

VUXNA REFLEKTERAR

Aikuiset pohtivat

Mannen som skulle sage et tre

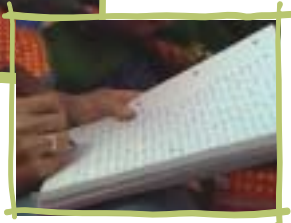
En grupp med åtta barn, 5–6 år, Norge



Da kom en bie og plaget han, så laget han honning istedetfor til mannen. Så gikk han hjem å spiste middag. Så etterpå gikk han i skogen igjen. Han sagde alle trærne ned, så kom det en bjørn å spiste opp mannen. Bjørnen gikk hjem og åt mat, at han gikk ut i skogen igjen. Så fauk mannen ut av bjørnen igjen - også løp bjørnen etter mannen for å fang'an igjen. Han skulle spis'an. At så han gikk en tur ut igjen og tellet han eventyr til bussen kom. Så kom bjørnen og spiste opp alle barnene som va på bussen. Da kom alle ut igjen og så løpte bjørnen etter alle sammen, så ville han ha de igjen. Og så begynte bjørnen å føle seg kvalm å syk å så skjønt'an at han dødde. Å så kom mannen å delte med barna og sjåføren fra bjørnen. Å så gikk alle så blid å fornøyd på bussen igjen.

Bussen kjørte akkurat når det kom en a'n bjørn og skulle spise alle barna, så løp bjørnen etter så fort han bare kunne, så falt han også dodd'an.

Da gikk han (mannen) hjem, så va det kveld så mått'an legge seg, han sovnet ikke med en gang.



BØRNEHISTORIER PÅ REJSE I DANMARK

♦ Stig Broström

I november 1996 blev etableret et netværk bestående af ca. 50 pædagoger fra 22 institutioner (børnehaver, fritidshjem, skolefritidsordninger og børnehaveklasser) med henblik på at støtte 4-8 årige børn i at producere deres egne historier. Netværket har etableret sig i mindre grupper bestående af to-tre institutioner, indenfor hvilke børnene udveksler historier. Pædagogerne skaber en atmosfære, hvor børnene digter og fortæller deres egne historier og eventyr, som optages på bånd eller skrives ordret ned og efterfølgende læses højt for barnet og dets kammerater. Herefter sendes historien videre til en eller flere samarbejdsinstitutioner i Danmark og de nordiske lande, hvor børnene får læst historierne op af en voksen, hvorefter de selv beslutter, om de vil og i givent fald hvordan, de vil svare på historien. Pædagogernes deltagelse i projektet har bidraget til en øget respekt for børns egen produktion af historier og generelt for børnenes egen kultur. Endvidere har erhvervede pædagogerne sig ny viden om børnekultur, ligesom de har fået indsigt i forsknings- og udviklingsarbejdets teorier og metoder, da de har virket som projektmagere med ansvar for løbende dokumentation og erfaringsopsamling.

Endvidere er gennem analyse af børnenes historier opnået ny viden om børns historiefortælling, og om forholdet mellem leg og historiefortælling.

Projektet er løbende blevet formidlet via avisomtale, artikler i fagtidsskrifter, delrapporter samt oplæg på forskerkonferencer. Endvidere har et stort antal af de deltagende pædagoger undervist på lokale seminarier, kommunale konferencer osv.

MÅLSÆTNING FOR DEN DANSKE DEL AF SAGOFÄRDEN

Jens Iversen, Danmark

■ ■ ■ ■ For at skabe en fælles forståelse og et fælles udgangspunkt for arbejdet i Danmark med sagofärden / børnehistorier på rejser har vi fundet det nødvendigt, at opstille fælles mål for arbejdet. Dette også for at nye og interesserede kan identificere sig med området.

Den kulturelle dimensionen: Børnefortællinger er en udtryksform, der er tilgængelig og forståelig for alle. Tilhører og dermed styrkes egen kultur. Fortælletraditionen skaber modvægt til det store medieudbud, som børnene deltager i og som oftest er en envejsskommunikation.

Fortællekompetence: Børn og voksne bliver sammen gode fortællere og fortælletraditionen bevares.

Personlig udvikling: Det enkelte barns selvtillid og selvværd styrkes igennem opdagelsen af, at deres historier bruges til noget. Historieproduktionen giver børnene en følelse af at deres fantasi og historier bliver taget alvorligt. De erfarer at egne oplevelser gøres til noget betydningsfuldt, hvormed deres selvværd styrkes.

Social udvikling: Styrke gruppens respekt for det enkelte barn. De lærer at lytte og blive gode talere, lærer at lytte og blive lyttet til. De oplever nærværende voksne og lærer herigennem selv at være nærværende. De lærer at turde stå frem – børnene motiveres til at videreudvikle fortællekunsten og bruge sproget som virkemiddel. De bliver opmærksomme

på f.eks. hvad der får andre til grine og synes at historierne er spændende o.s.v. De bliver inspirerede af hinanden, hvilket bidrager til en fortsat udvikling af historierne. De får en fornemmelse for de etiske regler omkring fortælling og samtale.

Der er en social værdi i at dele sine oplevelser og viderebringe disse til andre. Herigennem får de indblik i hinandens verden med mulighed for udvikling af kammeratskab og venskab.

Udvikling af forskellige kompetencer: Styrke børnenes fantasi og sprog. De lærer at berette fortid og nutid, en historisk dimension.

Tilægnelse af kulturen: Styrke børnenes interesse for egen og andres kultur.

Udvikling af pædagogikken: Historieproduktion giver en værdifuld nærhed børnene imellem og mellem børn og voksne. Hvert barn får i fortællesituationen en tæt kontakt til en bestemt voksen. Giver øjeblikke tid til refleksion og eftertanke for børn der ellers ofte har fuld fart på. Som pædagog bliver man inspireret og motiveret, hvilket giver kvalitet i det daglige pædagogiske arbejde. Børnenes historier indgår i andre forløb, f.eks. rytmik, teater og bogproduktion.

Skoleforberedende: Historieproduktion bidrager til udvikling af kompetencer, som barnet senere i skolen har brug for,

f.eks. at skulle skrive stil. Børnene bliver mere interesserede i bogstaver. Metode til at styrke børnenes sproglige opmærksomhed.

Historieproduktion har en egen værdi: For vor egen for nøjelses skyld. Det er sjovt. At fortælle historier er værdifuldt i sig selv, både børn og voksne trives.

Erfaringen fra tidligere projekter og om hvordan man begynder og forankre gjorde, at starten blev vægtet højt. Starten skulle tage sit udgangspunkt i den og de voksne der skulle være med til at lytte og skrive børnenes historier ned. Derfor var vores produktion i Danmark, i begyndelsen ikke særlig stor. Det var vigtigere for os at mere end een på hver institution, skole sagoterede. Det skulle være en del af flere pædagogers arbejde, et nyt redskab i det daglige arbejde.

Vores erfaringer ved for hurtig og anmassende start er, at projektet lider en hurtig, men sikker død. Idet det ender med at blive en pligt og ikke en lyst. De første historiefortællinger blev foretaget på mange forskellige måder. Vi havde ud fra referater fra vores finske kolleger forsøgt, at indrette specielle områder til historiefortællingen.

Vi afholder ca 4 møder om året for alle dem der deltager i den danske del af Sagofærden. Vi bruger møderne til at fortælle om vores enkelte institutioners arbejde med projektet. Derfor valgte vi på vores fælles møder med alle danske Sagopædagoger, at der skulle være teoretiske tilgange til emnet Fortælling, Eventyr og Berettelse. Denne teoretiske del af projektet virker inspirerende og opbyggende for det videre forløb. Vi fik lektor Stig Brostrøm ved Danmarks

Pædagogiske Universitet, lektor Flemming Mouritsen ved Odense universitet og skuespilleren Viggja Bro til på 3 forskellige møder, at give hver deres tilgang til området. Netop grund ideen bag de gamle historie fortællinger, i mørkningen, er at historierne og lysten til at fortælle historierne opstår i en given ikke planlagt situation.

Der findes ingen retningslinier i Danmark om hvornår og hvor børnene skal fortælle historier. Den grundlæggende mening med projektet er, at det er barnet der selv henvender sig, når han eller hun har en historie at berette. Børnene fortæller og illustrerer sine egne fortællinger. Børnene fortæller enten alene eller i grupper. Sagopædagogen skriver det ned som barnet fortæller, ordret, uden rettelser. Når barnet er færdig med at fortælle læses det for barnet så han eller hun har mulighed for at rette, ændre eller tilføje på sin egen historie, inden barnet godkender den. Efter at historien er færdig fortalt skal sagopædagogen beskrive situationen historien blev til under. Dette for, at modtageren kan danne sig et billed af historiens opståen, indhold og betydning.

Publikationer

Broström, S. & Georg, S. (red.). 1997. *Børnehistorier på rejse. Et nordisk kulturprojekt*. København: DLH.

Broström, S. (red.). 1999. *Jeg vil li' fortælle en historie. Skriftserie fra Center for Småbørnsforskning nr. 11*. København: DLH.



BØRNS LEG OG FORTÆLLINGER

Stig Broström, Danmark

■ ■ ■ Børn fødes i og vokser lidt efter lidt mere ind i den ■ ■ ■ kultur, de er omgivet af. De modtager og bearbejder en mangfoldighed af sanseindtryk. De betragter menneskers interaktion og lytter til deres verbale kommunikation, som de også selv er en aktiv del af. Fra helt små møder de og får del i kulturens fortællinger og historier. For mere end 80% af danske børns vedkommende sker dette ikke kun i familien men også i daginstitutionen.

I familien

I mange familier er måltidet den daglige ramme om børns og voksnes sociale og emotionelle liv. Her mødes familiemedlemmerne efter de hver for sig har udført dagens dont derude på arbejdspladsen, i skolen eller i børnehaven. Her over maden holder aftalefamilien samling for at planlægge næste dag, bl.a. fordeling af bilen, børneafhentning, indkøb m.v., og for at planlægge fælles aktiviteter i week-enden. Børn og voksne må jo gøre noget sammen for at mærke, at de er en følelsesmæssig enhed.

Men måltidet bliver også brugt som ramme om familie-medlemmernes historiefortællinger, fx fortæller mor: "Nu skal I høre, hvad jeg oplevede idag. Tænk jeg havde lige været i Netto, hvor jeg købte både pasta, mælk og pålæg til

madpakkerne i morgen. Alle varerne op i cykelkurven og så fuld fart for at hente Anna i børnehaven. Tror I så ikke at en bil svinger ind foran mig, jeg vælter med alle varerne, appelsinerne trillede ud over hele vejen. Jeg skulle lige til at skælde ud, og ved I hvad, det var Sofies far. Han havde ikke set mig, og var smadder ked af det. Nå jeg slog mig ikke, men det gjorde min cykel. Den lå bare der på gaden med exet hjul. Hvad så? Cyklen op på taget af Sofies fars bil og så afsted til cykelsmeden....”

Når børnene er vant til at høre sådanne historier, bliver de historiefortællere selv. Vel og mærke hvis forældre og ældre søskende giver plads. Ikke kun via forældrenes egne fortællinger og oplæsning lærer børnene kulturens historier og eventyr at kende. Kulturarven formidles også til børnene ved hjælp af den moderne teknologi som fx TV, CD-rom-computer, video og båndafspillere. Mange børn stifter bekendtskab med de store historier og eventyr formidlet via Walt Disney's TV-produktioner. De elektroniske medier skal ikke afvises, men må ikke dominere forældrenes egne historier. Og forældre har verdens bedste historier; nemlig historier fra deres egen barndom. Historier hvor forældrene som børn var frække og vilde. Sådanne livshistorier kan fortælles igen og igen.

I børnehaven

Men også børnehaven hjælper formentlig børnene med at få adgang til historienes magiske verden. Historie- og eventyr-

læsning er i hvert fald et af mange vigtige indholdselementer, som dannede grundlag for den nordiske børnehaves tradition. Imidlertid er denne del af børnehaves indhold måske ved at være på retur? En analyse af 87 virksomhedsplaner fra fem kommuner nord for København (Broström, 1995b) viser forbausende nok, at kun 20% af disse omtaler oplæsning og historiefortælling, og ingen omtaler børns egen historieproduktion. Nu behøver den manglende beskrivelse af disse aktiviteter ikke nødvendigvis at betyde, at de er fraværende i praksis. Måske synes pædagogerne, at historiefortælling er så indlysende og hverdagsagtigt, at de ikke finder det nødvendigt at skrive herom? Det skal dog tilføjes, at internationale og nordiske undersøgelser (bl.a. Mejding, 1994; Sommer, Lau & Mejding, 1996) om danske børns (ringere) læsefærdigheder har medført en stigende interesse og forståelse for betydningen af oplæsning og sproglige aktiviteter. Måske vil den bevidsthed danne grundlag for, at oplæsning igen vinder indpas i børnehaven.

Hvis historiefortællingen kun indgår i et begrænset omfang i børnehaven, så har den derimod en høj prioritering i skolens børnehaveklasse, der omfatter 97.5% af alle 5-6 årige børn. En spørgeskemaundersøgelse gennemført blandt 519 børnehaveklasser på 509 skoler i 1996 (Broström, 1997) viser, at oplæsning og fortælling igangsat af de voksne forekom i 85% af børnehaveklasserne hver dag, og i 15% flere gange om ugen. Hertil kommer, at oplæsning og fortælling som børnene tager initiativ til forekom hver dag i 40% og flere gange om ugen i 29% af børnehaveklasserne.

Uanset omfanget af hørte historier så er de fleste børn i en tidlig alder fortrolige med visse indholdselementer og fortællestrukturer fra kulturens historier. Det illustreres fx i Sannes historie Prinsessen rejste til søs (4 år, Göteborg). Prinsessen gik vild i skoven, hun tabte sin broche, røverne fandt hende, røverne kunne ikke finde vej. Kongen fulgte dem hjem til slottet. Dronningen holdt om sit lille barn og prinsessen fik en lillesøster. Bagefter da kongen kom, så havde de en lille baby. Bagefter gik dronningen ud for at handle slik og chips også, bagefter gik hun hjem. Bagefter fandt hendes mor hendes broche. Prinsessen giftede sig med en prins. Prinsessen sendte sin broche til mig, jeg fik den af hende. De rejste til søs for de ville hente lidt skatte fra piraterne, de havde jo så mange, til slut levede de lykkeligt i alle deres dage på borgen.

Leve og lære

Børnene lærer sig indholdet af de forskellige historier samt fortællestrukturen ved at høre og selv producere fortællinger. Altså ved at leve i et historie- og fortællemiljø. Man kan sige, at de gennem deres almene socialisation tilegner sig fortællingens indhold og form. Men man kan også hævde, at når pædagoger målrettet fortæller historier, så skaber de en form for undervisning, der har eventyr og fortælling som indhold.

Men nogle pædagoger ønsker ikke at sætte eventyr og historier på skema. De ønsker ikke at undervise, og de er skeptiske overfor begrebet indlæring. Om der er grund til en sådan skepsis beror på, hvordan vi definerer undervisning og

(ind)læring. Hertil skal siges, at der hersker en del misforståelse vedr. læringsbegrebet (se fx Vejleskov, 1996).

Undervisning kan defineres som pædagogens og lærerens refleksion over og direkte eller indirekte organisering af de processer, igennem hvilke barnet aktivt tilegner sig viden (indsigt i et stofområde), kunnen og færdigheder. Denne definition forkaster undervisning som en mekanisk overføring af viden fra den voksne til barnet. Heroverfor ses undervisning som den voksnes refleksion og handling med henblik på at gøre det muligt for et barn aktivt at eksperimentere med et stofområde. Undervisning er at skabe rum for, at barnet kan indgå i kommunikation med både voksne og kammerater og herigennem skabe eller konstruere viden og mening. En viden og mening som vil blive modsagt af omverden, hvilket kan skabe grundlag for nye meningskabende processer, dvs. læreprocesser.

Læring er en psykisk proces, der foregår i barnet. Barnets læring kan være bevidst eller ubevidst. Børn lærer fra fødslen, men ofte ved barnet ikke, at det er i en læreproces. Når man fx spørger en fire-fem årig dreng, der sidder og tegner en helikopter, hvor han har lært at tegne en helikopter, så siger han fx: "Det har jeg altid kunnet". Han har ikke bevidsthed om den læreproces, der lå til grund for tilegnelsen af færdigheden. Sådanne læreprocesser betegner Enerstvedt (1986) læring som universel menneskelig handling. Sådanne uformelle læringsprocesser (Berntsen, 1995) har stor betydning for de 5-6 årige børns læring og udvikling, og bør fortsat have plads i børnehaveklassen. Overfor de ubevidste læreprocesser er de bevidste, læring som til-læring. Barnet ved, at det

befinder sig i en læreproces. Det er klar over, at det udfører bestemte handlinger 'for at' lære noget bestemt. Når barnet har bevidsthed om, at det lærer, dvs. når læremotivet er udviklet (Broström, 1996) er der mulighed for iværksættelse af en ny form for systematisk undervisning. Men denne bevidsthed om egen virksomhed udvikles ikke hos alle 6 årige i børnehaveklassen, hvorfor der heller ikke alle børn vil have glæde af en systematisk undervisning i 6 års alderen.

Men uanset læringsformen kan man sige, at børn næsten altid lærer sig noget. Nogle gange fordi barnet spontant indgår i interaktion med omverdens mennesker og ting, og nogle gange fordi voksne har inddraget det i en undervisning. I begge tilfælde kan der både være tale om læring som universel menneskelig handling og bevidst læring eller læring som til-læring. Om barnet har bevidsthed om, at det lærer, eller om det lærer sig noget uden at tænke over, at det lærer, det beror helt på barnets psykiske udvikling, den aktuelle situation, den voksnes attituder osv.

Pædagoger og lærere skal ikke holde sig udenfor barnets konstruktion af mening og viden. De skal indgå i kommunikation med børnene. Men om der skabes en læreproces i barnet, om barnet dannes eller tilpasses, beror på mange faktorer. Først og fremmest på om barnet har mulighed for at være aktiv skabende, selv at producere - eller om det tvinges til alene at reproducere, fx gengive den viden som kulturen har besluttet er 'rigtig' og sand og dermed genfortælle de lærte historier korrekt.

Uanset om vi betegner oplæsning og fortælling af historier for undervisning eller samvær, så er der udbredt enighed

om, at børnene bør få mulighed for at høre historier. Herigenem får de erfaringer med historienes mangfoldige persongalleri, fx prinsesser, konger, drager, ulve, gedekid, - samt røvere og pirater som i Sannes historie. Endvidere stifter de bekendtskab med en mængde indholdstemaer, fx drengen der for vild i skoven, eller prinsessen der blev bortført af dragen. Endelig tilegner sig også bestemte fortællestrukturer. De lærer også noget om, hvordan en historie kan opbygges, fx. at der sker noget dramatisk og at helten løser problemet.

Her er tale om en læreproces, både fordi de er i stand til aktivt og på egen subjektive måde at kombinere nogle indholdselementer på en ny måde og ofte relateret til eget liv, men også fordi de overtager nogle måder at opbygge en historie på.

Strukturen i børnenes fortællinger

Denne læreproces starter ved fødslen og fortsætter livslangt. Børnene lærer sig at mestre historiefortællingens kunst ved at fortælle historier. De bliver kun gode historiefortæller ved at høre historier og producere egne historier. Derfor skal ældre børn og voksne læse og fortælle historier samt give plads til og støtte de små børn i at fortælle egne historier. De voksne skal lytte med interesse, så de små børn oplever, at deres historier bliver påskønnet.

Det er desværre fortsat sådan, at nogle voksne først påskønner børns fortællinger, når de har opnået en udviklet fortællestruktur. Eksempelvis at historien har en begyndelse,

herefter nogle logiske handlesekvenser, der fører over i en problemstilling, som afslutningsvis løses. Men sådan er de små børns historier ikke opbygget. Også sådanne "mindre gode" fortællinger må de voksne påskønne. Barnet skal møde anerkendelse fra den voksne. Således kan det måske tænkes, at nogle voksne ikke synes, at nedenstående historie fortalt af Marlene på 5 år (Sandved børnehave) er en god historie:

Der var en pige der hed Anna, og så gik hun sig en lille tur hen af vejen, for man skal bevæge sig lidt - ligesom min morfar, fordi han har været på sygehuset og fordi han er gammel.

Denne historiefortæller har endnu ikke lært sig visse elementære fortællestrukturer. Men ved at høre historier lærer børnene sig lidt efter lidt, at en historie har en begyndelse, en handling og en slutning. Det anes i Frejas historie (4.4 år, Haraldgårdens børnehave):

Der var engang en ulv, som boede langt væk fra sin mor, og så kom faren, og så gik de hjem til moren. Så er den bare slut.

"Ulven boede langt væk fra sin mor." Her anes et problem. Men inden det dramatiske højdepunkt er formuleret, "så kom faren, og så gik de hjem til moren." Hermed løste Freja problemet, og "så er den bare slut."

Louise på 4.9 år (Præstebakkens børneinstitution) har lært sig, at en historie kan indeholde dramatiske episoder og at der ofte indgår en helt, som løser problemet:

Der var engang en pige, der boede i en skov, så mødte hun en dag en ulv og den tog hende med hen til sine ulveunger, og så næste dag da åd de den lille pige, men det var kun

moderen, der gjorde det, men så kom pigens mor hjem og hun kunne overhoved ikke finde hende, men så hørte hun noget der snorkede, det var så ulven, og så kom hendes mor og så tog hun hendes sygetaske med og så klippede hun ulvens mave over - midt over - og så løb de hjem.

Louise har sikkert hørt mange historier. Måske historien om Ulven og de syv gedekid og måske også Rødhætte. Historier som indholdsmæssigt og formmæssigt er blevet bearbejdet, forstået og gengivet på en selvstændig måde.

Line på 6,4 år går i en børnehaveklasse, hvor de hører historier, som de ofte spiller dukketeater over eller opsætter et lille teater- eller dramaforløb, ligesom disse historier naturligvis inspirerer børnenes leg. Herudover inspirerer det naturligvis børnene til selv at fortælle historier, hvilket pædagogerne iøvrigt også opfordrer dem til.

Her er Lines eventyr "Ridderen som fik nogle venner":

Der var engang en ridder, han havde alt, hvad han kunne ønske sig, men han havde ikke nogen venner. Han tilkaldte en gammel jæger og sagde, at han skulle drage ud i verden og lede efter nogle, som han kunne være venner med. Han kom over en stor bro. Der mødte han en trolde, og spurgte: Ved du, hvor der er nogle venner? Ja, men så skal du først løse tre opgaver. Den ene er, at du skal holde dig under vand i to timer, uden at dykke op. Den anden opgave er, at du skal trave igennem Spøgelsesslottet, som bliver kaldt for Det Gamle slot. Den tredje opgave er, at du skal vise, at du er en rigtig jæger. Han prøvede den første opgave allerførst. Han snød med at tage iltflasker på sin ryg. Da han havde klaret den opgave, dragede han hen til spøgelsesslottet, men han

købte først et gevær, og skød spøgelse, som prøvede at gøre ham bange, men han var nemlig ikke bange for spøgelser. Så gik han over til hans landsby, og så viste han, at han havde købt et gevær, og så troede de på, at han var en jæger. Så gik han tilbage til trolden, der hvor broen lå, og så fik han en havfrueven og en prinsesseven. Så gik de hjem for at holde en kæmpe fest, og jægeren gik tilbage til ridderen for at give ham hans nye venner. Så levede de lykkeligt til deres dages ende.

Line anvender aktivt en række virkemidler fra eventyret: et problem skal løses, en person må drage ud i den vide verden. Her optræder trolden med tre opgaver, som løses på en snedig måde, hvorefter der opnås en lykkelig slutning. Eventyret viser, at hun har lært sig at opbygge en historie, hun behersker en fortællestruktur. Barnet tilegner sig lidt efter lidt en sådan fortællestruktur ved fra de første år at høre historier og ved at blive tilskyndet til at fortælle historierne på sin egen individuelle måde. Men i løbet af børnehvealderen og ikke mindst i børnehvekklassen kan man også gennem målrettet kommunikation med børnene arbejde med fortællingens struktur og virkemidler.

Når børnene kender en mangfoldighed af historier, fortællinger og eventyr og selv har produceret mange fortællinger, så er der grundlag for at samtale med børnene om (undervisning), hvilke virkemidler og regler, som fx eventyret er bygget op med. Med udgangspunkt i fx de seksårige børns egne erfaringer om eventyr og historiefortælling vil de selv kunne formulere nogle af eventyrets regler. Naturligvis ikke på en ordnet og systematisk måde og måske ikke udelukkende ved

hjælp af det verbale sprog. Men i samspil med pædagogen og kammeraterne vil de gennem mange udtryksmidler (tegne, male, lege og det verbale sprog) kunne formulere dele af eventyrets systematik. Fx udtrykker Line nogle af eventyrets regler i Ridderen som fik nogle venner.

Line har lært eventyrets struktur: Eventyret starter hjemme i det kendte, "der var engang en ridder", et problem eller spørgsmål formuleres, nemlig "han havde ikke nogen venner." Hovedpersonen rejser ud i den vide verden for at løse problemet. Hos Line bliver jægeren tilkaldt. Gennem flere episoder eller handlesekvenser udsættes helten for mange forhindringer, men overvinder dem alle ved hjælp af mod og list, hvorefter helten vender hjem igen, "hvor de levede lykkeligt."

Børnene lærer sig også lidt efter lidt at bruge det magiske 3-tal, fx at helten får 3 ønsker, eller skal løse 3 opgaver, eller at vores helt er den yngste ud af 3 brødre. Et 3-tal som ofte er med til at strukturere børnenes historiefortælling. I Lines historie skulle jægeren løse tre opgaver for at få hjælp til at skaffe venner.

Børnene får hurtigt fat i at arbejde med modsætninger, fx de vigtige brødre og den friske og uspolerede lillebror, eller den smukke prinsesse og grimme stedmor eller heks. Hos Line anses dette svagt i form af den gode jæger og det mere faretruede, bl.a. trolden og spøgelse.

Børns leg og historiefortælling

Gennem kulturens fortællinger og historier får børnene indblik i menneskers liv, i værdier og normer, og de kan få inspiration og mod til at handle i livet. Temaerne, problemerne og løsningerne fra historierne bidrager også til at give indhold til børnenes lege (Broström, 1995) - og via deres leg gives næring til deres historiefortælling.

Fortællingen og børnenes rolleleg følger også samme mønster. Nogle drenge bliver fx enige om, at lege politi og røvere. De har valgt et tema, hvilket svarer til at et barn vælger at fortælle om "drengen der kæmpede med trolden". I begge tilfælde har børnene en idé som skal strukturere legen og fortællingen.

Efter legetemaet er fastlagt diskuterer drengene, hvem der skal være politibetjente og hvem der er røvere. Historiefortælleren træffer tilsvarende beslutninger vedrørende fordeling af rollerne, fx besluttede Louise, at der i hendes historie skulle optræde: en pige, en ulv, ulveunger og pigens mor.

I rollelegen følger så en fase, hvor børnene definerer den situation, som realiseringen af rollerne foregår indenfor. Eller med Elkonins (1988) begreb den imaginære legesituation. Fx siger den ene dreng: "Så legede vi, at politiets motorcykler stod her". Og den anden dreng peger på et indhak og siger: "Ja og så var fængslet her." I historiefortællingen forsøger fortælleren tilsvarende at beskrive nogle af de omstændigheder, som historiens personer agerer i. Fx nævner Line Spøgelssesslottet.

I politilegen er drengene nu parate til at planlægge de legehandlinger de vil udføre. Den ene dreng foreslår, at han racer rundt på motorcykel med horn og blåt blink. "Ja", supplerer den anden, "og så var det, at de så mig lave indbrud i banken." "Og så fangede jeg dig, og førte dig hen til fængslet". Børnene formulerer en række legesekvenser, de udarbejder så at sige et manuskript, som danner udgangspunkt for og som styrer deres fælles leg. Noget tilsvarende gælder for Lines historie. Den er også bygget op via en række sekvenser: jægeren drager ud i den vide verden, møder trolden, får tre opgaver, som han løser ved hjælp af snuhed osv.

Elkonin (1988) hævder, at børnene bygger deres rolleleg op over et plot, der defineres som "refleksion over bestemte handlinger, begivenheder og relationer fra det omgivende liv, som børnene udtrykker i leg." Det samme gør sig gældende i børnenes historiefortælling.

Hypoteser og mål

Sagofårdens datamateriale består af et meget stort antal børnehistorier samt beskrivelser af et noget mindre antal rollelege. Dette materiale analyseres med henblik på at kunne beskrive forskelle og lighedspunkter i børnenes lege og historier. Fx viser en første analyse, at der tilsyneladende eksisterer den forskel, at i planlægning af rollelegen samtaler børnene åbent om roller og organisering af legemiljøet, hvormod de i gruppefortælling hvisker fortælleren i øret, hvad de synes han skal føje ind i historien. Det kan antages, at børnenes leger-

faringer styrker deres fortællefærdigheder, som igen har en positiv tilbagevirkning på legekompетенccen. Den gode historiefortæller behersker formentlig også legekompetenccen og er en eftertragtet legekammerat. Denne hypotese søges belyst.

Endvidere skal undersøges i hvilket omfang børnene overtager fortællestrukturer fra kulturens historier samt i hvilket omfang de skaber nye. Er der dækning for Sutton-Smiths tese, at børnenes fortællestrukturer er i overensstemmelse med folkeeventyrets struktur? Eller er der også tale om, at børnene går ud over disse, dvs. ekspansiv learning med Batesons og Engeströms begreb.

Materialet tænkes analyseret bl.a. i forhold til de gennemgående temaer, roller, konteksten (den imaginære legesituation) og det anvendte plot (fortælle-mønsteret).

Analyse - De gennemgående temaer

Ved en nøjere analyse af børnenes lege og historier kan det se ud som om, de er bygget op over nogle temaer. Rollerne i far-mor-barn legen opfattes som et udtryk for et magtforhold: Mor-rollen som er kendetegnet ved irettesættelser og skæld- den ud, hvilket gerne retter sig mod babyrollen, "Lillen", der skifter mellem at være omsorgskrævende og trodsig (Mourit- sen, 1977, s. 25). Et sådant magtforhold ses tilsvarende i mange folkeeventyr, fx søstrene der hundser med Askepot.

Det gode versus det onde beskrives ofte som et tema, der kendetegner folkeeventyrene. I overensstemmelse hermed beskriver Enerstvedt (1997) med reference til den russiske

folkemindeforsker Vladimir Propp (1958), at folkeeventyrets indhold består af dyader af ondskab versus ophævelse af ondskab eller nød versus udryddelse af nød. Temaerne kan tolkes bredt. Således kan temaet om nød ytre sig som fravær, hvilket fx kom til udtryk i Lines historie om ridderen, som ikke havde venner.

Propp peger endvidere på temaet angreb og forsvar samt forfølgelse og flugt. Et tema der kom til udtryk i drengenes politileg. Tilsvarende anes det i Louises historie om ulven, der tog pigen med hjem i hulen. Tilfangetagelsen kan forstås som angrebet og det at klippe ulvens mave op udtrykker forsvaret.

Roller

I overensstemmelse med de behandlede temaer udformer børnene roller i legene og historierne. Fx kan temaet om at jage og blive jaget behandles ved hjælp af rollerne politi og røvere, som drengene udformede i politilegen. Tilsvarende rummer børnenes historier roller, der kan realisere de ovenfor nævnte temaer, fx Louises historie om ulven der bortførte pigen, hvor ulve- og pigerollen bl.a. berører temaet ondskab.

Konteksten

For at kunne gennemføre komplekse rollelege definerer børnene den situation indenfor hvilken handlingerne og rollerne realiseres. Eller med andre ord definerer børnene

legens kontekst, fx siger et barn: "Så legede vi, at vi sov her, og der er køkkenet." Denne kontekstbeskrivelse, som Elkonin betegner 'den imaginære legesituation', udtrykkes tilsvarende nu og da i børnenes historiefortælling. Fx kan et barn beskrive hvordan kongen og dronningen bor, hvordan der ser ud i den fattige drengs hytte osv. Umiddelbart ser det dog ud til, at sådanne kontekstbeskrivelser kun forekommer i mindre omfang i børnenes historier.

Fortællestrukturen

Et umiddelbart studie af strukturen i børnenes fortællinger (fortællingens form) synes at vise, at den bevæger sig fra sammensætning af enkeltstående og ofte ikke sammenhængende elementer til en kæde af logisk sammenhængende elementer bestående af: en begyndelse, formulering af et problem, problemløsende handlinger der fører til en afslutning. Fortællestrukturens kompleksitet og udviklingsdynamik skal beskrives.

Plottet i børnenes historier

Sutton-Smith (1981) referer til Maranda & Maranda (1970), der redegør for en model, der beskriver udviklingen af plottet i børnenes historier. Observationer afslører, at børnenes historier har forskellige karakteristika på fire forskellige niveauer:

1. På det første niveau overvinder en magt en anden uden forsøg på modstand eller reaktion. Dette ses fx i Louises historie om ulven, der bortførte pigen til ulvehulen.

2. På det næste niveau forsøger den underordnet magt at gøre modstand, men det mislykkedes.

3. På niveau tre lykkedes det den underordnede magt at neutralisere den oprindelige trussel.

4. På det fjerde og sidste trin lykkedes det den underordnede magt at udligne truslen samtidig med at de oprindelige omstændigheder omformes. Fx prinsen eller drengen der dræber uhyret, redder prinsessen og bliver konge. Et sådant plot ses i Lines historie om at få venner. Forhindringerne overvindes, dvs. truslerne fjernes, og jægeren skaffede ridderen venner.

En lidt tilsvarende udviklingslinje beskriver Propp (1958) idet han hævder, at folkeeventyr indeholder dyaden ondskab versus ophævelse af ondskab eller nød versus udryddelse af nød. Disse elementer findes på det primære handlingsniveau.

Det andet niveau indeholdeer konkrete handlinger gennem hvilke de primære funktioner formidles. På et tidligt trin forlænger børnene historien gennem gentagelser. Her gentages angreb og forsvar samt forfølgelse og undvigelse/flugt. Barnet fortæller om dette igen og igen.

Litteratur

- Bernth, I. 1995. Uformel og formel læring - og pasningsordninger. I Ronnefeld, M. & Olsen, J.E. Stort og småt om store og små. Festskrift til Hans Vejleskov. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Broström, S. 1995. Virker virksomhedsplanerne? Menighedernes Daginstitutioner, nr 3/95 pp 8-14.
- Broström, S. 1995. 6-9 års pædagogik. Leg, leg - rammeleg. Århus: Systime.
- Broström, S. 1996. Børnehaveklasse i USA og Danmark. Vejle: Kroghs Forlag.
- Broström, S. 1997. Børnehaveklasser i Danmark. Rapport. København: Institut for småbørnspædagogik, Danmarks Lærerhøjskole.
- Elkonin, D. 1988. Legens psykologi. København: Progres.
- Enerstvedt, R.Th. 1986. Hva er læring? Oslo: Falkens Forlag.
- Enerstvedt, Å. 1997. Culture encounters between adults and children - adult's folktales and children's folkstories. Paper, Terve SOS 20.-22. maj 1997, Vasa.
- Mejding, J. 1994. Den grimme ælling og svanerne. Om danske elevers læsefærdigheder. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Mouritsen, F. 1977. Fortællerrollen i børns fortællinger. Buks, nr. 9., pp. 7-30.
- Sommer, M., Lau, J & Mejding, J. 1996. Nordlæs. En nordisk undersøgelse af læsefærdigheder i 1.-3. klasse. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Vejleskov, H. 1996. At lege - at lære - at leve. I: Steen Høyrup (red.). Spæts pædagogiske tidsskrift. Reformpædagogikkens rødder. København: DLH.

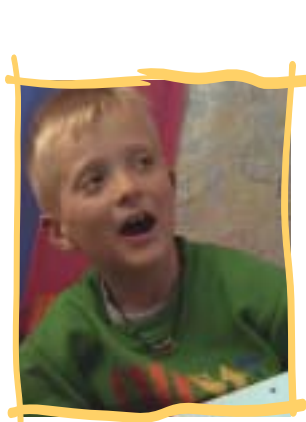
GLÆDEN VED AT SENDE OG MODTAGE HISTORIERNE

Jens Iversen, Danmark

■ ■ ■ Når vi i Danmark vælger, at arbejde målrettet med Sagofärden, Børnenes Historier, ligger der et ønske om, samt et behov for, at støtte de sider af barnets fantasi, sprog og billedbegreb der er fundamentet i al kommunikation. Alle mennesker har en historie de gerne vil have fortalt. Alle oplever situationer der kan fortælles til andre. Fantasien og kreativiteten i historierne er grundelementerne i barnets fortælling. De indre billeder og forestillinger kommer til udtryk, når barnet skal fortælle den historie som hun netop lige har gået og tænkt på. Der ligger i historiefortællingen også det, at du som barn og voksen opnår en fortrolig-

hed og samhørighed. Områder der normalt ikke er tilgodeset i børnehavernes normale arbejde. Det er sider af barnets sociale selvopfattelse der fokuseres på og styrkes. Der er sider af barnets sproglige udvikling der ikke er støttet så kraftigt indenfor de danske daginstitutioner.

Netop Sagofärden, Børnenes Historier er tæt forbundet med opfattelsen af det skrevne sprog. Det er netop de sider af arbejdet i stor del af danske daginstitutioner der ikke har været særligt højt prioriteret. Her tænker vi på opfattelsen af sprogets mangesidet nuancer. Vi tænker på begrebsdannelsen der ligger tilgrund for opfattelsen af det skrevne sprog. Det er



i den tidligste barndom, at grundlaget for indlæringen lægges. Her i dette tilfælde den sproglige indlæring. Vi opfatter barnet som en helhed med mange sider af den alsidige personlighedsudvikling der også ligger tilgrund for al indlæring boglig som praktisk.

Glæden og muligheden for at formidle ens historier er større, når kredsen af lyttere øges. Samtidig øger det ens opfattelse af tid, sted og rum, når historien skal sendes til andre børn i andre institutioner. Samtidig er opfattelsen af sprog og begreber anderledes, når man som barn får læst historier fra andre institutioner og lande, Her vil der naturligt optræde elementer i historierne der er aktuelle for netop den tid og periode afsender børnene er i.

Opfattelsen af verden som noget uopnåeligt flyttes samtidig, når barnet oplever, at postvæsnet er bidragsyder til formidling af ens historier. Det er selvfølgelig med den ubekendte i tankerne, når barnet sender sin historie til en anden. Personerne har som oftest ikke mødt hinanden, men kun set hinanden på billeder. Eller ved eet af de nordiske børnekonferencer.

Alligevel glæder det det enkelte barn, at vide, at der er andre børn der er glade for ens historie. De er glade for at vide, at der er andre børn der skal have læst min historie op. På samme måde, som der bliver læst historier op der kommer fra de børn og institutioner barnet sender til. Et tankeprodukt der i en synlig skeven tilstand kan glæde andre børn.

Vi har udarbejdet nedenstående skema til grundanalysen af den enkelte historie.

Stedets navn, barnets navn og alder.

Historiens inspirationskilde:

- oplæsning
- teaterbesøg, Tv og lign.
- oplevelser med voksne
- legen

Den situation som historien blev fortalt under.

Historietype:

- roller uden handling
- opremsninger af en række sekvenser, der hænger delvis sammen
- fortælling
- personlig fortælling

Historiens temaer:

- magt
- det gode versus det onde
- angreb forsvar
- jage og blive jagtet
- lykke og ulykke
- omsorg, venskaber

Roller i historien:

- hovedroller
- biroller
- mennesker
- dyr

Konteksten, beskrivelsen af vigtige omstændigheder, fx. slottet, slikforretningen.

Tidsbestemmelse:

- fortalt i datid

- nutid
- fremtid
- kombination

Fortællestrukturen i historien:

- titel eller indledende formel/begyndelse
- et forløb, evt. højdepunkt
- en afsluttende formel

Er de fem trin medtænkt:

- udgang med balance
- roen afbrydes
- periode med kaos
- uroen ophører
- en ny balance opstår

Plottet i historien, eksisterer der et plot.

Om plottets udvikling:

Indgår der et eller flere af følgende kendetegn?

- en magt overvinder en anden uden forsøg på modstand
- en underordnet magt gør modstand, der mislykkes
- den underordnede magt neutraliserer den oprindelige trussel
- den underordnede magt udligner truslen samtidig med at de oprindelige omstændigheder omformes

Understøtter barnet historien ved at markere konteksten

fx. siger barnet ”og her er troldens hule” samtidig med at det peger på et bestemt sted? Bruger barnet sit kropssprog samtidig med historiefortællingen? Indgår ændring i stemmeføringen i forhold til roller og situationer? Har barnet udarbejdet andet materiale i tilknytning historien, fx. tegninger, egen tekst som legeskrivning?

Interaktionsanalyser

Som en del af Sagofärden, Børnehistorier på rejser, gennemføres i perioden 1998 - 1999 et dansk forskningsprojekt, som gennemanalyse af børn rollelege og historiefortælling søger at belyse mulige sammenhænge herimellem. Projektet finansieres af Nordisk råd. Man kan antage, at historienes temaer, problemer og løsninger bidrager til at indholdsbestemme børnenes lege, - og at disse giver næring til deres historiefortælling. Ligeledes det antages at den gode historiefortæller behersker legekompentence og er en eftertragtet legekammerat, så antages det, at børnenes leg ændrer sig i de institutioner, hvor børnenes fortællinger har plads. Projektet ønsker således at belyse, om omfanget af og intensiteten i børnenes lege stiger i takt med, at historie- projektet vinder indpas i institutionerne, samt om der i den samme periode sker ændringer i forhold til både form og indhold af børnenes lege.

Før at få belyst relationer mellem legens og historienes struktur gennemførtes et antal observationer af børnenes leg. I hver institution observeres et antal børn, der i løbet af 1997 og 1998 var involveret i fortælleprojekt, dvs. børn der har bidraget med produktion af historier.

Vi har etableret en gruppe af 4 pædagoger, som gennem et antal undervisningsmøder har lært sig en fælles observationsmetode: En interaktionsbaseret observationsmetode (Marianne Hedegaard 1990).

Der er i de forskellige institutioner i Norden lige så mange måder og tidspunkter at gøre de på som der er børn. Men

alligevel er der indtil flere sammenfald og generelle måder at gøre det på. Det hænger selvfølgelig også sammen med den udveksling af erfaringer og ideer der foregår. Specielt når man modtager en historie. Dermed gives en erfaring videre.

Der arbejdes mere og mere med, at der indrettes specielle rum hvor fortællingerne finder sted. Indretningen tager som regel udgangspunkt i et emne. I Finland har jeg t.eks. set emnet Under Vand og Skoven blive benyttet. Jeg har fået berettet om steder i danske institutioner hvor der er fortællerhuler/loft/rum. m.v..

Indenfor det pædagogiske fagområde har vi igennem årene lyttet til og husket en forsvindende lille del af de historier børnene har fortalt. Men der er også lige så sikker, at vi igennem lige så mange år, ikke har givet os den fornødne tid til at nedskrive det som børnene gerne ville fortælle. Der har ikke været en formel situation eller tradition, der kunne legalisere det. At bruge tid og ressourcer på at lytte til - og skrive barnets historie ned og renskrive den. Samtidig, har det heller ikke været barnets opfattelse, at det kunne få en voksen helt alene. En voksen der i kortere eller længere tid, gad sætte sig ned og give den fulde opmærksomhed for hvad barnet nu havde at fortælle.

Specielt for dette projekt med børnehistorier på Rejse tager det længere tid inden det bliver en legal del af hverdagen for voksne og børn. Samt at kunne identificere sig som Sagopædagog i et større nordisk netværk og projekt.

Tålmodighed er også en stor del af projektet. Man har som Sagopædagog store forventninger når man bliver inspireret af hvorledes andre arbejder med Sagofærden. Man vil gerne

have, at ens institution, sig selv og børnegruppen blive lige så produktive som dem man hører om eller får post fra.

Leg og læring i de danske børnehaver og skoler

Hvad der ikke kan fortælles,Tæller ikke !! - De bløde data tæller med.

Et oplæg, til forberedelse til læsefærdigheder, samt forebyggelse af læsevanskeligheder, gennem målrettet træning, stimulering og aktiviteter der fremmer fortællings, sproglige og vidensgørende kompetencer i - og udvikling af barnet, i 3 - 6 og 7 - 10 års alderen. Udarbejdet til undervisnings- og socialministeriet. Bogen / pjecen udgivet 1998 .

Problemformulering

Vi opfattede det som et problem, at flere og flere børn i dag kommer for sent i gang med at kunne læse i Danmark. Problemet finder bl.a. sin årsag i børnenes manglende alsidige fortælle-, begrebs- og sociale udvikling.

Vi antog, at gennem en målrettet og forebyggende indsats og træning af børnene, vil være med til at styrke deres alsidige fortællings-, begrebs- og socialeudvikling. Således at de gennem den større og bedre opfattelse af deres egen og den omkringliggende verden vil kunne tilegne sig de grundlæggende forudsætninger der betinger læsetræningen og læseopfattelsen.

Når vi valgte, at arbejde målrettet med Sagofärden / børnenes Historier i arbejdet med socialministeriets vejledning til de danske børnehaver lå der et ønske om, samt et behov for, at støtte de sider af barnets fantasi, sprog og billedbegreb der er fundamentet i al kommunikation. Det er sider af barnets sociale selvopfattelse der fokuseres på og styrkes. Der er sider af barnets sproglige udvikling der ikke er støttet så kraftigt indenfor de danske daginstitutioner. Netop Sagofärden / børnenes Historier er tæt forbundet med opfattelsen af det skrevne sprog. Det er netop de sider af arbejder i stor del af danske institutioner der ikke har været særligt højt prioriteret. Her tænkes ikke på målrettet indlæring af begrebet det skrevne sprog. Det overlader vi stadigvæk til den enkelte skolelærers metodefrihed til at lære børnene.

Her tænker vi på opfattelsen af sprogets mangesidet nuancer. Vi tænker på begrebsdannelsen der ligger tilgrund for opfattelsen af det skrevne sprog. Det er i den tidligste barn-dom, at grundlaget for indlæringen lægges. Her i dette tilfælde den sproglige indlæring. Vi opfatter barnet som en helhed med mange sider af den alsidige personlighedsudvikling der også ligger tilgrund for al indlæring boglig som praktisk.

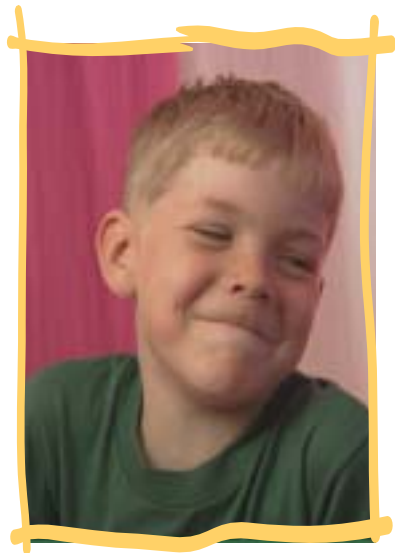
Det målrettede arbejde med børnenes historiefortælling skaber også en kvalitetsudvikling af det daglige arbejde med børn, forældre, personaler m.v. Formålet med kvalitetsudviklingen er at afprøve og dokumentere arbejdsmetoderne, som dels udvikler det pædagogiske arbejde, dels har til formål at skabe en udviklingsproces hos den enkelte barn/forældre i hjemmet og pædagog/lærer i personalegruppen.

Vi tror, at det er vigtigt af mange forskellige årsager. Den synliggør pædagogikken og kulturen på forskellige niveauer. Den gør barnet synlig for sig selv og andre og bidrager til at hjælpe barnet til at få en egen identitet. At synliggøre sig selv og arbejdet indebærer at vi konkret respekterer barnet og det de laver. Vi viser, at det de gør er vigtigt. Vi tager dem alvorlig. Vi hjælper dem med opfattelsen af at: "Jeg er en der kan noget".

Hvis vi bruger ovennævnte kvalitetsforståelse er kvalitetsudvikling en organisatorisk, faglig, personlig og personalemæssig udviklingsproces, hvor der med udgangspunkt i de fælles kvalitetsmål igangsættes en proces med det formål at opfylde målene .

Når vi arbejder med kvalitetsudvikling, er det nødvendigt at arbejde med den enkelte medarbejders oplevelse af kvalitet i arbejdet. Altså den enkelte medarbejders evne til at få kvalitetsmålene omsat i reel handling. Det betyder, at medarbejderen skal kunne forstå forandringen, synes at den er vigtig og føle, hun kan magte den. Ved at arbejde med barneperspektivet, at se verden med barnet og børnegruppens øjne, udvikler vi en bevidsthed omkring det enkelte barns følelser og interesser. Dermed inddrages dette i planlægningen af det daglige arbejde. Vi skal selvfølgelig ikke kun fokusere på barnet men også i høj grad forholdet mellem den voksne og barnet og barnet / børnene.







SKYRSLA FRÁ ÍSLANDI - "SÖGUFERDIN"

◆ Þóra Kristinsdóttir og Guðmundur B. Kristmundsson

Fyrsti sameiginlegi fundurinn í norræna verkefninu "Söguferðinni" var haldinn í Finnlandi 16.- 18. ágúst 1996. Þar var verkefnið kynnt og í framhaldi af þeim fundi var byrjað að vinna að málinu á Íslandi

Ákveðið var að hefja starfið á þann hátt að setja saman upplýsingar sem síðan voru sendar í nokkra leikskóla og grunnskóla í Reykjavík (haust 1996). Ef áhugi væri fyrir hendi í þessum skólum að taka þátt í verkefninu þá var mælt til þess að þeir hefðu samband við tengiliðina. Tveir leikskólar og einn grunnskóli lýstu sig reiðubúna í verkefnið. Tengiliðirnir mættu síðan á starfsmannafundi í þessum skólum og útskýrðu verkefnið enn frekar. Einnig afhentu þeir nöfn og heimilisföng viðtakanda í hinum Norðurlöndunum, sem voru reyndar flestir í Finnlandi en fáeinir í Svíþjóð. Áhugi fyrir þessum tengslum virtist vera töluverður á þessu stigi. Annar leikskólanna, sem um ræðir, komst strax í gott samband við sænskan leikskóla en hvað hinn leikskólann varðar þá vildi svo óheppilega til að skömmu síðar urðu þær breytingar á starfsliðinu þar, að þeir sem höfðu tekið verkefnið að sér, hættu í starfi og þannig varð ekkert úr verkefninu. Hvað varðar grunnskólann þá gekk heldur illa að koma á

sambandi, bréf var sent þaðan, en ekkert svar barst svo að ekki mynduðust nein tengsl.

Vorið 1997 bættust við tveir grunnskólar og einn leikskóli til þátttöku í verkefninu. Sami háttur var hafður á hvað varðar kynningu á verkefninu, þ.e. tengiliðirnir mættu á starfsmannafundi með upplýsingar og til að svara fyrirspurnum. Fólk sýndi þessu áhuga og framhaldið virtist því lofa góðu, en nokkru minna varð úr framkvæmdum. Þau börn, sem tóku þátt í Söguráðstefnunni í Vasa í maí 1997, voru frá þessum skólum. Við höfum fregnir af því að þessi börn, ásamt foreldrum sínum, hafi sagt frá ráðstefnunni í skólunum um haustið, og að það hafi aukið áhugann fyrir því að reyna aftur að koma á samstarfi við sams konar stofnanir á hinum Norðurlöndunum.

Hvað varðar Sögublað barnanna þá hafa íslensk börn sent inn sögur sem birst hafa í blaðinu. Þessar sögur eru á íslensku en með fylgja þýðingar á eitt skandinavískt mál (norsku) til þess að efni textans komist til skila, a.m.k. til þeirra sem skilja skandinavískt mál.

Íslensku þátttakendurnir voru ellefu, fjögur börn, tvennir foreldrar, tengiliðirnir tveir og ein persóna til viðbótar sem

hafði tekið þátt í ýmiss konar undirbúningsvinnu fyrir ráðstefnuna, en nokkur vinna var unnin í því sambandi í hverju landi fyrir sig. Framlag Íslands á ráðstefnunni var leikræn framsetning á íslensku ævintýri við opnun ráðstefnunnar og fyrirlestur um söguhefð Íslendinga sem fluttur var á Stakesráðstefnunni í háskólanum í Vasa eftir að Söguráðstefnunni lauk. Auk þess tóku þátttakendur virkan þátt í því sem fram fór á Söguráðstefnunni.

Í Upplands Väsby voru 18 þátttakendur frá Íslandi, börn, foreldrar og tengiliðir. Þátttakendur tóku virkan þátt í því sem þar fór fram, t.d. flutt var leikgerð á íslensku ævintýri einn daginn.

Að lokinni ráðstefnu í Väsby var send frásögn af Söguferðinni og þróun hennar frá upphafi í tímarit sem fjallar um barnamenningu. Í beinu framhaldi af því hafði forstöðumaður Norræna hússins í Reykjavík samband við tengiliðina til að kanna möguleika á þátttöku í dagskrá sem fyrirhuguð var vegna 30 ára afmæli Norræna hússins í ágúst 1998. Ákveðið var að Söguferðin skyldi kynnt og "sögutjaldi" var komið upp í anddyri hússins þann dag sem helgaður var börnum og barnamenningu (sjá fylgiskjal). Var þetta mjög skemmtilegur dagur. Mörg börn komu í tjaldið og sögðu sögur sem skráðar voru niður. Þess má einnig geta að eintökum af sögublaði barnanna var dreift í leikskóla og grunnskóla.

Aðalvandamálið við að gera Söguferðina að verulega virkri starfsemi var það að til verkefnisins var ekki veitt neitt fé innanlands. Allt sem gert var byggðist því eingöngu á áhuga og framkvæmdasemi þeirra sem komu að verkefninu innan hvers skóla. Sama máli gegndi um kynningu á verkef-


ninu í upphafi. Ljóst er að nauðsynlegt er að halda utan um slík verkefni á einhvern hátt, t.d. með því að hafa möguleika á að bjóða þátttakendum upp á tækifæri til að hittast og ræða málin, s.s. bera saman bækur sínar og fá einhverja fræðslu varðandi efnið. Í því samhengi var reynt að koma á samvinnu við Símenntunarstofnun KHÍ um að efna til námskeiðs fyrir þá leikskólakennara og grunnskólakennara sem væru þátttakendur í verkefninu, en það gekk því miður ekki eftir m.a. vegna breytinga á fyrirkomulagi Símenntunarstofnunar um þessar mundir. Annað atriði, sem vert að nefna, er að sögur íslensku barnanna þurfti alltaf að þýða yfir á annað norrænt mál (norsku, dönsku og sænsku og helst einnig finnsku). Þetta varð sjálfboðavinna tengiliðanna (nema finnskan) en slíkt fyrirkomulag var ekki hægt að láta ganga upp til lengdar.

Við lok þessa verkefnis er leitast við að greina hvaða ávinningur hefur orðið að því og hvaða kosti það hefur að vinna með þessum hætti. Kennarar, fræðimenn, foreldrar og börn sýndu verkefninu mikinn áhuga og það hefur orðið til að efla vitund barnanna um tilveru, menningu og aðstæður barna annars staðar á Norðurlöndum. Kennarar og foreldrar hafa einnig látið þess getið að viðfangsefnið hafi aukið vitund barnanna um gildi ritmáls sem samskiptamiðils, bætt málvitund barna og tilfinningu þeirra fyrir hlutverki ritmáls. Þessi atriði eru í sjálfu sér nægileg rök fyrir því að halda áfram vinnu af þessu tagi en auk þess koma til önnur rök sem einnig vega þungt, ekki síst í huga fræðimanna og kennara. Þar má nefna að söguferð er vel til þess fallin að auka málvitund barna og styðja markvissa málörvun þeirra. Hér er því á ferðinni mikilvægur þáttur fyrir lestrarvitund (emergent

literacy) og undirbúning náms í lestri og ritun. Þá má nefna að áhugi er á að að nýta samskipti barnanna einnig innanlands. Mikil umræða er nú á Íslandi um mun á aðstæðum fólks í dreifbýli annars vegar og þéttbýli eða borgarsamfélagi hins vegar. Söguferðin getur komið í góðar þarfir til að kynna aðstæður barna og menningu á ýmsum stöðum á landinu og orðið þar með til að auka skilning sem eflaust skilar sér síðar. Þá væri unnt að færa út kvíarnar og huga að samskiptum við börn í fjarlægum löndum, til að mynda þeim löndum sem nýbúar á Íslandi koma frá. Þetta getur eflaust orðið til að auka skilning og umburðarlyndi. Söguferðin hefur orðið til þess að skapa kennurum og fræðimönnum vettvang til að efla persónulegan þroska barna og auka skilning barna og fullorðinna á aðstæðum fólks sem býr í öðrum löndum. Full ástæða er til að halda þessu starfi áfram og þróa það enn frekar.

DEN MUNTTLIGE BERETTELSSES TRADISJONER

Thora Kristinsdóttir og Guðmundur B. Kristmundsson, Island

 I alle samfunn hører myter, sagn og fortellinger til de eldste former for beretninger. Bak en nedskrevet fortelling eller et eventyr ligger gjerne en muntlig tradisjon som ofte kan følges flere generasjoner eller århundrer bakover i tida. Fortellingene ble overlevert fra generasjon til generasjon, og hver generasjon fortalte dem i sitt eget naturlige språk og ut fra egen forestillingsverden. De endret dem slik at de skulle være tilpasset tidas forhold, og de skapte også nye fortellinger og sagn.

Islendingene har en betydelig litterær tradisjon med røtter helt tilbake til middelalderen. Litteraturen ble for det meste

skrevet på Islendingenes eget språk, og i den finner en tydelige spor etter myter, sagn og eventyr. De aller eldste kildene vi kjenner, er norrøne dikt som ble skapt og overlevet muntlig lenge før kjennskapet til latinsk skrift nådde Island. Diktene inneholder myter og sagnmotiver som går igjen i yngre fortellinger og sagn. Disse diktene kjenner vi stort sett bare fra Den eldres Eddas gude- og heltedikt og fra Snorras Edda. Landnámabok, boken om nordmennenes første bosetting på Island sist på 800-tallet og på 900-tallet, har flere sagnaktige og mystiske spor og elementer. Det samme gjelder islendingesagaene, kanskje særlig de yngste, som Grettis saga og fremfor



alt fornaldarsagaene. For eksempel har Gangerolvs saga, som ble forfattet på 1300-tallet, en fortelling om en huldrekone som ikke klarte å føde barnet sitt uten hjelp fra et menneske. Samme motiv finner vi igjen i fortellingen ”Huldrekone i barselseng”, som ble skrevet flere hundre år senere.

Allerede på 1700-tallet begynte lærde islendinger å interesse seg for fortellinger. Den kjente håndskriftsamleren Árni Magnússon fikk skrevet ned en lang rekke sagn og eventyr. I Island var dette den aller første sprede begynnelsen til at fortellingene ble skrevet ned akkurat slik de ble fortalt.

Det virkelig målrettede og systematiske arbeid med å samle fortellinger og eventyr i Island begynte imidlertid først på 1800-tallet. I 1845 begynte to unge islendinger, Jón Árnason og Magnús Grímsson, å samle inn islandske fortellinger og dikt. De reiste rundt omkring i landet om sommeren og skrev ned fortellinger etter muntlige beretninger. I 1852 ga de ut en liten samling, Íslensk ævintýri (Islandske eventyr). I 1860 døde Magnús Grímsson og det ble Jón Árnason som alene måtte fortsette arbeidet. Samlingene deres kom ut i Leipzig i årene 1862-1864 under tittelen Íslenskar Þjóðsögur og æfintýri (Islandske folkesagn og eventyr) Jón Árnason fortsatte imidlertid å samle inn stoff helt til hann døde i 1888. Hele det enorme materialet ble gitt ut i en ny, revidert utgave i seks bind. Den kom ut i Reykjavík i årene 1954-1961. Også andre har gitt ut samlinger av sagn og eventyr, men denne samlingen har vært og er fortsatt standardverket og det som er best kjent.

Þjóðsögur Jóns Árnasonar (Jóns Árnasons folkeeventyr) omfatter eventyr og fortellinger som islandske barn er fortro-

lige med fra første stund av. Fortellingene er en del av den islandske bondebefolkningens kulturskatt. De ble formet av befolkningen i et land uten byer og bybefolkning. På Island fantes heller ingen konger eller dronninger, ikke noe hoff, adel, soldater eller slott. Heller ikke fantes det noen hær eller kriger. Fortellingene tar sitt utgangspunkt i det kjente og hverdagslige, der det fantastiske og overnaturlige blir flettet inn som troverdige ledd i helheten. Folk bodde spredt på enkeltgårder, flere steder kilometervis fra nærmeste nabo. Det barske klimaet i de forskjellige årstidene i et marginalt bosetningsområde gjorde at folk var vant med at personer gikk seg vill i tåke og snøstorm og overhendig vær når de lette etter sauene, eller ble overrasket av striregn når høet skulle berges.

Der fremmede motiver bringes inn i handlingen, er det helt tilpasset hjemlige forhold. Dette gjorde de muntlige mer naturlige og levende fortilhørerne.

Andre momenter som også bidro til å øke troverdigheten, var de nøyaktige og detaljerte beskrivelsene av geografiske og topografiske forhold, og tilknytningen til kjente historiske personer og lærde menn på Island. Island er et forholdsvis lite land med en enkel befolkning. Det er ingen dialekter og forholdsvis lite klasseforskjell. Folk dro mye omkring i landet. De tok seg arbeid som slåttefolk og som sesongarbeidere under fisket i kystdistriktene. Siden det ikke fantes veier i den forstand, var kjennskapet til lokale topografiske forhold helt nødvendig for å finne fram.

Troen på overnaturlige vesener og hendinger var sterk, og det overnaturlige var en del av hverdagen. Det er lang tradisjon i Island å la overnaturlige vesener være fast forankret i

den konkrete virkeligheten. Også i middelalderlitteraturen, f.eks. i fornaldarsagaene, er dette elementet tatt med for å gjøre fortellingene troverdige og ekte. Og overnaturlige vesener finner vi mange av i dette landet. Størst utbredelse har de underjordiske, huldrefolket, som bor i berg og fjell i sin egen verden, som er et speilbilde av menneskenes verden og gjenspeiler de dagligdagse problemer og er veiledende i sedelighet, fromhet og godhet i samspillet med andre. Men de vitner også om tro på usynlige naboer som har levd i folkets tanker fra landets første bebyggelse.

Fredløse personer som oppholder seg i heier og fjell, står også sentralt i flere av fortellingene. I disse personene fandt de fattige, med tungt slit for levebrødet og usikker tilværelse, sin drøm om fjerne, idylliske daler skjult mellom fjellene, hvor det ikke fantes urettferdig lov, hvor sauene beitet, kjærligheten blomstret og livet var lett og uten bekymringer.

Fortellinger av troll er der mange av. Mange formasjoner i landskapet er knyttet til disse fortellingene, altså klipper og enslige store stener som sies å være natntroll som er blitt til sten fordi de ikke tålte dagslyset og var for sene å komme seg unna til hulen sin før solen kom opp. Men der finnes flere slags troll. Mest berømte trollkvinnen er Gryla. Alle barn i Island er kjent med fortellingene av Gryla, blandt annet fordi hun er moren til de tretten (13) islandske julenisser, men de er sterkt knyttet til nutidens juleforberedelser. Disse julenisser er noe utenom det vanlige. De kommer ned fra fjellene en ad gangen før jul, den første kommer 13 dager før jul og den siste på juleaften. Disse julenisser er forskjellige fra de vennlige julenisser med stort hvitt skjegg og i røde klær. De islandske

nisser er i vadmalssklær og de er litt uartige og prøver å spille menneskene puss, smeller med dører, stjeler kjøtt, suger melken fra kuene o. s. v. I gamle dager ble Gryla brukt til å skremme barn til lydighet; hvis barn var ulydige så kunne det være fare for at Gryla fandt dette ut og fikk tak i disse barna og puttet dem i sin sekk og tok hjem i hulen sin. Nutidens barn lar seg kanskje ikke så lett skremme på denne måten, men de kjenner godt til fortellingene av Gryla og det hele høres jo litt spennende ut! Innenfor den islandske berettelseskultur står spøkeleshistorier også sentralt. Det er kanskje ikke så rart når man tenker på de omgivelsene hvori disse oppstår. Enslige gårder, lange mørke vintre, kraftig snøstorm som uler rundt dører og vinduer og ofte oppstod lyder som ikke kunne finnes noen fornuftig forklaring på.

Ikke noe annet sted avslører menneskene sin sjel så tydelig som i sagaene og fortellingene. Islendingene har alltid vært nært knyttet til landet sitt kanskje mer enn folk i andre land. De er glad i fjellene, elvene, jorda, dalene og også vulkanene og isbreene. Alle formasjoner i landskapet hadde sin egen karakter og gjerne sin egen forklaring. De var elsket og fryktet. En slik holdning ga grobunn for forestillinger om at naturen og landsskapet virkelig var levende, eller i allfall fullt av levende vesener som f.eks. huldrefolk. Blandt de islandske folkesagn finnes også mange naturfortellinger. Det er fortellinger knyttet til dyr, fugler, planter, fisker, søen, månen og forskjellige naturfenomen. Alle disse naturfortellingene vitner om folks tankeverden, som lever i nært samspill med naturen og forsøker å rå i de symboler som denne viser. I disse fortellinger blir det gjort et forsøk på at i tankene å fastsette

og ordne det som finnes rundt omkring menneskene, både det som er kjent på overflaten og det som er mystisk i djupet. Samtidig med at vi sanser frykten for naturkreftene, finner vi varme og respekt for det liv som der finnes, til og med det som er mest fryktet.

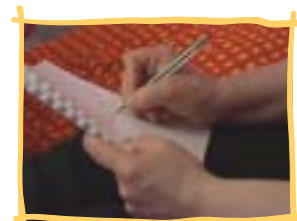
Til slutt bør en nevne eventyrene. De er svært forskjellige fra de fortellinger som allerede er nevnt. Eventyrene skjer i en annen verden, i kongeriket eller i bondehytten, svært langt fra den islandske virkelighet som omgir andre fortellinger innenfor folkesagnene. Tilhørenes og lesernes innstilling ovenfor disse var også anderledes fordi formålet med disse beretninger var først og fremst å underholde og de var derfor ikke preget av overtro som de andre. Innenfor kulturen i dag så er eventyrene populær underholdning for barn og ofte et forbilde for barna når de starter den prosessen selv å lave og fortelle historier.

Folkesagn og eventyr er en verdifull skatt innenfor hvert kultursamfunn og bør støttes og holdes vedlike. Mange litteraturkjennere og psykologer har undersøkt eventyrenes og folkesagnenes positive påvirkninger på barnas utvikling. Eventyrene kan f. eks. være middel for å hjelpe barna til å belyse og overvinne negative følelser og kan gi dem følelselig tilfredstillelse ut fra den trylleverden som de forestiller, noe som visse kan være behov for i nutiden samfunns.

Referanser

Jón Árnason. 1954–1961. *Islenskar þjóðsögur og æfintýri. Samlet av Jón Árnason. Nyutvidet utgave ved Árni Böðvarsson og Bjarni Vilhjálmsson, Reykjavík.*

Gunhild Stefánsson. 1990. *Sagn og eventyr fra Island. Iceland Review, Reykjavík.*





FORTELLER-REISEN I NORGE

♦ Turid Fadnes

Barnas Hus i Bergen kom i kontakt med det nordiske fortellerprosjektet i 1996. I januar 1997 startet vi opp vårt arbeide - med 16 barnehager som fordelte seg i fortellerpar. Disse sender fortellinger til hverandre. Omtrent halvparten av barnehagene har også sendt fortellinger til barnehager i andre nordiske land og har kontakter i Finland, Danmark og Sverige. I vårt arbeide med Forteller-reisen har foruten Bergen, Tromsø og Vestre Jakobselv deltatt i prosjektet fra Norge.

Barnas Hus har to ganger i året invitert til fortellertreff. Det ene møtet legges til kveldstid og er for voksne i barnehagene som er med i prosjektet. Vi legger inn aktiviteter som fremmer oppmerksomheten på det skapende i det å fortelle og som også fremmer de voksnes egen skapertrang. Tanken er at bevisste og gode fortellere er mer lydhøre for barns egne fortellinger. Det andre fortellertreffet er et "verksted" for barn og voksne sammen. Hver voksen har med seg et par - tre barn hver, til sammen deltar ca 30 barn og 10-12 voksne. I løpet av to timer leker vi med de fortellingene som er laget og skaper nye på løpende bånd.

Ved at barna også mottar fortellinger fra andre barn som blir lest opp for dem, blir de stimulert til å lytte til egne og andres fortellinger. De utvikler fantasi, formkunnskap og estetikk ettersom de forteller. Det er ikke vanskelig å se at barna er glade og stolte når deres fortelling blir lest opp.

Vi har deltatt med barn og barnehager på de store fortel-

ler-treffene i Finland og Sverige. Videre har vi hatt stor glede av pedagogtreffene og kontaktpersontreffene i prosjektet: det gjelder nye ideer og erfaringer både metodisk og praktisk. Det nordiske prosjektet har også vært inspirerende ved at det har koblet forskere og praktikere. Resultater er at barnehager utveksler fortellinger over språk- og landegrensler. Fortellerreisen har også inspirert oss til å arbeide med muntlig fortelling generelt - både i barnehage og i kulturformidling ellers. Vi har derfor arrangert kurs for at den voksne i barneinstitusjonen selv skal bli en god forteller. Det har vært spennende for oss å koble profesjonelt forteller-teater med kurs for de voksne i barnehagene om selv å bli en god forteller og verksteder med barn og voksne sammen - med fokus på barns egne fortellinger.

Vi har etablert en ny "tradisjon" i Barnas Hus, og laget en hel ukes program med forteller-reisen/fortellerfestival. Vi har også week-end tilbud til barnefamilier for å inspirere familien til selv å fortelle hjemme. Vi inviterte også inn skoler, lærere og ledere for skolefritidsordningen til både festival og seminar. Forteller-reisen har fått mange ringvirkninger når det gjelder barn og fortelling. Et av de aspektene vi trolig kommer til å fokusere på i fremtidig fortellerarbeide, er mulighetene som ligger i fortellingen for å gi barna en stemme, mulighetene vi får til å høre barns erfaringer og lære oss å lytte til barn. Det er også et spørsmål om demokrati!

VOKSNES OG BARNES KULTURMØTER

Aase Enerstvedt, Norge



To ulike kulturbegrep kan være fruktbare å benytte i analysen av barnekulturen, uavhengig av fra hvilket aspekt vi velger å studere emnet, eller hvilke vitenskapelige metoder vi bruker. Under de ulike linjene i vestlig kultur – voksnes eller barns – ligger to forskjellige måter å betrakte kultur på, og disse måtene dominerer både sosial og kulturell tankegang. De to kulturbegrepene er det klassisk-humanistiske kulturbegrepet og det antropologiske kulturbegrepet, to måtene å betrakte menneskets natur og kultur.

Kultur kan sees på to måter. En er å betrakte kultur som noe som må læres, som må absorberes, noe en må ledes mot og hjelpes inn i. Kultur er noe mennesket må anstrenge seg for å oppnå. Sett på denne måten, er kultur et helt og holdent

positivt fenomen. Innen en slik betraktningstype vil for eksempel krig og voldshandlinger ikke høre inn under menneskets kultur. Den romerske filosofen Cicero (106 – 43 f.Kr.) utviklet teorien om at mennesket var en skapning som måtte dyrkes og ledes for å oppnå en posisjon som gjorde det fortjent til betegnelsen ”menneske”. Mens et dyr er født dyr, er det nyfødte mennesket bare et vesen som har de menneskelige mulighetene i seg. For å bli menneske, en person, er det nødvendig med oppdyrking – cultivare – kultivasjon. Hva barnet får gjennom dette, er kultur. Det er betydningsfullt å vite at innen denne tankegangen, oppfattes kunst som den mest effektive hjelp i bestrebelsene på å transformere barnet fra et naturvesen til et kulturvesen. Ved å la barnet få kontakt



med billedkunst, musikk, litteratur, filosofi – også historie – vil det oppnå evnen til å utvikle seg fra et råmateriale – ren natur – til en verdifull personlighet i besittelse av kultur. Dette kulturbegrepet har ligget under all pedagogikk gjennom de siste århundrene. Ikke minst bygde Jean Jaques Rousseau sine teorier på denne klassiske forestillingen om mennesket. Legg merke til at det er ”mennesket”, altså individet det dreier seg om.

En annen måte å studere mennesket på, er å se på menneskeheten under en felles synsvinkel – et hele som er sammensatt av grupper. Gruppene kan kalles nasjon, slekt, familie osv. Det antropologiske aspektet ser på den enkelte gruppen som et hele, og det søkes etter karakteristiske kulturtrekk som er felles for hele gruppen. Individet representerer helheten og er interessant bare som medlem av gruppen. Denne måten å studere menneskene på, fikk sitt gjennombrudd på slutten av 1700-tallet. Ser man på kultur på denne måten, blir sosiale sammenheng og sosiale uttrykksformer det sentrale i forskningen, og hele befolkningens eller gruppens levemåte blir gjenstand for interesse.

Studiet av barnekultur inneholder en blanding av disse to kulturbegrepene. Når vi studerer de voksnes bidrag til barnekulturen - skapt for å underholde eller oppdra barn – som for eksempel barnelitteratur, leketøy, barneteater osv, så er dette knyttet til det klassisk-humanistiske kulturbegrepet. Det samme kan sies om studiet av barns lek, barns kreativitet og egne fortellinger. Studiet av kommunikasjonsmåter, både barn imellom og i forhold til voksne, studiet av sosiale relasjoner, krever naturligvis andre metoder som er knyttet til

det antropologiske kulturbegrepet.

Etter min mening er begge disse måtene å oppfatte kultur på, både når det gjelder voksenkultur og barnekultur, helt nødvendige for å forstå samfunnet. Mennesket er et sosialt vesen, og gjensidig påvirkning – intendert eller ikke – vil alltid forekomme. Dette er en betydningsfull del av den menneskelige kvaliteten som skal til i prosessen som bygger og opprettholder et samfunn. Historiene og fortellingene er ikke bare underholdning. De er formidlere av alvorlige og livsviktige forhold. På denne bakgrunnen tror jeg det er grunn til å se fram mot resultatene av Sagofård-prosjektet. Barnas egne fortellinger vil sannsynligvis inneholde umåtelig mange eksempler på kulturmøter mellom voksne og barns kultur. Dette materialet vil trolig bli en verdifull kilde til dypere kunnskap om hvordan kulturtrekk utvikles og fungerer i samfunnet.

Nordiske folks bruk av fortellinger, og i moderne tid bruk av litteratur som ledd i barneoppdragelsen, er et karakteristisk kulturtrekk. Eventyrfortelling har gamle tradisjoner, og i dag brukes både mytologi og folklore på linje med moderne romaner. Å få kontakt med litteraturen – eller fortellingene – på et tidlig alderstrinn, gir barnet en stor fordel etter hvert som det vokser opp. Barnet oppnår ikke bare kunnskap om en viktig side av sitt folks tanker og åndelige røtter, men får også inspirasjon til egen kreativitet og bruk av fantasien. Eksperimenter har vist at lekende, aktive barn har en mer kreativ fantasi og er dyktige problemløsere når de blir voksne.

Vi vet at barn liker å fortelle hverandre historier, og at det er en aktivitet med dens egne regler og formler, men på sam-

me tid er de også avhengige av fortellinger som de hører fra de voksne.

Nordiske barn har godt kjennskap til alle slags eventyr, folkeeventyr og moderne illustrert barnelitteratur. Selv om mange voksne – særlig foreldre – kan regne seg selv som dårlige fortellere, er ikke dette noe problem i dag, for våre land er godt utstyrt med utlånsbibliotek og bokutsalg. Og vi er flittige brukere av begge deler. Å lese for barn er heldigvis en utbredt vane i mange familier.

Men hvordan presenterer vi fortellingene? Hva slags fortellinger er mest brukt? Og hvordan mottar barna fortellingene som fortelles eller leses? Hvordan mottar de, oppfatter de og opptar de det som fortelles? Og hvordan bruker de det i sin egen kreativitet?

Her og nå skal jeg ikke forsøke å gi noe grundig svar på disse spørsmålene. Jeg har bare til hensikt å lede dere et kort stykke på veien. Selv om jeg aldri har gjennomført en systematisk undersøkelse av dette emnet, har jeg gjennom mine mange år som forsker av barns lek, gjort visse observasjoner som kan illustrere både emnet og noen av spørsmålene som ble stilt. Jeg skal presentere for dere en spesiell situasjon som jeg tror kan belyse en viktig side ved barnekulturen. Etter min mening kan eksemplet kaste en smule lys over den måten barn gjør bruk av noe av det materialet som voksenkulturen tilbyr dem.

Min historie dreier seg om to brødre der den ene nettopp hadde fylt fire år og den andre nærmet seg sin 3-årsdag. En kveld skulle bestemor være barnevakt, og da guttene skulle i seng, spurte hun om de ville at hun skulle fortelle en historie.

Hva hun tenkte på, var et av de tradisjonelle folkeeventyrene som for eksempel eventyret om ”De tre bukkene Bruse som skulle til seters og gjøre seg fete.” På veien kommer de forbi en bro, og nede i elvene bor et stort troll som vil ete geitebukkene. Det ender med at den største av bukkene stanger trollet ut i elven. Bestemor var stolt over å kunne fortelle denne historien uten å lese den opp fra en bok. Hun husket den godt fra sin egen barndom. Hennes mor hadde fortalt den til henne. Hun hadde selv fortalt den til sine barn, og nå følte hun seg beslektet med de gamle eventyrfortellerne når hun igjen skulle fortelle den – denne gang for barnebarna.

Men den eldste broren foretrakk en historie om prinsesser og troll. Bestemoren søkte i hukommelsen, og undret seg på om hun kunne komme på eventyret om ”De tre prinsessene i Berget det Blå”. Eller måtte hun hente en eventyrbok? De to barnebarna hadde en bedre løsning. De ville at hun skulle fortelle et eventyr som de skulle forklare henne først. Den eldste gav henne først noen stikkord, og litt etter litt var han i full gang med å fortelle en lang historie der han brukte elementer både fra tradisjonelle eventyr og fra hans egen hverdag. Bestemor og lillebror var helt oppslukt av fortellingen da han plutselig kuttet tvert av. Fornøyd la han seg ned på puten og sa: ”Nå vet du hva vi vil at du skal fortelle.”

Bestemor var oppgitt. Eventyret var perfekt slik det var blitt fortalt. Hva ville gutten at hun skulle gjøre? Fortelle det en gang til? Åpenbart ikke. Han hadde gitt henne rammen og noen av de nødvendige elementene som etter hans mening ville sikre at det ble en god historie. Bestemor bestemte seg til å bruke de eventyrene hun selv kjente, og begynte med å gi

prinsessen et navn. Deretter beskrev hun hvordan hun var kledd, hvordan mor og far – kongen og dronningen – så ut med krone på hodet der de satt på tronen. Hun beskrev slottet de bodde i og den nydelige hagen som prinsessen lekte i. Guttene lyttet tause, for de visste også hvorledes slike eventyr skulle være. Til slutt lot bestemor et stort og stygt troll ankomme til slottshagen og bortføre prinsessen som han tok med inn i et stort fjell. Guttene interesse våknet merkbart. De begynte å kommentere fortellingen, stilte spørsmål og rettet på henne når de syntes hun fortalte feil. Hun måtte la prinsessen forsøke å løpe fra trollet, og nå hadde hun som eventyrforteller tydeligvis nådd det virkelig interessante øyeblikket. Prinsessen ble stadig stoppet av vegger mens hun forsøkte å løpe sin vei. På veggene var det malt piler og tekster som fortalte hvor hun skulle gå. Alt dette ble bestemor ledet til å fortelle ved guttenes stadige rettledninger. Hun beskrev hvordan pilene på veggene så ut, og hun måtte "lese" ordene. Prinsessen løp og løp, så piler og leste skilt mens trollet stadig var bak henne og holdt på å fange henne. Til slutt håpet bestemor at hun kunne fri prinsessen fra hennes prøvelser ved å la henne finne et lite hull i fjellveggen og "endelig var hun ute – på den andre siden"! Dette var en viktig setning som det eldste barnebarnet hadde gjentatt flere ganger. Bestemor beskrev hva prinsessen så da hun endelig kom ut i dagslyset igjen: varm solskinn over en vakker, åpen grønn dal der slottet skinte som gull. Hun lot to gutter med samme navn som barnebarna finne prinsessen og hjelpe henne til å finne veien hjem til slottet. Hun var stolt av sin måte å avrunde plottet på. Og Snipp – Snapp – Snute.

Eventyret var ute – trodde hun.

Guttene var nemlig meget misfornøyd. Begge protesterte: "Vi er ordentlige gutter. Vi vil ikke være i eventyrene. Vi er her!" Så bestemor måtte tilbake og inn i fjellet der prinsessen hadde funnet hullet i fjellveggen. Hun måtte gjenta setningen "Og der var hun – på den andre siden!" Herfra skulle det ikke fortelles mer. Ingenting om slottet eller de lykkelige foreldrene. Barna viste at de var fornøyd med slutten slik de selv hadde bestemt det. Prinsessen hadde gjort akkurat det de ville: hun hadde løpt og løpt, lest ordene på veggen, fulgt veiviserpilene og på egen hånd funnet veien ut av den farlige trollverdenen.

Hva kan denne historien fortelle oss om møtet mellom voksenkulturen og barnekulturen? For det første at som barnekultur i det store og hele, foregår også denne hendelsen innen en ramme som er skapt av de voksne: Eventyret fortelles i et rom som er bygget og møblert av voksne. Det er sengetid – bestemt av voksne. Ingen har spurt barna om de virkelig ønsker å legge seg akkurat da. Erfaringen forteller oss at de neppe ville sagt ja om de var blitt spurt. Bestemor representerer autoritetene, selv om hennes posisjon kan være uklar nå og da.

Det andre punktet er at barna har god kunnskap om litteratur. De har sett mange videoer med barnefilm, og de har mange illustrerte barnebøker. Både foreldrene og bestemoren forteller og leser historier for dem, noe de har gjort siden guttene var ganske små.

Så hva skjer? Barna gjør sine egne valg innen de utallige formene for påvirkning som de utsettes for. Øyeblikkets

interesser viser seg i deres ønsker. De viser at de har stor tiltro til kunsten å fortelle eventyr, og de viser også at de har grepet det essensielle: alt er mulig for menneskets fantasi. Det er de selv som har makt til å avgjøre hva som skal skje i eventyret. Verden omkring dem har sine grenser og utallige restriksjoner, men når det gjelder eventyrtelling, er de eneherskere. De voksne, og særlig bestemor, må følge deres direktiver.

I en alder av fire år har den eldste broren dette helt klart for seg. Men på samme tid vet både han og hans lille bror forskjellen på fantasi og virkelighet. De holder en klar grense mellom de to verdener. Det er dette voksne har lett for å misforstå. Svært ofte gjør vi feil når vi forsøker å delta i leken på barnas premisser. Ivrig etter å vise våre evner til å leke "på-lissom", overdriver vi og blir hentet tilbake til "virkeligheten" av barna selv.

I sin bok "Sociala mötesplatser för barn", skriver Harriet Strandell at lek ikke er en spesiell aktivitet. Hun siterer den amerikanske antropologen Catherine Garvey som hevder det samme. Lik Strandell, kan jeg være enig i dette, og vil styrke det med å hevde at lek først og fremst er en form for mental aktivitet. Garvey skriver at å hoppe, kaste stein eller til og med stille et spørsmål, kan like gjerne være ren lek som det rake motsatte. Barns hensikter og følelser er ikke annerledes enn de voksnes når de utfører samme slags handlinger. Men underlig nok er det akkurat dette som er årsak til at vi misforstår barns lek. I stedet for å forsøke å forstå våre egne grunner og motiv, våre egne følelser, hva vi liker og misliker, beslutter vi at barn er så forskjellige fra oss at vi ikke har noen mulighet for å vende tilbake til "Edens hage" – barnas verden.

Vi har tapt spillet før vi overhodet har begynt å leke. Det moderne synet på barn definerer barn som fullstendig annerledes enn voksne, noe som fører oss til å tro at de også er annerledes i følelser og tenkning. Men det er alminnelig kjent at barn som lever under vanskelige forhold, ofte oppfører seg mer som voksne enn som barn. Den moderne, vestlige oppfatningen av barn legger vekt på det uskyldige, uvitende, uerfarne og umodne ved barnet. På denne måten forhindrer vi muligens barnet i å oppnå modenhet gjennom en naturlig utvikling.

Hva vet vi om barns fortellinger? I "The Folkstories of Children", peker Brian Sutton-Smith på at barns fortellinger har likheter med folkeeventyr, myter og sagn. "They have the same basic plot structures and the same general concerns with fate, fate overwhelming and fate nullified. ...The repetitive nature of the stories that most of the children tell indicates that if the children were given the audience they desire, and if children came to tell each other's stories, the stories might indeed become folktales. But at present they are not folktales; they are more like tales in some embryonic stage." (s. 2)

Denne påstanden samsvarer med den lille historien som er presentert her. Det er kanskje litt mye å sette "skjebne" synonymt med "troll", men trollet overvinnes idet prinsessen er i stand til å lese budskapet på veggen og kan komme seg til "den andre siden". Trollet representerer en fare som sammen med barnets manglende lesekunnskap utgjør en form for skjebne. "The repetitive nature" - fortellingenes preg av gjentakelse – som Sutton-Smith nevner som et element som viser til folkeeventyrets konstruksjon, er så absolutt til stede i

denne lille guttens fortelling. De samme ordene, den samme løpingen, den samme situasjonen blir gjentatt og gjentatt inntil bestemoren setter en sluttstrek – for sin egen skyld. Spørsmålet er hvor lang tid det ville tatt før storebror hadde kommet til en avslutning, hvis han skulle fortalt eventyret alene til sin lille bror? Vi skal se senere at det er en mulighet for at han aldri ville nådd fram til slutten – før de sovnet av utmattelse begge to.

For "Sagofärden" er det interessant å se på Sutton-Smiths utsagn om "if children came to tell each other's stories, the stories might indeed become folktales". Vil fortellingene som sendes fra sted til sted, og som barna gjentar for hverandre, end som fullstendige eventyr, like velstrukturerte som ethvert voksent eventyr eller sagn? Hvis det skjer, står vi da overfor folkeeventyrets "naturlige" utvikling? Vil det være et bevis for sannheten i Sutton-Smiths påstand om at barns historier er "tales in an embryonic stage"?

Brian Sutton-Smith har brukt et verk av Maranda og Maranda som modell for sitt eget syn på utviklingen av barns fortellinger. Observasjoner avdekker visse kriterier på fire forskjellige nivåer i barns fortellinger:

- Det første nivået har en makt som overvinner en annen. Ingen forsøk på motstand.
- Det neste nivået består i at den svakere part forsøker å gjøre motstand, men taper.
- I det tredje nivået greier den svake å overvinne den mektige.
- På det fjerde og siste nivået greier den minste både å overvinne den mektige og å endre den opprinnelige situasjonen.

For å demonstrere innholdet i dette, bruker Brian Sutton-Smith eksemplet fra eventyret om prinsen som nedkjemper trollet, redder prinsessen og blir til slutt konge. Dette er et eventyr som tilhører det fjerde nivået. Nivåene viser viktige skritt i utviklingen av fortellingene hos barn mellom fem og ti år. Men naturligvis kan vi treffe på eventyr av denne typen både hos mindre og større barn.

Ser vi nærmere på eksemplet som er brukt her, er historien om prinsessen og trollet representativ for fjerde nivå. Ved første øyekast kan det synes som om det er en nivå-tre-fortelling, fordi plottet synes å bestå bare av en svakere part (prinsessen) som løper fra en sterkere (trollet) og tilintetgjør den opprinnelige trusselen. Men sannheten er at i og med at prinsessen kommer ut "på den andre siden" er den opprinnelige situasjonen endret. Hun er ikke lenger den samme som da hun kom inn i fjellet. Dette plasserer eventyret innen nivå fire. Uttrykket "på den andre siden" forekommer meg å være et tungt symboladet uttrykk. Det er synonymt med en mengde betydninger: å dø, å gå fra en tilstand av ikketroende til å bli religiøs, å bevege seg fra ett kunnskapsnivå eller forståelsesnivå til et annet, å gå over fra ett politisk parti til et annet, å forlate gamle venner og gå over til fienden, å forflytte seg fra den ene elvebredden til den motsatte. Uttrykket er symbol for både negative og positive forhold.

Men selv om gutten i denne historien bare var fire år og fortalte en historie som tilhører det høyeste nivået i analysen, beviser det ikke at teorien er gal. Hva de siterte forskerne hevder, er at barn mellom fem og 10 år bruker alle disse nivåene i sine fortellinger, og vi kan finne små barn – som her

– som bruker den mest kompliserte formen, mens eldre barn kan bruke de enklere på linje med de kompliserte. Brian Sutton-Smith har et eksempel som består av en fortelling i tre kapitler, fortalt av en niårig gutt. Her møter vi et nytt nivå i slutten av hvert kapittel.

Det finnes også en annen analysetype. Den russiske folklørisen Vladimir Propp har konstruert en metode som avslører at folkeeventyrene består av dyader: ondskap kontra tilintetgjørelse av ondskapen, og mangel kontra opphevelse av mangel. Disse elementene møter vi på et første handlingsnivå. Det neste nivået inneholder konkrete handlinger som demonstrerer disse funksjonene. På et tidlig stadium bruker barna gjentagelser for å forlenge historien. Angrep og forsvar, jakt og redning gjentas. Som allerede nevnt – prinsessen i vårt eksempel blir stadig jaget og leser stadig beskjeder på veggene i trollslottet. Ifølge Propp: "It may be that chase and escape, and attack and defence, are culturally occurring reciprocal systems that the child first models and that become for him prototypes of true reversibility. We know that they occur in games at about the same time they enter into narrative, and the evidence from games is that they are first simply mimicked without any cognitive control of the reversibility involved." (Sutton-Smith 1981, s. 25). Sutton-Smith peker på likheten mellom repetisjonselementet i fortellingene med "turen" i barnelekene som også Catherine Garvey skriver om i sin bok "Play". (1977).

Til nå har vi diskutert noen teorier om hvordan fortellinger utvikles hos barn og hvordan folkeeventyr (folktales) og barns "folkstories" har en rekke like elementer. Og nå er vi

kommet til et punkt hvor jeg også ønsker å legge til noen flere observasjoner fra Sutton-Smiths "The folkstories of children".

Forskere har studert fortellinger som er fortalt av barn i ulike aldre. Siden vårt eksempel ble fortalt av en fireårig gutt, skal jeg hente fram hva som er sagt om historier fortalt av barn mellom 2 og 4 år. Jeg finner at historien om prinsessen og trollet nærmest er en demonstrasjon av forskernes påstander.

Først og fremst bruker barn mellom 2 og 4 år ett bestemt tema gjennom en lang periode, noe som stemmer helt med vår hovedperson. Jage- og redningsmotivet dominerte i hans fantasi i mange måneder. For det andre retter barn i denne alderen oppmerksomheten mot en spesiell figur som er helt i alle historier. Dette stemmer også her. Prinsessen var heltinen i alle hans historier. For det tredje er omgivelsene stadig skiftende. Vår lille forteller lot prinsessen gjennomgå sine prøvelser noen ganger i en skog, noen ganger i et fjell, noen ganger på en strand ved havet. Dette er også i overensstemmelse med teorien.

Før jeg avslutter disse refleksjonene omkring barns og voksnes kulturmøter, skal jeg igjen vende tilbake til bestemor og barnebarnehistorien. Hvis vi forsøker å gå enda nærmere inn på historien, kan vi oppdage flere trekk som har vært skjult så lenge vi bare studerte historiens struktur. Jeg skal ikke påstå at det nye aspektet kan sies å være sett med barnets øyne, snarere er det ut fra en erfaren og oppriktig interessert barnekulturforskers synsvinkel.

Hvorfor valgte fireåringen akkurat denne historien? Selv

om de to hovedfigurene finnes i utallige norske folkeeventyr, er plottet i fortellingen litt merkelig. Vi har nettopp sett at det er naturlig for en gutt i denne alderen å fortelle historier om jakt og redning. Dermed har vi kanskje fått svar på den delen av problemet. Men det er andre merkelige ting. Vanligvis er det en prins eller en ung gutt – Askeladden – som redder prinsessen fra trollet. Ikke i denne historien. Prinsessen gjennomgår sine prøvelser helt på egen hånd og løser problemene ved hjelp av sine egne evner. Mens heltene i eventyrene får overnaturlig hjelp av ett eller annet slag, har vår heltinne en eneste, men avgjørende gave: hun kjenner alfabetets hemmelighet! Hun er i stand til å lese budskapene som er skrevet på veggene!

For gutten som har ledet ”mediet” gjennom historien, er dette det mest – og jeg våger å si det eneste – interessante punktet i fortellingen. Det er ikke nødvendig å være en erfaren psykolog for å forstå at dette er en historie om kunsten å lese. Det er en betydningsfull kunnskap, en hemmelig kunnskap som alle voksne deler. Hvis man forstår de mystiske tegnene som finnes på papir, på TV-skjermen, noen ganger på vegger og ofte på skilt, da er man nesten allmektig. Gutten hadde i en viss tid vist stor interesse for bokstaver. Han kjente sine egne bokstaver, foreldrenes og brorens. Han var også i stand til å skrive dem – eller kanskje det er rettere å si ”tegne”. I den moderne, vestlige verden møter vi bokstaver hvor vi snur og vender oss.

Gutten hadde ingen tanker om å lage en slutt på historien. Han ønsket hele tiden at prinsessen skulle finne nye innskrifter med magiske meldinger som ”gå til venstre, gå til

høyre, gå inn i det lille rommet,” osv. Beskrivelsene av skiltene og pilene gjorde ham helt opprømt. Han måtte få nøyaktige beskrivelser av hvordan de så ut og hvilken farge det var på bokstavene. Men da så bestemor til slutt – ganske utslitt – bringer fortellingen til en nødvendig slutt, hadde gutten et alvorlig og bestemt krav om at slutten bare kunne være: ”Og der var hun – ute på den andre siden.” Naturligvis. Å kunne lese bringer deg til ”den andre siden”. Til den siden der det finnes makt og kontroll.

Den måten denne ”folkstory’en” ble fortalt på, er ikke annerledes enn slik andre barn i samme alder forteller historier. Selv om figurene i fortellingene kan være forskjellige, og plottet kan være annerledes, er strukturen den samme. Fra et folkloristisk – og kanskje et litterært – synspunkt, har historien verdi ved å representere noe som kanskje kan kalles en eventyrtype. I det minste har den trekk som kan sees som universelle i den folkloristiske stilen, og den er et lovende eksempel på hva en analyse av Sagofärd-materialet kan frembringe.

(Se litteratur etter næsta artikel.)

ANALYSE AV MATERIALE FRA EN NORSK BARNEHAGE I DEN NORDISKE FORTELLEREISEN

Aase Enerstvedt, Norge



Det var en gang en bonde som bodde på en bondegård. Så skulle han opp der hvor høyet var. Der møtte han et spøkelse. Så løp han ned for å hente en øks. Men da han kom opp igjen der hvor spøkelset var, så var spøkelset borte. Og så kom han tilbake og trodde at spøkelset var borte, og så kom spøkelset igjen. Så ble bonden slukt. Snipp snapp snute. (René, 6 år.)

Brian Sutton-Smith hevder altså at hvis barn hadde det ønskede publikum, og derfor hadde anledning til å fortelle historiene sine, "the stories might indeed become folktales".

Vi kan kanskje tro at barna som deltar i den nordiske fortellereisen har det publikum de ønsker seg, for de har mulighet til å oppfatte at hva de forteller er av betydning når de får anledning til å fortelle både for sine jevnaldrende og for voksne. I tillegg skriver de voksne ned det som fortelles, og etterpå sendes historiene til andre barnehager – ikke bare i deres egen by eller eget land, men også til andre land.

Forskningen er bare i sin begynnelse. Personlig vet jeg ennå ikke om barna forteller sine historier mer enn en gang. Jeg går ut fra at de vil fortelle sine foreldre historien når de blir spurt om "hva som skjedde i barnehagen i dag?". Jeg går også ut fra at når barna er ferdige med fortellingen, vil de

fortsette å leke med ord, ideer og tanker. De gjentar, utbroderer og forandrer historiene, akkurat slik de gjør med sine andre kulturuttrykk. Denne aktiviteten er viktig å ta hensyn til når vi skal sammenlikne barns fortellinger med tradisjoner innen folkloren. De gamle historiefortellerne var aktører som i gjentagelsen av sine historier, stadig forbedret dem og skapte dem om og tilpasset dem sin egen stil. Hvis barna glemmer sine egne historier med det samme de er fortalt, hva vil da skje med utviklingen av historiene? Gjentakelsene er viktige, og det er også derfor fortellereisen er viktig. Kanskje dette er en måte å utvikle barns fortellinger fra embryo til et fullkomment folkeeventyr?

Jeg tror at forskerne som tar for seg materialet i dette prosjektet, vil finne hva Brian Sutton-Smith kaller "overwhelming fate" og "fate nullified" i en stor del av fortellingene. Jeg tror også at materialet vil fremvise hva han kaller "repetitive nature".

Når vi ser på det norske materialet og sammenlikner det med teoriene som er gjennomgått på de foregående sidene, er Propps dyader det som lettest slår en i øynene. Dyadene samsvarer med Sutton-Smiths "overveldende skjebne" og "den tilintetgjorte eller overvunne skjebnen". Nesten alle fortellingene inneholder angrep og forsvar, å skjule seg og å

fange. Handlingen holdes i gang ved hjelp av gjentakelser som ”så gikk han inn i huset, så klatret han opp på fjellet, så falt han ned i vannet ” osv.

Siden mitt materiale er et tilfeldig utvalg på bare 21 fortellinger, fortalt av barn mellom 3 og 7 år, påstår jeg ikke at det jeg beskriver her, er et fullstendig bilde. Men gjennom mitt mangeårige arbeid med barns kultur, har erfaringen lært meg at elementer som vi finner i et lite og tilfeldig utvalg, gjerne vil komme til syne i resten av materialet også.

Det norske materialet som er fortalt av barn mellom 3 og 7 år, har følgende karakteristika:

1. Alle fortellingene har en handling som bygges opp av Propps dyader: ondskap – overvunnet

ondskap, eller mangel – opphevelse av mangel. Forfølgelse og redning, angrep og forsvar blir gjentatt.

2. Nivåene to til fire hos Maranda og Maranda, er vanskeligere å få øye på, men vi finner dem blant annet i den lille historien over disse linjene – fortalt av René, 6 år. Den er et eksempel på nivå 2: en overveldende trussel som helten forsøker å nedkjempe, men taper.

3. Innholdet er inspirert av barnas hverdagsliv, deres egne erfaringer. Formen er bygd over hva de ser på TV, hva de hører av eventyr og moderne barnelitteratur. Den litterære og billedmessige innflytelsen er betydelig. I barnas fortellinger finner vi forbilder fra tegneserier, fra norske folkeeventyr og populære figurer fra tv-program.

4. Den tradisjonelle begynnelsen i norske folkeeventyr: ”Det var engang...” synes å være akseptert av barn som et signal til deres publikum: ”Dette er et eventyr,” akkurat slik

de gamle eventyrfortellerne brukte formelen.

5. Som Vladimir Propp skriver, er gjentakelser vanlige. Vi finner dem til og med i Renés fortelling.

6. Fortellingene er overraskende realistiske. (Overraskende for en voksen). På bakgrunn av deres eget miljø og ut fra rutinene i dagliglivet, skaper barna scenen der handlingen foregår. Dette er kanskje en forklaring på hvorfor så mange av historiene inneholder en eller annen form for å spise.

7. Heltene spiser frokost og middag, de drikker te og tar pause under de mest horrible hendelser for å ta del i et måltid. Oppfatter barn måltidene på samme måte som voksne oppfatter tidens gang? Barn har vanskeligheter med å holde orden på år, årstider, uker, dager, netter og timer. Men måltider er viktige hendelser i løpet av dagen. De voksnes forhold til mat og måltid, og deres gjentatte ødeleggelser av barns lek på grunn av at barna skal spise, kan være betydningsfullt for den måten barn oppfatter måltidets plass i tilværelsen – og dermed tidens gang. Det kan synes som om barn bruker måltidene som litterær effekt for å markere tidssekvenser i fortellingene.

8. Handling knyttes til fall fra høyder og til faren for å bli slukt av et stort dyr eller av et monster av ett eller annet slag. Det slår meg når jeg leser historiene at dette kan være en slags Freudiansk ”urangst”. Men en mer realistisk forklaring er den at å falle er en alminnelig erfaring blant barn, og at det å bli slukt har de hørt i utallige historier som er skrevet av voksne for å underholde barn.

9. Dyr er de vanligste heltene i fortellingene. Barn vokser opp med lekedyr. De ser på TV-program og billedbøker fylt

med dyr som svært ofte er kledd og oppførere seg som mennesker. Mange barn ser også daglig levende dyr som katter eller hunder, for ikke å snakke om barn som vokser opp i jordbruksområder der det finnes mange andre husdyr.

10. Et emne som er forholdsvis vanlig, er det å få barn. Både dyr og mennesker, selv monstre og troll, får barn i fortellingene. Og en av historiene virker som om den er hentet rett ut av fortellerens egen familiesituasjon.

11. Selv om fortellingene på en måte er realistiske, finner vi nå og da så absurde setninger og tanker at en fristes til å tro at her finner vi de mest genuine bevisene på at det finnes en barnekultur.

En av historiene som er fortalt av en gruppe på åtte 5-6-åringer, er nesten som en syntese av disse elleve punktene. Vi finner dyr, repetisjoner, måltidene, det å bli slukt, det å fange og det å unnsnippe. Til og med et drag av det absurde!

"Mannen som skulle sage et tre. Da kom en bie og plaget han, så laget han honning istedetfor til mannen. Så gikk han hjem å spiste middag. Så etterpå gikk han i skogen igjen. Han sagde alle trærne ned, så kom det en bjørn å spiste opp mannen. Bjørnen gikk hjem og åt mat, at han gikk ut i skogen igjen. Så fauk mannen ut av bjørnen igjen - også løp bjørnen etter mannen for å fang'an igjen. Han skulle spis'an. At så han gikk en tur ut igjen og tellet han eventyr til bussen kom. Så kom bjørnen og spiste opp alle barnene som va på bussen. Da kom alle ut igjen og så løpte bjørnen etter alle sammen, så ville han ha de igjen. Og så begynte bjørnen å føle seg kvalm å syk å så skjont'an at han dødde. Å så kom mannen å delte med barna og sjåføren fra bjørnen. Å så gikk alle så blid å

fornøyd på bussen igjen.

Bussen kjørte akkurat når det kom en a'n bjørn og skulle spise alle barna, så løp bjørnen etter så fort han bare kunne, så falt han også dødd'an. Da gikk han (mannen) hjem, så va det kveld så mått'an legge seg, han sovnet ikke med en gang."

Slike tanker som bryter med voksen logikk, gir oss et lite glimt av barns egen fantasifulle forestillingsevne, kanskje skapt på misforståelser, men likevel barnas annerledes måte å oppfatte på. Jeg tror vi gjennom dette prosjektet kan lære mer om hvordan barn oppfatter og fortolker omgivelsene. Og vi kan kanskje lære noe om hvordan fortellingene utvikles.

Litteratur:

- Corsaro, William. 1993. *Interpretive reproduction in children's role play. Childhood 1993 I, s.64 – 74.*
- Danbolt, Gunnar og Åse Enerstvedt. 1995. *Når voksenkultur og barns kultur møtes. Norsk Kulturråd.*
- Garvey, Catherine. 1990. "Play". *Harvard University Press. Cambridge, Mass.*
- Maranda, E.K. and Maranda, P. 1970. *Structural models in folklore and transformational essays. The Hague; Mouton.*
- Propp, Vladimir. 1958. *The morphology of the folktale. International Journal of American Linguistics 4. No. 24: 1 – 134.*
- Strandell, Harriet. 1994. *Sociala mötesplatser för barn. Aktivitetsprofiler och förhandlingskulturer på daghem. Gaudeamus. Helsinki.*
- Sutton-Smith, Brian. 1981. *The folkstories of children. The American Folklore Societies. New Series. v.3.*







SAGOFÄRDEN I SVERIGE

♦ *Ingrid Pramling Samuelsson och Anna Klerfelt*

I Sverige främst på Östkusten ägde ett omfattande sagoskapande rum. Med centrum i Upplands Väsby engagerade Malla Taipale och Gun Bjurberg en mängd barn och pedagoger att delta i Sagofärden med sagoteringsmetoden och barnens sagobrevväxling mellan Finland, Danmark och Norge. Tillsammans arrangerade de den andra nordiska sagokonferensen 1998. Dessutom var ytterligare ett antal institutioner runt om i Sverige knutna till den verksamhet som ingick i Sagofärden.

Höstterminen 1997 startade projektet "Datorn som hjälpmedel för att skapa och förmedla kultur mellan barn i Norden". Ett enklare och kanske tydligare namn blev "Skapa med dator". I Göteborg bestämde vi oss för att använda datorn för att skriva, rita, tala in och animera sagor. Det tvååriga projektet finansierades av KK-stiftelsen i Sverige. Det lokaliserades till Västkusten, men även inom projektet "Skapa med dator" har pedagogerna uppmanats att arbeta utifrån barns eget perspektiv och erfarenheter. Arbets sättet bygger på Ingrid Pramling Samuelssons forskning kring hur barn lär och följer intentionerna i läroplanerna. Medvetenhet kring jämställdhet och likställdhet har lyfts fram och spelat en central roll inom projektet.

SMÅ BARN OCH DATORER

Anna Klerfelt, Sverige



Ett av inlagen under sagokonferensen i Upplands Väsby 1998 var exklusivt förbehållet vuxna, där Anna Klerfelt reflekterade kring datorprojektet.

Idag håller alla Sveriges förskolor och skolor på att utrustas med datorer och förvirringen är stundtals stor. Många pedagoger är duktiga på barn, men står i det närmaste totalt frågande inför datorerna. Och så ska de användas! Direkt! Tillsammans med barnen! Men hur då? Och till vad? Pedagoger och deras barn har förbundit sig att tillsammans med oss forskare gå ett litet steg före. Pröva, göra misstag och kanske ett och annat framsteg. Vi forskare intervjuar och observerar,

funderar och skriver så småningom rapporter där andra kan läsa och förhoppningsvis undvika att göra våra misstag, och istället plocka russin ur kakan och bygga vidare på det som eventuellt kan vara bra.

Vad gör då pedagogerna? Ja, de skapar sagor tillsammans med barnen som de alltid har gjort! Berättar, leker, sjunger, skådespelar, ritar,... ja, använder all sin uppfinningsrikedom för att inspirera och stödja barnen att skapa sagor. In i detta kommer då datorn! I projektet använder vi bara så kallade öppna program, alltså inte "pedagogiska spel". I de öppna programmen kan man skapa i olika former, i vårt fall ljud,



bild och text. Pedagogerna använder multimedieprogrammen KidPix och Hyper Studio, förutom vanliga ordbehandlingsprogram och enkla ritprogram.

Hur uppfattar barnen datorn?

Hur uppfattar då barnen själva datorn? För att få veta detta har vi frågat barnen vad som finns inuti en dator och bett dem rita datorn inifrån. Vi har givetvis fått många olika svar. För några barn är frågan helt irrelevant. De ser datorn som lika naturlig som vilken annan apparat som helst i hemmet.

Vi har fått en generation som växer upp med datorn, den fanns där innan de föddes och de har inte funderat över att den skulle se ut på något särskilt sätt inuti. Andra barn skojar när de berättar om datorn. De fantiserar och berättar om olika figurer som kan sjunga, skratta, spöka och skrämmas. Helt klart är de inspirerade av olika spel de spelat på datorn. Men jag tror inte man som vuxen ska förledas att tro att barnen tror att varelserna verkligen lever inne i datorn. Jag tror att detta är ett sätt för barnen att samtala med intervjuaren.

De intervjuade barnen är på sina förskolor där hela miljön är lekinriktad och de vet att vuxna i denna miljö är med på lek och gärna bygger vidare i ett skämtsamt samtal när barnen skojar. Det är en verbal lek med den vuxne som samtalspartner förd i en kulturell miljö där lek värderas högt. Så finns det de barn som berättar att datorn är en teknisk maskin driven av en motor. En motor som rör sig, hörs och syns.

Ett barn ritar till och med ett chips, grönt och med silvri-

ga knoppar på. Kanske har han sett en dator inifrån? En sexårig flicka ritar och berättar om datorn som en maskin som hämtar kraft ur ett omgivande fält med elektromagnetiska vågor. På insidan av skärmen sitter en hästskomagnet som drar åt sig de elektriska vågorna in i datorn och driver den. Genom ledningar som sitter fast i ett uttag i väggen kommer inte ström, utan i ledningarna rinner färg in i datorn. Barnens bilder av datorn är intressanta. Kanske speciellt de barn som när de beskriver själva datorn mera beskriver vad den kan användas till än dess tekniska uppbyggnad. De har redan tillägnat sig datorn som ett redskap de kan använda för att skapa med, den är en leksak för dem.

Frågor ställda av vuxna

Så till de vuxna och diskussionen. Vad var det då för frågor som ställdes? En av de frågor som engagerade gruppen var vad man som pedagog skulle göra om ett barn "fastnade" framför datorn, alltså blev så intresserad att barnet ensidigt bara ville syssla med datorn. De pedagoger som arbetat med att hjälpa barn skapa sagor på datorn kände inte igen situationen. De menade att barnen sitter framför datorn den stund det tar att hitta på och skriva och illustrera sagan. När det är färdigt reser de sig upp och går och gör någonting annat. De tyckte nästan att problemet var omvänt. De menade att det gällde att skapa ro för den som höll på framför datorn tills sagan var färdig. Eftersom det endast finns en dator i varje grupp för alla barn att samsas om kan kön vara lång.

En annan fråga som kom upp var om det är värt att köpa så dyrbara utrustningar som datorn är, kanske på bekostnad av att inte kunna köpa in annan utrustning på förskolan. Här var meningarna delade. Några menade att det också är en fråga om likställdhet. För de barn som inte har dator hemma eller kanske inte får använda den kan det vara viktigt att få lära sig använda datorn på förskolan. Faktum går dock inte att komma ifrån, datorer är dyra, inte bara i inköp utan också i skötsel och drift.

Ytterligare en fråga var om man verkligen behöver ytterligare teknik för att skriva och rita med mindre barn. Duger inte papper, penna och krita gott? Även här var meningarna delade. Under diskussionen framskyttade också pedagogernas egna inställning till teknik, ointresse och rädsla från några och nyfikenhet och intresse från andra.

Dessa frågor var bara några exempel från den diskussion som fördes. Kanske pekar den på behovet av att fortsätta för en intensiv och kritisk diskussion om datorn som medel för barns skapande på förskolor. För utbytet mellan barnen i de nordiska länderna kan det vara spännande för barnen att med hjälp av elektronisk post få skicka sina sagor och bilder, men där är vi inte än! För det behövs mer kunskap om datorn och om program och framför allt behövs den tekniska utrustningen. Många förskolor har inte dator och uppkoppling till Internet. Men det viktigaste finns, kunskapen om barn och barns skapande!



SKAPA MED DATOR

Ingrid Pramling Samuelsson och Anna Klerfelt, Sverige

(Resumé av redogörelsen av dataprojektet från år 2000, MR.)



I projektet "Skapa med dator" har 39 pedagoger från 17 olika pedagogiska enheter medverkat. Pedagogerna är barnskötare, förskollärare, grundskollärare, speciallärare och fritidspedagoger. De arbetar i arbetslag på förskolor, förskoleklasser, grundskolans lägsta årskurser och på fritidshem. Pedagogerna arbetar i Göteborgs och Varbergs kommuner. I Göteborg är huvuddelen av de medverkande enheterna belägna i förortsområden med hög invandrantäthet. I Varberg är enheterna belägna både på landsbygden, i förorter och i stadens centrum. Spridningen kan således betecknas som stor.

Cirka 300 barn har omfattats av projektet. Vid projektets början var de yngsta barnen två år och de äldsta tio år. Barnen har följts både på grupp- och individnivå, på individnivå genom att två barn i varje grupp, en pojke och en flicka, har följts som "fallbarn". Flera av de pedagogiska enheterna har varit länkade till varandra, så att barnen vid övergångar mellan olika avdelningar inom förskolan, mellan förskola och förskoleklass, mellan förskoleklass och skola har kunnat fortsätta till en avdelning där de mottagits av pedagoger som även de medverkat i projektet.

Projektet har letts av en grupp forskare som har arbetat tillsammans. Gruppen hör till Enheten för barn- och ung-

domsvetenskap vid Institutionen för pedagogik och didaktik vid Göteborgs universitet, och har bestått av följande forskare: Karin Gustafsson, doktorand och metodhandledare i Tynnereds stadsdelsnämnd, Anna Klerfelt, doktorand och biträdande forskare, Elisabeth Mellgren, doktorand, leder utvecklingsarbeten i Varbergs kommun, Maj Asplund Carlsson, fil. dr. i litteraturvetenskap. Professor Ingrid Pramling Samuelsson har varit vetenskaplig ledare för projektet.

Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren har under ett flertal år forskat kring barns tidiga skriftspråklärande och har arbetat särskilt med denna del i projektet. Anna Klerfelt intresserar sig för barns eget kulturskapande och har tillika fungerat som projektledare. Maj Asplund Carlsson intresserar sig för barns berättelser. Gruppen har tillsammans följt barns och pedagogers utveckling under de två år som projektet pågått.

Samverkan mellan projektgrupp, pedagoger och ledningspersonal

Pedagogerna har aktivt medverkat i och styrt utvecklingen av sin egen verksamhet i samspel med projektledningen. Led-

ningspersonalen på de medverkande enheterna har visat intresse för den verksamhet som pågått inom projektet. Personer ur ledningspersonalen har med lyhördhet deltagit i diskussioner med personal och projektgrupp och stöttat projektet både genom sitt engagemang och genom konkreta handlingar.

Inom projektet har ett brett fortbildningsprogram lagts upp utifrån pedagogernas behov. Föreläsningar och pedagogiska diskussioner har varvats med egen teknisk färdighetsträning. Inom projektet har enbart så kallade öppna program använts, det vill säga ordbehandlingsprogram och multimedialprogram som KidPix och HyperStudio. För att kunna bruka program av detta slag krävs en tämligen omfattande egen inläring av dator teknik. För att inspirera barnen till eget skapande vid datorn och integrera datorn med den övriga verksamheten krävs en medvetet utformad pedagogik. I fortbildningen har dessa både delar ingått hand i hand. Kommunikationen mellan projektledningen och pedagogerna har varit intensiv, dels via e-post och olika aktiviteter på högskolan, dels genom att forskarna personligen följt med pedagogernas arbete. I anslutning till föreläsningarna och den tekniskt inriktade färdighetsträningen har det också funnits tillfällen för information och diskussion och för "Visa"-möten, där pedagogerna har visat varandra vad de och barnen har gjort.

Pedagogerna har själva varit försatta i en situation där de ska lära sig något nytt, inför vilken de känt bävan och respekt, men också lockelse och nyfikenhet. De har alltså själva befunnit sig i den situation barn ofta försätts i. De har med

kraft tagit sig an sitt eget lärande och fått sin belöning av att känna hur den nya kunskapen gett dem trygghet och möjligheter att utveckla sitt arbete med barnen.

Datainsamlingar

Under de här två åren har barnens och pedagogernas utveckling följts av forskarna. Dessa datainsamlingar har bestått av följande: intervjuer med 17 pedagoger, observationer av den dagliga verksamheten vid de 17 enheterna, kartläggning av all verksamhet vid datorerna vid enheterna under tre dagars tid, videointervjuer med 34 "fallbarn", videoobservation av "fallbarnens" skapande vid datorn i interaktion med sin pedagog, kartläggning av 300 barns skriftspråkliga utveckling, dokumentation av barns skapande, insamling av en stor mängd sagoproduktioner och pedagogernas egen dokumentation samt utvärdering.

Barnen har tillsammans med sina pedagoger lärt sig att uttrycka sig med hjälp av datorns multimediala funktioner. De har skrivit, ritat och satt ljud till sina sagor. Några barn har också animerat sagorna och lagt till andra specialeffekter.

Datorn som pedagogiskt hjälpmedel

I projektet har datorn använts som ett verktyg i barnens händer, för att de med datorns hjälp ska kunna skapa och producera egen kultur. Syftet är att barnen ska kunna använ-

da datorn för verksamhet som skapar mening i deras liv. Vi ser barnet som en skapande och kompetent person. Tyngdpunkten i projektet har alltså varit att uppmuntra och inspirera barnen till att producera kultur, inte passivt konsumera.

Datorn snarare förstärker den redan befintliga verksamheten än förändrar den. Det finns ett ömsesidigt beroende mellan hur pedagogerna tänker kring sitt arbete och till vad de använder datorns funktioner. För en mera uttömmande diskussion kring datorns påverkan av verksamheten se Klerfelt m.fl. (1999 a).

Datorn har införlivats som redskap i den metodik för skriftspråklig utveckling som Karin Gustafsson och Elisabeth Mellgren har utvecklat. Det innebär att barnens skriftspråkliga skapande försiggår i ett temainriktat sammanhang där lek och lärande ingår som en ouplöslig enhet. I Sverige har vi alltså inte endast låtit barnen berätta sagor muntligt, utan även givit dem stöd att själva använda sig av skrift som ytterligare ett språk för att ge sin egen berättelse ett uttryck. Vid ett tillfälle satt en pojke och suddade lite planlöst med radergummit på skärmen. I brist på datorspel använde han ett multimediaprogram. Pedagogen iakttog vad han gjorde och fick en idé: "Kan inte du göra en bana till mig som jag kan gå i?" Han gjorde villigt en bana som fängslade både vuxna och barn. De andra barnen tog efter idén. De gjorde banor till varandra, gick dem, hamnade utanför, "dog". Genom att använda multimediaprogrammet kunde de föra med sig sin lek- och spelglädje från datorspelkulturen därhemma och skapa egna datorspel på sin förskola.

En intressant iakttagelse är att när barnen skapat sina

egna datorspel med multimediaprogrammen har de utelämnat de aggressiva våldsinslagen. Lek- och tävlingsmomenten framträder tydligt. Barnen har skrivit för att kamraterna skall se och undvika hinder i labyrinthen. De har helt enkelt skrivit instruktioner för att kunna leka tillsammans.

De lite äldre barnen har i Hyperstudio-programmet möjlighet att använda det skrivna ordet på olika sätt. De lägger in knappar som skiftar sida och benämner knapparna på olika sätt. Ofta med sitt namn, men ibland med en instruktion: "Tryck här", "Gå vidare" o.s.v. I själva sagan kombinerar de text, bild, ljud och animationer. När barn skapar själva vid datorn uppstår ett naturligt behov att använda det skrivna ordet. Det är lätt att motivera även mindre barn att skriva.

I konversationer via e-post har mammor och pappor, mormödrar och projektgruppen varit engagerade samtalspartners. För barnen har det varit viktigt att få svar snabbt, gärna samma dag.

Datorn som sändebud

Ingen av pedagogerna hade vid projektets början någonsin skickat ett e-postmeddelande. Vi anordnade föreläsningar och workshopar. Steg för steg ökade kunskapen, men e-postanvändningen tog egentligen inte riktigt fart förrän pedagogerna och barnen hade blivit så skickliga användare av HyperStudio för att skapa sina egna berättelser, att de kunde skicka barnens produktioner till varandra. Utväxlingen av sagor per e-post till de andra nordiska länderna har inte fått någon

större intensitet. Detta till stor del beroende på att förskolor i de andra länderna ännu i ytterst ringa skala har tillgång till Internet. Vi beslöt att skapa en inre ring i Sverige för utväxling av sagor per e-post.

När väl pedagogerna kommit över sin rädsla och frustration har de med liv och lust engagerat sig i att använda e-posten med barnen. Barnen har snabbt entusiasmerats. Vid Grevegårdsskolans förskoleklass har barn och pedagoger använt e-post så här:

Date: Wed, 11 Jan 1999 10:40:46 +0100
To: PAPP
From: "Lingon Grevegårdsskolan"
Cc:
Bcc:
X-Attachments:
HJ PAPA
VI HR ÅKET MD PÖLKA
FRÅN OSKAR

Föräldrar används som mottagare, de är förvarnade och besvarar alltid meddelandet omedelbart. Men alla föräldrar har inte tillgång till e-post. Nedan visas ett exempel på hur pedagogerna löser förskolans uppgift att bereda alla barn möjligheter att lära sig använda IT.

Date: Wed, 16 Febr 1999 16:34:36 +0100
To: TILL FRÖKEN!
From: Lingon Grevegårdsskolan

Subject:
Cc:
Bcc:
X-Attachments:
MAGARETA VA JÖR DU HEMA
MÅR DU BRA
SITER DU I SAFAN ÅK ETE CHEPS
SOFIA

Väl hemma efter sitt arbetspass sätter sig pedagogen vid sin egen dator. När till exempel Sofia skickar e-post får hon omedelbart svar. Det är viktigt för barnen att få en snabb respons de första gångerna de använder e-posten. När de väl fått insikt i hur e-postsystemet fungerar ser de med spänning fram mot sagorna från kamraterna.

Först när pedagogerna och barnen visste att de hade fått ett spännande meddelande eller en sagoproduktion i bild, ljud och text, sammanföll deras nyförvärvade kunskap med en motivation, så att de kunde bruka datorn för att sända tillbaka något de skapat tillsammans med sina barn. Först när de själva var producenter, inte enbart konsumenter, började de använda e-posten.

För de lite äldre barnen, som själva tyckte att de borde kunna uttrycka sig bättre i skrift och som kände en press från sin omgivning, gav pedagogerna exempel på att datorn är ett verktyg som motiverar barnen. Ville är en åttaårig pojke som kan skriva, men han har fortfarande lite svårigheter att hålla i pennan och tröttnar därför fort. För honom är datorn ett ypperligt verktyg, som gör att han kan gå direkt från vad han

tänker att han vill skriva till det tryckta ordet och hoppa över fumlandet med pennan. Kritan är inte heller hans favoritverktyg, och följaktligen inte musen på datorn. Trots det skapar han fantastiska bilder. Han infogar cirklar och fyrkanter och formar dem till armar och ben och de ting han vill gestalta. Att han gör det med humor gör inte sagan sämre! En sådan här saga höjer både hans egen motivation att skriva och rita likaväl som han stärker sin position i gruppen. Både hans kamrater och hans pedagoger uppskattar vad han gör.

I våra observationer har vi gång på gång sett att pedagogerna använder datorn för att stärka barnens samspel. Vi har inte funnit några skillnader mellan flickor och pojkar när det gäller att använda datorn, däremot finns skillnader i fråga om till vad pojkar och flickor använder datorn. Datorn är i sig ett könsneutralt redskap. Varken pojkarna eller flickorna betraktar datorn på förskolan som en pojk- eller flickleksak.

Användningen av de öppna programmen kan också ha betydelse ur könssynpunkt. I dessa programvaror finns inget tävlings- eller våldsmoment som skulle kunna appellera till en manlig spelkultur. Att skriva sagor i ordbehandlingsprogrammet, att rita bilder, att tillsammans fundera över hur man löser ganska avancerade problem för att skapa ytterligare effekter till sina multimedieproduktioner uppmanar snarare till samarbete över könsgrensarna!

Flickorna skriver oftare och längre texter än pojkarna. Deras förmåga att rita och kombinera bild och text till en saga är vida mer avancerad än pojkarnas. Flickorna skriver ofta sagor om djur, häxor och prinsessor. (Se Klerfelt et al 1999 b.) Både flickor och pojkar hittar på lekar vid datorn.

En vanlig flicklek är att hämta hem stämplor (färdiga bilder av olika figurer) och gruppera dem till olika lekar, exempelvis djur till en djurpark. Här utspelar sig sedan olika händelser. Flickorna berättar och flyttar sina figurer alltefter vad som händer i sagan. Inspirerade av datorspelkulturen sitter pojkarna tillsammans, ofta i lite större grupper och leker och tävlar. Vi har inte observerat att någon flicka har lagt in tävlingsmoment i sin lek.

Utvärdering

Projektet har fortlöpande utvärderats av deltagarna. Den fortsatta verksamheten har planerats och bedrivits utifrån de behov pedagogerna har gett uttryck för i utvärderingarna. Pedagogerna har beskrivit sin egen utveckling i intervjuer. I den inledande intervjun uppger pedagogerna att de inte riktigt kan se vad datorn kan ge i verksamheten, men att de förstår att i den framtid barnen ska leva i kommer datorkunskande att vara betydelsefullt. De poängterar vikten av att barnen lär sig bruka datorn och betonar förskolans roll för att utjämna skillnader i kunnande mellan barn med olika levnadsvillkor. I intervjuerna ger de exempel på vad de själva behöver lära sig i framtiden. I den avslutande intervjun två år senare har framtiden blivit nutid. Det pedagogerna nämner som framtidsvisioner i den första intervjun har under de två projektåren blivit realitet i deras pedagogiska verksamhet. Framtiden har sprungit ikapp dem. För en vidare diskussion kring pedagogernas utveckling se Gustafsson m.fl. (1999).

Hur datorbruket påverkas av den pedagogiska miljön används i redovisas i ett paper (se Klerfelt m.fl. 1999 a).

Pedagogerna i projektet har uppmuntrats att förevisa och berätta om sin verksamhet. De har gjort utställningar som visats i deras stadsdelar, de har informerat kollegor och ledningspersonal på sina egna enheter och de har deltagit i Bok- och biblioteksmässan i Göteborg. Även medlemmarna i forskargruppen har delat med sig av sina erfarenheter, dels genom presentation av papers på konferenser, dels genom föreläsningar inom utbildnings- och fortbildningsverksamhet. Forskarna har deltagit i följande: Sagokonferensen i Upplands Väsby (30/5–1/6 1998), OMEP:s världskonferens i Köpenhamn (13–16/8 1998), Nordisk Förening för Pedagogik, konferens i Köpenhamn (11–14/3 1998), 8th European Conference for Research and Learning i Göteborg (24–28/8 1999) och en konferens i Helsingfors (11–13/9 1999).

Litteratur

- Asplund Carlsson, M. 1999. *Children (re)tell fictional narratives. The interplay of convention and creativity.* Paper presenterat vid 8th European Conference for Research and Learning 24-28 augusti 1999.
- Gustafsson, K., Mellgren, E., Klerfelt, A. & Pramling Samuelsson, I. 1999. *Preschool teachers - children, computers and IT.* Paper presenterat vid 8th European Conference for Research and Learning 24-28 augusti 1999, samt vid OMEP:s 22:a världskonferens i Köpenhamn, 13-16 augusti 1998.


Klerfelt, A., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Pramling, P. 1998. *Children's pictures of a computer.* Paper presenterat vid OMEP:s 22:a världskonferens i Köpenhamn, 13-16 augusti 1998.

Klerfelt, A., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. 1999 a. *What is it like to be a computer in this setting? Children creating their own culture.* Paper presenterat vid 8th European Conference for Research and Learning 24-28 augusti 1999.

Klerfelt, A., Gustafsson, K., Mellgren, E. & Pramling Samuelsson, I. 1999 b. *Children create their own culture - with the aid of computers.* Paper presenterat vid NFPF:s konferens 11-14 mars 1999 i Köpenhamn, Danmark.

DU FÅR UPPMÄRKSAMHET OCH MAN LYSSNAR PÅ DIG

Ritva Reed. Sverige

 Jag har närmast mig sagoteringen i samband med den sedvanliga skolpsykologiska undersökningen. Efter testandet har jag bitt barnet berätta en saga, som jag har skrivit ner. Det här har gjort det möjligt för mig att iakttä samspelet mellan mig och barnet och att samtidigt försöka förstå min egen inre värld, något som inte är möjligt i en testningssituation där den vuxne ställer färdiga frågor som barnet försöker besvara. De berättelser som jag här tar upp skall alltså ses som beskrivningar av mitt arbete, inte av barnen, deras familjer eller lärare.

De sagor som barnen berättat för mig har aldrig använts som material för utlåtanden eller legat till grund för beslut som gällt barnen. Jag har försökt se sagorna enbart som barnens egna berättelser, som de själva kunnat bestämma över. Ur berättelserna har jag vaskat fram verkligheten och utelämnat och förenklat en del – som man gör i sagorna – för att beskriva det som gestaltat sig i växelverkan mellan mig och barnet. Dessutom har jag försökt gissa mig till min egen betydelse i sammanhanget.

Kapitlet "Kommunikation på barnets villkor" beskriver mitt samspel med en 9-årig pojke som hade sociala svårigheter i skolan. Han fick inte vara med i gänget utan lämnades utanför, ibland blev han rentav misshandlad av sina klasskamrater. Berättelsen "Saga eller sanning" fick jag av en

flicka som inte heller hade kamrater och som dessutom hade inlärningsproblem. "Ångesten" skapades med stor vanda av en pojke, vars problem snarare var att han var passiv än att han inte kunde.

I var och en av berättelserna har jag haft olika roller eller förhållningssätt. Då jag skrev ner den första berättelsen var det barnet som styrde mig och på sätt och vis ledde vårt samarbete, då jag skrev ner den andra berättelsen fungerade jag som åhörare, men även som samtalsstöd, medan jag vid den tredje var tvungen att dra pojken ur hans skal och hjälpa honom att så att säga födas på nytt. Att reflektera över sitt eget arbete är viktigt. Jag är barnpsykolog, men är jag barnets psykolog? Det är det jag vill söka svar på.

Kommunikation på barnets villkor

Jag fick i uppdrag att undersöka en 9-årig pojke på grund av att han hade skolsvårigheter. När jag bad honom berätta en saga, blev han ögonblickligen entusiastisk över mitt förslag och sade: "Jag berättar om Alekski."

Alekski var ute i skogen. Han lekte vid stenen. Sen kom hans kompis till stenen... Kompisen sa: 'Ska vi leka?' Alekski sa: 'Jo.' Alekski sa: 'Vad ska vi göra?' 'Vi kan leka polis och

rövare.' 'De går inte, vi är bara två', sa Alekski. 'Leena kan vi inte leka tafatt', sa Alekski.' Jo, vi kan gå till Peter', sa Leena. 'Jo, det är bra. Då kan vi leka tafatt. Ska vi gå nu?' Ska vi ta Peter med? De gick efter honom och lekte tafatt. Sen föll Leena. Det kom blod från hennes näsa. Och Alekski gick till Leena och Alekski sa: 'Vi kan gå till er. Vi skall säga åt din mamma vad som har hänt.' 'Jo', sa Peter. 'Jag leker aldrig tafatt', sa Peter. Så kom det inte mera blod från näsan. Sen lekte de en rolig lek."

I sagan finns kommunikation och man är kompis. I skolan har pojken inga kompisar. Han berättar forcerat, och jag har svårt att hinna med. Min handstil blir allt större och den fyller flera sidor. När han sedan såg den renskrivna sagan, blev han besviken och sade: "Jag berättade mycket längre. Du har lämnat bort. Den var LÄNGRE."

"Jag kan nog lägga till det som fattas", förklarade jag och pojken fortsatte: "Och sen gick de till Alekski och frågade om de kan sova hos Alekski." Han funderar en stund och plötsligt tillägger han: "Det säger jag ännu, att Leena hette Pippippii. Men det får du inte skriva! Jag vill inte göra en ny!"

Efter att ha sagt det sprang han ut ur rummet, hämtade en bok och kom tillbaka. Han öppnade boken och började läsa och jag antecknade vartenda ord. Jag var själv lite förvånad över situationen. Jag får lov att skriva hela boken när jag en gång börjat, tänkte jag, men pojken får ju lästräning. Men hur hade jag egentligen hamnat i den här situationen? Det var han som skulle berätta en egen saga för mig, och inte läsa upp en färdig berättelse.

Pojken stavar och blir nervös. "Säg bokstäverna, så kan

jag nog skriva", försäkrar jag, när han tänker ge upp, och så räknar han upp bokstäverna och jag skriver.

Han ser till att jag hinner skriva. "Har du skrivit?" "Skrev du två gånger?" frågar han mig, då han två gånger stavat till samma ord. Samtidigt som han läser, iakttar han mitt skrivande. Jag funderar över hur många sidor det finns kvar i boken.

Pojken fortsätter att läsa. Alldeles tyst för sig själv viskar han ordet förslag, som vållar honom stora svårigheter att läsa. När jag antecknar hans viskningar, blir han förvånad och frågar undrande: "Hörde du?" "Jag hörde", svarar jag, och vi fortsätter.

Sedan kastar jag en blick på boken för att se hur många sidor det finns kvar. Jag råkar se ordet PANG med stora bokstäver på en sida. Jag skriver upp det genast, för att få lite försprång. Pojken noterar det, men han fortsätter att läsa. Sedan säger han: "Skriv först nu PANG." Jag skriver ordet på dess rätta plats och stryker över det felaktiga stället.

Hans irritation är borta. Han till och med flinar åt den skojiga texten och läser boken till slut.

Varför ville pojken läsa en bok och inte berätta en saga? Trodde han verkligen att jag hade förkortat hans saga? Piaget skulle säga att pojken inte upptäckte och förstod att samma text i olika storlek innehållsmässigt är densamma. Jag letade förtvivlat efter gestaltpsykologiska förklaringar utifrån Piagets teori. Mina egna förklaringar var akademiska.

Eftersom jag visste att jag inte hade förkortat sagan, föreslog jag inte heller att jag skulle läsa den på nytt så att pojken kunde kontrollera texten. Jag hade alltså inte "hört" honom. Hade jag inte gått honom till mötes? Hade jag alltså utgått

från min egen känsla och inte hans, när jag bad honom fortsätta och han förstås inte kunde gå vidare i sin berättelse?

Efter det här var rollerna ombytta. Pojken tog initiativet i sina egna händer, medan jag ännu funderade över att det nog inte blir någonting, när han inte berättade någon saga.

Det hade ändå uppstått ett samförstånd utan ord mellan oss; pojken läste och jag skrev. Nu agerade jag på hans villkor utan att tolka hans beteende.

Pojken ville alltså inte berätta en annan saga, men han ville kommunicera med mig – på sina egna villkor. Han styrde mig alltså. Men också jag blev nöjd när han läste, eftersom jag fått honom att göra något. Jag ville lyckas med detta barn. Sporrade mitt skrivande honom att läsa boken till slut? Hjälpte vi varandra?

Om jag bara hade lyssnat, då hade han åtminstone inte kunnat fråga mig: ”Hinner du lyssna?” och ”Hörde du det två gånger?” När han såg vad jag gjorde, kunde han styra mig och se till att jag utförde mitt arbete väl samtidigt som han läste. Vi utförde samma arbete: han genom att läsa och jag genom att skriva.

Ofta hör man att det uppstår konflikter då barn inte får göra vad de själva vill. Frågar man då hurdana barnen är då de får göra vad de vill, är svaret vanligen att då går allt väl. De är motiverade och koncentrerar sig på sina uppgifter. Men så kan man inte göra i skolan, då lär sig barnen att de alltid får göra som de själva tycker, och det sprider sig till deras övriga beteende.

Hur skulle lärarnas sagor se ut? Hurdana fantasier skulle det uppstå, om läraren skrev en saga om en elev som får göra

vad han själv vill i skolan, besluta om sitt eget arbete och rentav styra läraren. Skulle det råda kaos eller arbetsro i skolan? Skulle eleverna börja störa eller skulle de koncentrera sig på sitt arbete?

Den här pojken tog hand om mig, när han fick göra som han ville. Han frågade: ”Hinner du skriva upp?” ”Hörde du?” Han arbetade och vi bråkade inte alls.

Kanske skulle det råda fullständig arbetsro i skolan och eleverna skulle koncentrera sig på sitt arbete?

Saga eller sanning?

Läraren anmälde en 11-årig flicka till undersökningar när hon inte gjorde några framsteg i inläringen. Flickan hade inga vänner i klassen och hon hade ofta ont i magen. Den här flickan var lätt att sagotera. Hon tecknade samtidigt som hon berättade. Det här är hennes andra saga.

”Niina och Riia var syskon och de hade samma mamma, men olika pappor. Niinas mamma såg ut som en säl och Riias som ett lejon. Sedan kom det en flygande stjärna från himlen. Riia hade en egen stjärna och Niina hade sin. Sedan hade mamman och pappan var sin stjärna i sitt hjärta. Och sedan föll ett torn från hjärtat.

Riia och Niina fick aldrig se vare sig sin mamma eller sin pappa. De hade blivit osams. Sedan skilde de sig. Sedan fick Niina och Riia se dem igen. Niinas mamma hittade en annan man, och Riias pappa hittade en annan kvinna. Då kom en drottning från rymden och ville tala med Niina och det

hände samma sak på nytt.

Sedan sa mamma till Riia, att ring till pappa och be pappa att be om förlåtelse för att de hade bråkat.

Sedan en dag kom det en gubbe och ville tala med mamma, och sedan hände det och då måste ... de kunde inte vara där, mamma kunde inte vara där, för att han ville döda. Mamma ringde till polisen, och då kom polisen. Gubben var lite full och hamnade i fängelse. Den dagen hände mycket. Båda barnen blev bortrövade. Om en vecka kom samma gubbe och talade med Niinas riktiga pappa. De var inte hemma. De var bortrövade. Jag rövade dem. Sedan tog han pappan dit och visade stället. Därför hade han varit i fängelse. Polisen visste att han hade rövat bort barnen. Han var både drottning och kung. Sedan kom en gammal tant, Sofia. 'Jag har sett era barn. Någon har tagit dem.' 'Vi vet', sa mamma och pappa. De fick en chock så att de nästan svimmade."

I det här skedet frågade jag om inte sagan slutar snart. "Den slutar då barnen hittas. Och det blev inga bomber. Någon hade kastat dem i lägenheten för att de skulle explodera. De kastade två bomber."

Efter att ha läst sagan konstaterade läraren att den var lika förvirrande och ologisk som flickan själv. Se här: "I första meningen har barnen samma mamma och i den andra inte, sådan är hon, alldeles förvirrande", förklarade läraren. Läraren frågade om det gick att dra några slutsatser med stöd av sagan. Jag svarade att det inte går att säga vad som är sant och inte utifrån en saga. Det är barnets saga, men i den avspeglas barnets inre värld, erfarenheter, känslor, fruktan och önsningar. Vi vuxna kan däremot ingenting veta om personer,

tider och platser.

Men sagan berörde oss. Vi tänkte på att den innehöll en mängd allvarliga saker, såsom skilsmässa, våld, bråk, polisen, barn som talar med barn, bortrövade och återfunna barn, en fängelsevistelse, vuxnas chock och mycket mer.

Flickans dåliga sociala kontakter och hennes magsmärtor hade gjort läraren orolig. Läraren blev ännu mer bekymrad när flickan efter sagoteringen började ta med sig lappar till skolan som hon själv hade skrivit. På dem stod "jag får inte springa och jag får äta enbart kokt fisk, eftersom jag har magkatarr". Läraren ringde mig och bad mig komma till skolan, eftersom "läget därhemma är sämre än vi i skolan har trott."

Hade sagoteringen hjälpt flickan så mycket att hon vågade be om hjälp genom att skriva dessa lappar? Hade sagoteringen signalerat till flickan att hon blev uppmärksam, att någon lyssnade på henne?

Flickans berättelse fick oss båda att undra. Beskrev hon trassliga relationer i sin saga? Systrarnas mor var kanske inte likadan mot de två barnen. Syskonavundsjuka? Föräldrarna skiljer sig och barnen får inte se dem. Medan bråken reds ut får barnet bära ansvaret. Moderns liv är i fara, det begås brott som leder till fängelse. Vuxna som talar med barn har makt – kanske handlar det om de sociala myndigheterna – och de kan också fatta beslut om att föra bort barnen. Föräldrarna får en chock. Barnen återvänder dock hem och det blir inget av hämndaktionerna.

Svåra saker behandlas men sagan slutar lyckligt. Eller borde läraren och jag ha "insett" och "förstått" mera, om det

bara kom en kung eller en drottning och förde oss bort ...? Hade flickan berättat för oss om vad hon önskade och hur hon hade det utan att ändå vara illojal gentemot sin mor?

Jag hade alltså lyssnat på henne, men räckte det? Skulle flickan klara sig? Hade jag rätt att sagotera henne och att berätta sagan för någon annan? Vad skulle jag göra med sagan?

Nästa gång undrade flickan om jag hade läst upp sagan för hennes mamma. "Nej. Vi talade om annat. Jag visade din teckning", svarade jag kort. Ville flickan veta mera om det som berörde henne? Varför berättade jag inte vad vi talat om? I stället frågade jag omedelbart: "Skall jag läsa upp sagan för dig?" "Gör det", svarade hon.

Flickan lyssnade allvarligt och alldeles tyst på sin saga och sedan sade hon att den var besvärligare ... och ... ("Ja? Berätta!") ... den andra sagan var roligare (den som skrevs först). Då jag skrev ner den tänkte jag först att Riia var Ritva, men jag kunde inte skriva det. (Det var hon som berättade och jag bara skrev). "Det var om dig och din syster", sade hon sedan till mig. "Jaså", svarade jag.

Ville flickan "ta tillbaka" sin berättelse genom att försäkra mig om att den handlade om mitt liv och inte om hennes? Vart är jag på väg att hamna? Vad menar flickan med det här? Vill hon säga att hon inte har berättat någonting? Var hon rädd för att jag ändå skulle visa sagan för hennes mamma, vi hade ju inte avtalat om hur sagan skulle användas? Hade jag alls kunnat hjälpa henne, skulle hon någonsin komma att be om hjälp? Hur hade allting egentligen börjat?

Eller hjälpte jag ändå flickan bäst genom att vara med

hennes och ge henne en chans att behandla svåra saker med hjälp av sagan? Är det det bästa sättet för ett barn att skydda sig själv? Om hon ändå var en av de där som klarar sig. Berättelsen handlade om mig och min syster, tänkte jag lättad. Det var en saga och inte sanning.

Nästa gång, då jag igen ber henne berätta sin saga, frågar flickan i stället mig vad jag önskar att hon skall skriva. Är det ett förslag eller en fråga? Hon skall skriva och jag skall berätta, eller vill hon själv skriva ner sin egen berättelse?

"Du får själv besluta", svarar jag. Jag besvarar alltså inte hennes fråga, och jag hör inte heller hennes förslag. Manipulerar jag henne? Hon berättar igen en historia för mig. Flickan ville läsa upp den första sagan för sin rektor. Hon var väldigt nervös, men hon läste ändå. Då jag frågade om hon ville läsa sagan om Niina och Riia för sin lärare, svarade hon att hon inte ville. Så funderade hon en stund och till slut sade hon: "Kasta bort den." Sagan skulle alltså förstöras. Jag kommer inte ihåg mitt svar. Jag saknade ord. Vad betydde detta? Varför skulle just den sagan förstöras?

Följande gång hade flickan redan en annan lösning för sagorna, som sammanlagt var tre stycken. Hon ville att jag skulle sända dem hem till henne per post. Men då måste jag renskriva dem. "Jag sänder dem tillsammans med teckningarna", svarade jag. "Alla tre?" frågade hon. "Vill du det? Sist bad du mig att kasta bort en av sagorna", påminde jag henne. "Skall jag läsa den än en gång?" Flickan blev glad: "Gör det!" Hon lyssnade på sagorna med allvarlig min. "Vad skriver du om?" frågade hon sedan. "Jag antecknar för att inte glömma bort att skicka dina berättelser", svarade jag. "Du kan också

skicka den tredje sagan”, sade hon till sist, som om hon hade försäkrat sig om att alla tre verkligen skulle skickas till henne.

Jag sände sagorna hem till henne. Nästa vecka, då vi träffades i skolan, berättade läraren för mig att flickan hade tagit en av sagorna med sig till skolan och läst den upp för henne. ”Vilken av dem?” frågade jag nyfiket. ”Den med bomberna.” Märkligt. Varför just den? Ville flickan försäkra sig om att hon hade någon som lyssnade, när vår kontakt tog slut?

Specialläraren sade till mig: ”Flickan mår bra av det här. Specialundervisningen borde vara liknande.” Hade jag planterat en idé om en ny möjlighet, som skulle hjälpa skolan att förändras? Flickan hade åtminstone fått pröva på olika lösningsmodeller och bestämt över sitt eget arbete.

Ångesten

Läraren anmälde tre pojkar från tredje årskursen till utredning på grund av deras inlärningsproblem. Hon oroade sig över hur de här eleverna som gick i finska klassen skulle klara sig i den svenska klassen nästa år.

Testerna visade att pojkarna hade auditiva problem och var språkligt försenade, vilket i alla fall delvis förklarade deras inlärningsproblem. Testresultaten berättade dock ingenting om barnens individuella problem. Jag hade tre liknande statistiska profiler framför mig.

Jag bad var och en av pojkarna berätta en historia. Berättelserna var personliga. Då två av pojkarna visade sig ha

problem enbart med inläringen och när det inte framkom något speciellt i samtalen med deras föräldrar, beslöt jag mig för att koncentrera mig mera på den tredje pojken, som hade visat sig vara svår att testa. Han vägrade ibland att göra någonting, satt med ansiktet riktat ner i bordet och mumlade någonting till mig.

I skolan slog pojken ofta huvudet mot bänkklocket. Hans klasskamrater har frågat hemma hur mycket huvudet tål. Varför måste pojken slå huvudet mot bänken? Vad tänker han på? Läraren berättade att pojken inte gjorde någonting i skolan, han varken tecknade, läste eller räknade. Kunde han inte? Läraren hade tänkt att pojken borde testas. Rektorn undrade om det var fråga om Aspergers syndrom, en autistisk störning, då pojken inte svarade honom på tilltal.

När jag bad pojken berätta en saga, undrade jag om han skulle gå med på det. Pojken svarade med detsamma, att han inte kunde. ”Kan inte berätta historier”, säger pojken. Jag får samma svar nästa gång och då beslutar jag att ge honom en början till en saga. ”Berätta om en pojke som inte kan någonting”, säger jag. ”Inte göra nånting. Ingenting”, svarar pojken. ”Vad tänker pojken på?” frågar jag sedan. ”Nej, nej, nej, tänker inte på nånting.” ”Vad händer med pojken?” ”Inget. När det inte behövs.” ”När det inte behövs?” undrar jag. ”Ja”, svarar pojken. Av röstläget hör jag på något sätt att det uppstått en kontakt mellan oss. ”Har pojken tråkigt?” frågar jag då. ”Det där är tråkigt”, fortsätter pojken. Och jag igen: ”Pojken har det säkert tråkigt när det inte händer någonting.” På den frågan får jag ett svar: ”Jag vet inte, när jag inte har sett.” Samtalet börjar få lite växelverkan.

Plötsligt frågar pojken mig: "För vem visar du det?" "Jag visar bara för dig", förklarar jag. "Jag vill inte se." "Skall jag läsa upp de nu?" Jag har antecknat under hela vårt samtal. "Jag vill inte höra." "Då läser jag inte."

Nästa gång vi träffas säger pojken: "Det är inte alls så trevligt att berätta." "Har du tankar?" frågar jag ändå nyfiket. "Nej." "Är ditt huvud då alldeles tomt?" undrar jag. "Ja, av trä, av bomull" skrattar han. Skrattet är inte frigjort humoristiskt, utan ett spänt fnissande. "Jag skulle vilja höra dina tankar." "Jag vill inte höra mina tankar", säger pojken. "Vad vill du göra då?" "Ingenting." "Man kan ju inte vara utan att göra något." "Skit", svarar pojken. Så tittar han på klockan och säger: "Skit klocka" och petar på den. "Någon har snurrat på klockan", säger han. "Lill-apan därhemma." "Vem är det?" Pojken skrattar igen nervöst. "Min lillasyster. Hon tafsar på allt." "I morgon skall lillbabianen till dagis", fortsätter han. "Klockan går fel."

Pojken har iakttagit mig hela tiden, han konstaterar: "Du skriver ner allt vad jag säger." Men innan jag hinner svara, fortsätter han ändå att berätta. "Vet du att det finns möss i skolan? En mus sprang och efter den kom två andra möss. Jag sprang efter och trampade på dem och visade för läraren. Läraren skriker som en apa. Skriker som en galning. En galen babian. Skolan rasade ihop när läraren skrek. Läraren får bygga upp den på nytt och hon får sitta tusen år i fängelse."

"Vi säger slut, men det tog inte slut på riktigt", säger pojken. "Men vi fortsätter", föreslår jag. "Jag orkar inte berätta. Det spelar ingen roll", säger pojken uppgivet, men fortsätter ändå: "Läraren kastade klockan i väggen. Klockan explo-

derade och skolan började brinna och läraren fick bygga upp skolan på nytt. Efter det hamnade hon i fängelse i 13 år."

Pojken skrattar hela tiden medan han berättar. Han fortsätter genast:

"Läraren kastade en spik i väggen, och hela väggen exploderade på en annan lärare (visar med gester hur väggen rassar). Hon som kastade spiken i väggen var tvungen att åka till sjukhus, trots att det inte hände något. Hjärnan byttes ut. Hon som fick väggen på sig hamnade i fängelse i 100 år."

"Först nu är det slut", säger pojken och fortsätter med en ramsa: "Jag är du och du är jag" och fortsätter: "bää mää, duu mää, bää mää, duu mää ..."

Samtalen mellan pojken mamma och läraren slutade oftast med att någondera slängde luren på. "Läraren lyssnar inte", berättade mamman. "Hon talar hela tiden själv. Jag får alltid lov att skrika, att nu måste du lyssna. Vi har en vägg mellan oss och så är det också med pojken." Mamman berättade vidare, att vid möten med skolan fanns det alltid flera av personalen på plats och hon måste kämpa ensam mot dem.

När jag vågar fråga pojken om skolproblemen, berättar han med blossande kinder att han varken vågar stå ensam framför klassen eller läsa högt, och att han hellre är ensam än med de andra i gruppen. Mamman sitter lugnt och lyssnar, medan pojken berättar.

Om några dagar träffar jag pojken på nytt. Han står i korridoren och orkar inte klä jackan på sig för att gå ut på rast. Han kommer dock med mig och jag ber honom berätta en historia. Jag hjälper honom med början. "Det var en gång", säger jag. "Men inte mera", svarar han. "Det var en

gång en pojke som inte orkade någonting”, säger jag för att hjälpa. ”Pojken är dum”, säger han, ”han är dum i huvudet. Dumma pojken dödar människor (skrattar), och sedan dör hela jordklotet. Först alla människorna. De blir dödade. Och sen dör jordklotet, och sedan går den och dödar solen. Solen behövs inte mera. Den dör också, och den dödar sig själv. Sedan är det slut.”

Pojken berättar att han har ont i magen. ”För att vi skall bekanta oss med den nya skolan i dag?” undrar jag. ”Är du nervös?” ”Läraren blir kvar här”, säger pojken genast till mig.” Det visste jag, eftersom vi hade kommit överens om att mamman och pojken själva skulle få berätta om sin situation för den nya läraren.

”Hon (läraren) är läskig, när hon är så fet. Och hon förstår ingenting. Ingenting.” Så konstaterar jag: ”Nu är då allt slut i den här skolan?” ”Allt är liksom dött”, säger jag och fortsätter min tolkning. Pojken svarar: ”Läraren är död.”

Det pågår en avveckling av de finskspråkiga klasserna. Pojken och läraren måste anpassa sig till en ny situation och kanske också skapa sig en ny identitet. Mamman minns hur det gick för henne den gång hon var i en svensk klass. I dag vet hon inte om hon är svensk eller finne och hon är rädd för att det skall gå på samma sätt för pojken. Hon blev mobbad i skolan och hon avslutade aldrig sin skolgång. ”När jag flyttade till Sverige som 9-åring (i samma ålder som sonen är nu), fick jag en bok på svenska framför mig. Jag blev tillsagd att läsa, berättar mamman. ”Jag fick ingen hjälp, eftersom svenskarna hatade finnar.”

Nu säger pojkens lärare att hon inte orkar med pojken.

Mamman känner att hennes barn inte får någon hjälp, precis som hon själv en gång i tiden. Läraren tänker att det är hopplöst att ens försöka, när allt det man tror på (modersmålsundervisningen) tar slut. Varifrån skall jag få krafter? Hur kan man vara entusiastisk när man måste avstå från sin identitet? I pojkens berättelse dör jorden (skolan), människorna dödas (eleverna och lärarna) och till och med solen (urkraften, den finska identiteten, livskraften) slocknar. Livet slocknar inför tvånget.

Både läraren och eleven är i ett tillstånd av hopplöshet, medan den desperata mamman som vet vart detta leder inte kan stödja någondera, när alla bittra minnen från hennes skoltid dyker upp. Vem kan hjälpa och hur? Mammans och lärarens kommunikationsproblem är nu avslöjat. Hur går det att behandla konflikten utan att skälla ut mamman och stämpla familjen?

Det som händer mellan mamman och läraren händer även mellan pojken och läraren. Hur ta upp ämnet utan att läraren förlorar sitt ansikte?

När jag kom till lärarrummet efter mitt samtal med mamman och pojken, sade läraren till mig: ”Ta kaffe, jag kan bjuda dig på någonting med kaffet, när du tog hand om saken.” I hörnet av lärarrummet står en liten ställning med mellanmål av olika slag. Jag tackar för erbjudandet och dricker kaffe med choklad. Vill läraren att jag skall vara snäll mot henne, nu när konflikten mellan mamman och henne har avslöjats?

Fick jag alltså choklad för att snyggt slussa över pojken till nästa skola? Vären var redan långt framskriden och jag tänkte

att vi inte skulle hinna göra så mycket för att hjälpa pojken i den här skolan. Eller kunde vi göra något? Kunde jag hjälpa läraren på något sätt, trots att hon inte hade bett mig om hjälp?

Ett barn som inte gör något väcker en känsla av kraftlöshet och hjälplöshet hos läraren, till och med smärta. Pojken och läraren kände samma sak: Jag förmår inte, jag orkar inte. Men läraren kunde inte berätta för någon om det och kunde alltså inte heller få någon hjälp. Hon bara hoppades att någon annan skulle förändra eller bota eleven så att hon skulle kunna undervisa. Den mobbade mamman ville inte ha "vård" för att hon upplevde att läraren tryckte ner hennes barn, dvs mobbade honom i stället för att undervisa honom. Den onda cirkeln var ett faktum.

Går det att sagotera en lärare? Är det möjligt att beskriva konflikterna i fantasin och därefter diskutera sagan och samtidigt låta konflikterna bli synliga i gränslandet mellan fantasi och verkligheten, inom det område där leken är möjlig enligt Winnicot.

Om vi startade från början och om läraren bad om hjälp åt sig själv: "Vad kan jag som lärare göra när jag har en elev som inte går att undervisa och en förälder som jag inte kan tala med...?" Jag frågade läraren: "Vad tror du, nu när du inte mera har den här eleven, kunde du skriva en saga?"

Läraren såg förundrat på mig och frågade varför. "Bara sådär, den behöver inte vara sann, men du kunde tänka på den här pojken", sade jag. "Får jag skriva en ironisk saga?" frågade läraren. "Humor eller ironi, det spelar ingen roll", svarade jag.

"Det var en gång en skola där det fanns en pojke som inte gick att undervisa ..." kunde vara en ny början på arbetet. Vi kunde tillsammans se på barnet, känna hopplöshet, pröva nya saker. Alltemellanåt skulle vi skratta ironiskt eller glatt och så skulle vi igen pröva på någonting nytt, och till slut skulle vi kunna hjälpa pojken.

"Och först nu tog det slut", skulle pojken ha sagt.



ÖVERSÄTTNINGAR TILL SVENSKA

BARNEN FÅR ORDET

Liisa Karlsson, Finland

Forskningen har tydligt visat att barnen ännu ofta är objekt för de vuxna i den dagliga verksamheten inom dagvården och i skolan. I min doktorsavhandling *Barnen får ordet - Den traditionella yrkespraktiken i förändring* (Lapsille puheen- vuoro - Ammattikäytännön perinteet murroksessa 2000) går jag in för att klarlägga problemen i de vuxnas arbetstraditioner och deras sätt att förhålla sig till barnen. Resultaten ger svar bland annat på hur man kan ge barnen en mera aktiv ställning så att de tillsammans med vuxna kan planera och genomföra verksamheten.

Sagoteringsmetoden, som grundar sig på en dynamisk kunskapssyn, visade sig vara enkel att tillämpa. Den utgjorde en källa till förändringar på flera plan. Barnens genuina berättarkultur trädde fram. Barnen fick konkret erfara att man lyssnade på dem, tog dem på allvar och värderade deras egna kulturella produkter. Berättandet steg fram i förgrunden.

De vuxna konstaterade att de fick mera tid, jobbet kändes mera meningsfullt, det kom in mera glädje och frihet i arbets- sätten. Men framför allt påverkade användningen av sagote- ringsmetoden förhållandena i arbetsgruppen. Genom att

lyssna på barnen fick de vuxna ett mera individuellt sätt att ta sig an sina arbetsuppgifter. Barnens egna sagor breddade såväl barnens som de vuxnas möjligheter till personligt enga- gemang i det dagliga umgänget, i planeringen av verksamhe- ten, i vidareutbildningen och i samarbetet med föräldrarna. Också föräldrarna inspirerades av sagoteringsmetoden.

De vuxna ändrade sitt förhållningssätt till barnen: från att höra på vad barnen sade till att lyssna på deras tankar och erfarenheter, från att tänka på barnen i generella termer till att betrakta varje enskilt barn och varje grupp som någonting unikt, från att ställa en massa frågor till att lyssna på vad barnen själva ville berätta, från att alltid ha bråttom till att känna att de hade all den tid de behövde i sitt arbete med barnen, från att planera verksamheten för barnen till att planera dagen tillsammans med barnen, från ett pinsamt påtvingat förhållande till föräldrarna till ett ömsesidigt intres- se kring barnens egna historier, från att betrakta barnen som blivande vuxna till att upptäcka deras rika och mångsidiga förmåga att skapa en egen kultur.

Forskningsresultaten visade att då de vuxna lyssnade intensivt på barnen upplevde de sitt arbete som mera meningsfullt och enklare, intressantare än tidigare. De ansåg att brådskan i arbetet hade minskat. Det intensiva lyssnandet ledde till verkliga förändringar. Barnen fick en aktivare ställning än förr. De vuxnas sätt att tala om barnen förändrades under forskningsprojektet. I början av projektet ansåg de vuxna att barnen förändrades och utvecklades då verksamheten styrdes av vuxna. Senare poängterade de barnens egen aktivitet och barngruppens insats i inlärningsprocessen. De vuxna blev överraskade över barnens kunskaper och den rika kultur barnen själva skapade. Men de upptäckte också att sagoteringsmetoden och de regelbundna mötena för gemensam reflektion stödde ett aktivt och individuellt utvecklande av arbetet. De hade fått en ny arbetsmetod för att planera verksamheten och utföra de dagliga arbetsuppgifterna.

BARNENS SAGOR I CENTRUM FÖR PSYKOLOGARBETET

Kaija Kemppainen, Finland



Hösten 1995 anslöt sig centralen för trygghetsfostran i Kotka till Kullerbytta-nätverket, och Sagofärden startades omgående. Dagvårds- och skolväsendet hade en central roll i det här utvecklingsarbetet, som genomfördes med hjälp av sagoteringsmetoden. Under projektet spreds information även till andra instanser inom utbildnings- och vårdsektorn. I vår tvärssektoriella arbetsgrupp har Sagofärden åstadkommit goda resultat.

Sagotering på daghemmen

Fem daghem var med ända från starten. Jag blev lokalgruppens ledare med uppgift att stå för interna informationen inom gruppen, kontakterna till de ansvariga för Sagofärden samt den lokala informationen. Under hösten 1995 träffades sagopedagogerna från Imatra, St. Michel, Sibbo och Kotka, och sagoteringen och brevväxlingen startade. Redan i slutet av året var Sagoringen i full gång.

Det fullkomligen forsade sagor, historier, tecknade sagoböcker och sånger ur barnen. Vi vuxna blev förvånade över barnens rivstart - det var som om anden i flaskan hade släppts lös!

På sagopedagogmötet berättade de vuxna att barnen ivrigt gett sig i kast med att berätta. Både flickor och pojkar berättade historier, och det kom fram nya oväntade berättare bland barnen. Barnen lyssnade med uppskattning på varandras historier och korrespondensen blev intensiv. Sagopedagogerna hade organiserat sina egna grupper. Under träffarna diskuterade hur man hur nedtecknandet av sagorna skulle ske, var man kunde kopiera, hur sagorna kunde ställas ut på daghemmen och hur föräldrarna skulle kunna delta i verksamheten.

Hela gruppen deltog i sagoteringsprocessen. Å ena sidan upplevde personalen att man hittat på något enastående och värdefullt som man ville behålla för sig själv, men å andra sidan insåg man att det var viktigt att dela med sig av erfarenheterna, och så började sagopedagogerna sprida information om sagoteringsmetoden till andra daghem inom området.

Våren 1997 hade vi i Kotka hunnit samla på oss en mängd värdefulla erfarenheter och fantastiska sagor av barn, och vi ville ge ut en egen sagobok. Boken *Katten går på promenad och möss i ring* kom ut till julen 1998. Utvecklingscentralen har haft kontakt med barn- och ungdomspsykolog Ritva Reed i Eskilstuna i Sverige. Hösten 1996 hade hon besökt Kotka för att bygga en sagobro över gränserna mellan oss i Kotka och dagvården och skolverket i Eskilstuna.

Sagobladet har fungerat som ett gemensamt forum för en presentation av projektet och för kontakt. Våra barn har varit entusiastiska över att få se sina egna sagor i Sagobladet och de andra barnens historier har fått en publik. Även vi vuxna har öppnat oss för en ny typ av kreativitet kring barnens sagoberättande, och sagoterandet har spritt sig som en löpeld i sagonätverket.

Vid sagoteringen möts barnet och den vuxne på ett unikt sätt, tillsammans upplever de barnets egen berättelse på barnets villkor. Barnet leder och den vuxne lär sig att följa med på de stigar längs vilka barnets tankar löper. Den vuxne ackompanjerar barnet genom att lyssna, anteckna noggrant och läsa upp sagan. Sagopedagogen fungerar som barnets språkrör också då hon eller han ställer ut barnets saga, författar ett sagobrev eller sänder en saga till Sagobladet.

I en sagoberättande grupp höjs barnets värde och status. Barnets röst, språk och tankegångar möter lyssnande sinnen, det som barnet berättar antecknas noggrant - och barnet får kontrollera att det som skrivits ner faktiskt stämmer. Barnets berättelse sänds till andra barn för att bli återberättad, den besvaras och till och med publiceras. Barnen börjar lita på att de tas på allvar och de lär sig att kräva det även i andra sammanhang.

Även vi sagovuxna talar på ett nytt sätt om barnen som skickliga skapare av gemenskap, vars kreativa kraft bör upprätthållas och värnas. Förtrollade och stolta presenterar vi våra barns alster för andra vuxna.

Sagan är barnenergi i dess mest otyglade och fantastiska form. Sagoberättandet är det medel som barnet använder när

hon eller han utforskar världen omkring sig och bygger upp sin egen inre värld. I sina äventyr rör sig barnen på jorden, på havet, i luften och i rymden, i djurens och trollens värld, i Afrika och i Bryssel. Näromgivningen räcker inte till för dagens barn, deras värld sträcker sig vida omkring. Hemmet är dock fortfarande centrum för deras liv, den viktigaste platsen på jorden. Efter sina vilda äventyr återvänder kaminen, Stålmannen och sjöjungfrun hem. Hemma äter man morgonmål och kvällsmål, där sover man och har fest, och därifrån åker man till jobbet. Livet är också vardag och regelbundenhet. Barnen söker mening bakom rutinerna, de reflekterar över vänskap, kärlek, skilsmässor, sjukdomar, födelse och död.

När barnen skapar sina sagor söker de olika perspektiv. Berättelserna slutar inte alltid lyckligt. Det gör de inte i det riktiga livet heller. Ibland slutar sagan i förintelse och total förstörelse. Men då kan barnet börja på en ny berättelse: "Vad tror ni att det hände sen?"

Sagan är barnets eget rike, där barnet styr och ställer med sitt eget språk, sin kultur och fantasi. I barnets sagorike kan man utan fara och fri från ansvar belöna eller straffa, förtrycka eller upphöja. Dit kan barnen alltid fly undan de vuxnas makt. På sagans fält blomstrar ett hav av ord, bilder och humor. De vuxna har fullt upp då de försöker hänga med i svängarna.

I sagoberättandet kan barnen söka tröst och lindring för misslyckanden och besvikelser. I sagolandets hägn kan de tryggt ge utlopp för sina känslor. Det är sagofigurernas roll att utstå de förvirrande erfarenheterna. Svårigheterna kan bear-

betas på ett tryggt avstånd. Sagan döljer och synliggör. I skydd av sagan kan barnet tillsammans med en empatisk vuxen och andra barn bemöta och bearbeta även sina mest smärtfyllda känslor.

Då barnen skapar gruppsagor beger de sig på gemensamma utflykter i sagans rike. De blir tvungna att anpassa sina egna historier, tankar och problemlösningsmodeller till hela gruppens. De lär sig att leva sig in i lyssnandet, att vänta på sin tur och att dela med sig. Olikheterna inom barngruppen kan upplevas som en rikedom, som det bästa för gemenskapen. Barnen får uppleva synergieffekten, de lär sig gruppens regler - och att tåla att deras egna förslag inte alltid duger åt de andra barnen, för att de kanske förstör historien eller för att berättelsen inte går vidare.

Nedan sagan om den lilla musen, Lillmösset, en berättelse om skaparprocessen då en stor grupp barn, 21 stycken, gemensamt berättade en saga. Sagan är upptecknad på daghemmet Sateenkaari (Regnbågen) i staden Kotka i Finland. Till vänster finns barnens kommentarer då de hittade på sagan, till höger finns den vuxnes kommentarer och i mitten är själva sagan upptecknad, sådan som den slutligen blev.

Daghemmet Regnbågen, heldagsgrupp, 21 barn, 4–7 år, Finland

Barnens förslag:

NEJ, NEJ, NEJ, på det där sättet blir det en dum fortsättning.

Den kan inte mera fortsätta, när det inte blir något kvar

Barnen: - Nej, det där är inte bra. Det måste lämnas bort. Vi kan enas om att bara början är bra.

Nej, inga kattor! Det går igen galet!

Gruppen lugnar sig, godkänner fortsättningen, barnen slappnar av, axlarna sjunker.

Gå ut!, rättar de andra barnen.

Spänning i gruppen, axlarna höjs.

Gruppen slappnar av.

NEJ! Gruppen vill inte ha det i sagan. Inget platta till. Det måste lämnas bort!

Sagan:

Det var en gång ett lillmöss

(Sen kom det en flock med kattor. Sedan åt de upp honom så att det bara var blod kvar.)

Sedan gick den till sitt eget bo för att äta ost och det kom ett annat möss, som också kom för att äta. Och så kom det kattor...

...och det kom flera möss. Kattorna trampade i mössfällan och flydde.

.... En efter en gick mössen för att ta av osten. Sen sku mössen ut.

De gick för att leka med elden

Och så kom vita moln.

(...och de vita molnen föll från himlen och plattade till alla mössen.)

Och solen skiner, och sedan började det regna och elden slocknade och regnbågen kom fram.

Den vuxnes kommentarer:

Varför? Vad skall vi nu göra?

Finns det någon lösning, räddning?

Kan man lösa det så att det inte går galet, ifall man önskar?

Sagan lästes upp så att allt inom parenteserna utelämnades. Är det bra så här? Alla godkänner.- Tar sagan slut eller skall vi fortsätta i morgon? Barnen vill fortsätta.

Är kråkan ett hot?

Gruppen sätter sig emot, men ett av barnen har redan hittat på lösningen.

Gruppen godkänner inte heller detta, för att så kan det inte gå till. Barnen kommer överens om att så kan det gå till i Eetus egen version.

Finns det ormar när det finns snö...ormen får bli kvar i sagan.

Och blommorna var vackra, och en ljus fjäril flög på himlen, och därifrån kom en kråka
Och mössen började leka nata och de var åsnesvans, och sedan spelade de kort. Sedan kom katten.

Hunden kom och skällde på kattorna. Sedan skällde han bort katten.

Och sedan började det snöa och mössen gjorde snögubbar och snöhästar och snöhundar och möss. Och sedan kom det en orm.

Och de där mössen gick in i snöslottet, och sen sjönk de in i snön. Sedan började de leka snökrig. Sen gjorde de rutschbana och femöringar av snön. Sedan började musmormor att laga pannkaka och musmormor gjorde plättar. Och sedan fick lillmösset pannkaka, och de större fick plättar och på dem fanns vispgräddor och jordgubbssylt. Och sedan gick de och lade sig. När de hade sovit började de spela piano. Och sedan gick de till affären för att köpa godis. Nästa morgon lagade musmormor kakor. Och sedan blev det mörkt och så är sagan slut.

Nästa dag läses sagan och så fortsätter den.

Fälilen gick i laskan – att sagotera på specialklass för barn med språkstörningar

Ibland hör man sägas att sagoteringsmetoden är lämplig endast för så kallade normala eller speciellt kreativa och språkligt begåvade barn. Det anses att ”barn med specifika problem” inte kan berätta sagor och ännu mindre att det skulle vara till någon nytta för dem. Erfarenheterna visar dock att både blyga och vilda barn berättar sagor, liksom barn som har gestaltningsproblem.

Våren 1997 började en grupp lärare tillämpa sagoteringsmetoden i dysfasiklasser, där det går barn med specifika störningar i tal- och språkutvecklingen. Eleverna i två förskoleklasser och på en etta fick egna sagopärmar. Sagoteringsmetoden startade förvånansvärt lätt. Det blev populärt bland eleverna att berätta sagor i grupp. De vuxna fick skynda på för att hinna anteckna alla sagorna noggrant. Barnen lärde sig dock snart att anpassa sitt berättande till den skrivandes takt. Barnen lyssnade koncentrerat på sagorna och de ville höra gamla sagor om och om igen. De bladdrade också gärna i sagopärmarna. Alla sagorna skrevs rent med stora bokstäver för att göra det lättare för barnen att själva kunna läsa dem.

En del av barnen som redan lärt sig skriva och läsa, började själva skriva sagor i sina häften och läste upp sagorna för andra barn. Pedagogerna märkte hur nyttigt det var för dessa barnen att gå på gång och se hur talet förvandlades till skrift och hur bokstäver, ord och meningar blev till tal igen. Inom

dagvården har pedagogerna blivit övertygade om att sagoteringsmetoden främjar barnens läs- och skrivförmåga.

Men hur sagoteras man när barnets tal saknar vissa ljud? Hos oss i Kotka har det blivit praxis att noga anteckna alla ljud så som barnen uttalar dem, exempelvis r som l. Till att börja med var barnen undrande eller generade, men de blev fort vana. Så här respekteras vars och ens sätt att uttrycka sig. Kan det leda till att barnen lär sig fel? Det föreligger knappast någon fara för det, snarare ökar sagoteringsmetoden barnens observationsförmåga.

Inom barnomsorgen har man framhållit barnkultur och pedagogik, medan man på familjerådgivningen har betonat lyssnande och vård. Då det gäller omhändertagna barn har tyngdpunkten varit någonstans mittemellan. Vi har också diskuterat vad det innebär att ”förstå”, och hur man undviker att ”tolka” möjliga sammanhang i barnets saga som för den vuxne ter sig uppenbara.

Utifrån de erfarenheter vi fått inom familjerådgivningen, har vi lärt oss att be barnen berätta för vem sagan får läsas upp och vem som får läsa den. I början av sagoteringsmetoden önskade några barn att sagan skulle stanna i sagohäftet och att enbart den egna terapeuten fick läsa den. Detta bör respekteras. Det gäller att vänta tills barnet har berättat fler sagor och har lättare för att röja sina sagoemligheter för andra. Men det har även funnits många barn som berättat om sina sagor under besöken på familjerådgivningen.

Flickan var ute när åskan kom – att sagotera på familjerådgivningen

Barnpsykologerna har visserligen alltid låtit barnen berätta och leka och använt varierande metoder i sitt arbete. Men jag var övertygad om att Sagofärdens sagoteringsmetod skulle sätta igång något nytt, något som avvek från våra traditioner och som skulle innebära en dialog även på barnens villkor. Vid en närmare granskning av hur familjerådgivningen fungerar kom vi fram till att det också där är vuxna som dikterar vad barnen skall göra. Barnet är ett objekt för undersökningar och vård.

En av mina barnklienter målade en gåtfull bild. Jag bad henne berätta en saga om bilden, och jag antecknade: "Flickan var ute när det började åska. Flickan gick under ett träd. Blixten slog ner i trädet. Sedan dog flickan. Sen föddes en ny flicka. Hon var också ute när det blev åskväder. Hon gick också under trädet, och blixten slog ner i trädet och flickan dog. Sen föddes en ny flicka, som var ute när det blev åskväder, och den gick under trädet, och blixten slog ner i trädet och den flickan dog. Sen föddes det ingen ny. Bara mamman blev kvar. Hon grät och skulle ta livet av sig. Men hon tog inte livet av sig. Hon tog en ny gubbe, och de fick en babypojke och en flicka. De var också ute och det blev åskväder. De gick hem."

Flickan var nöjd med sin berättelse och jag fick en känsla av att jag förstod mycket mer. Vid vårt nästa möte fortsatte flickan berätta sagor och vi planerade tillsammans en hel

sagobok till julen för familjen. Det var underbart att följa med flickans glädje, förundran och växande självkänsla inför sina egna produkter. Vi gjorde en sagopärm som skulle följa med henne genom hela världen. Då jag sagoterar tolkar jag inte utan jag ställer enbart frågor. Oftast frågar jag om barnet önskar att sagan läses upp för någon, när barnet vill att sagan skall läsas och vem som får läsa upp den. De vuxna lyssnar noggrant på barns berättelser och de uppfattar ofta de budskap som rör dem själva. Det är ändå bra att förbereda de vuxna inför rollen som åhörare.

Sagan tycks fungera väl som ett sätt att skapa dialog mellan psykologen och barnet. Sagan och mer traditionella metoder utesluter inte varandra, tvärtom medför sagan att barnet har större nytta av psykologens yrkeskunnande. Kontakten mellan psykologen och barnet blir bättre och barnet känner sig bättre till mods i terapisisituationen.

Att använda sagan som ett redskap i samarbete olika vuxna emellan är en av framtidens utmaningar. Att med hjälp av barnens egna sagor få en inblick i deras perspektiv kräver att vi vuxna spetsar öronen och blir mera lyhörda. Vi som arbetar inom vård och omsorg kan läsa upp barnens sagor - naturligtvis med deras tillåtelse - för barnens föräldrar och för myndigheterna exempelvis då vi överväger ett omhändertagande.

På den rådgivning där jag arbetar har vi en fungerande "sagotandem" tillsammans med psykologen Ritva Reed, som är insatt i sagoteringsmetoden som kommunikation och som ett medel vid konsultationer med lärare. Ja vill lyfta fram barnperspektivet utgående från sagans värld samt sagoteringsmetoden som ett arbetsredskap för barnpsykologer.

ATT SAGOTERA – EN ARBETSMETOD I SKOLAN

Erja Kyllönen, Pirkko Neuvonen, Hanna Mikkonen, Laura Rieki, Finland



Det nya med metoden är det individuella och att man verkligen lär sig att lyssna. Eftersom läraren inte får korrigera, styra eller avbryta barnets berättelse, måste hon eller han lära sig att tåga och det är inte alltid så lätt för en professionell talare. Dessutom skall läraren anteckna barnets historia ordagrant, enligt barnets önskemål. Det är en verkligt barncentrerad eller barnstyrd arbetsmetod, där läraren inte kan påverka resultatet. Vi upptäckte att det var svårt att godkänna språket barnet använder. Man har blivit van vid att rätta felen och även leta efter dem. Sagoteringen kräver att läraren kan organisera de andra elevernas arbete så, att hon eller han får möjlighet att i lugn och ro lyssna på ett barn i taget. Det här är ett problem i stora skolklasser. Lärarna har sällan någon annan vuxen som hjälp i klassrummet.

Sagoteringen har skapat nya sätt att närma olika skolämnen till varandra, exempelvis naturvetenskapliga ämnen och matematik. Barnen får skapa sagor med naturmotiv, där fantasi och kunskap går hand i hand. Exempelvis en vinterberättelse om en harpalt kan bli en beskrivning av harens överlevnad under vintern, samtidigt som den återspeglar barnets fantasier om en liten harpalt.

Juho Timonen:

”Oceanen

Det var en gång en stor valfisk, som simmade varje dag i världens största hav. En dag beslöt valfisken att träffa sin vän, som hade många andra vänner. En kväll kallade valfisken vännen till sig. De planerade hur de skulle rengöra oceanen. De satte i gång med att städa oceanen. Till slut var alla väldigt trötta. De hade många påsar fulla med skräp. De tog dem till hajens cirkuleringscentral. Hajen sade. ’Ni har verkligen haft mycket att göra.’

En kväll fick valfisken en inbjudan från hajen och andra kompisar till vårfesten i oceanens schakt. Där var en riktigt trevlig fest och många kakor och saft. Och de levde lyckliga i alla sina dar i den rena oceanen.”

Vanligen har barnen varit mycket stolta över sina egna sagor, som de skrivit på dator. De läser dem också gärna för

varandra. Då föräldrarna deltagit i upptecknandet av barnens berättelser, har vi även fått ett nytt sätt att samarbeta med hemmen.

Karoliina Schwab:

”Undervattens äppelträd

Det var en gång för många år sedan, minst 5000 år sedan, på havets djupaste ställe ett vackert palats. Palatsets väggar var av renaste guld. I palatsets trädgård fanns det sjörosor, sjöbuskar och sjöäppelträd. Det var bara i palatset som det fanns sjöäppelträd. Men alla äppelträden utom ett dog då isen steg upp på ytan. Äppelträdet var ett alldeles vanligt träd såsom de andra.

Prinsessan som bodde i slottet skötte trädet. Hon täckte över trädet varje vinter för att skydda det, utom en vinter, då hon hade glömt att göra det. Hon rusade ut för att se på trädet och väntade sig att det skulle ha dött. Då hon var ute blev hon förvånad, då trädet inte hade dött. Sedan dess var hon så lycklig, att hon alltid kom ihåg att sköta om trädet.”

Barnen gör gärna små böcker av sina berättelser. Då skolelevorna gör olika temaarbeten kan sagorna också binda samman klassens gemensamma tema. I samband med olika teman har barnen gjort tecknade serier och skådespel, som baserat sig på sagor som de själva har skapat.

Sagoteringen kan också ingå i problemlösning inom matematiken. Barnen kan berätta räkneberättelser för varandra, så att det i berättelserna ingår en uppgift som de andra ska lösa. De skriver ner berättelsen i matematikhäftet tillsammans med räknesatsen som ingår, oftast illustrerar de också berättelsen. Sagoteringen innebär en bra och enhetlig arbetsmetod som överbryggat gränserna mellan olika skolämnen.

Sagoteringen som metod har gett lärarna ny inblick i pojkarnas värld. Det är rätt allmänt att berättelser skrivna av pojkar är ganska korta. De korta berättelserna har att göra med de motoriska svårigheter med att skriva som pojkar kan ha. Att skriva för hand går långsamt, vilket är ett hinder för att producera texter. Vid sagotering får även pojkarnas fantasivärld flöda fritt eftersom berättaren inte behöver koncentrera sig på själva skrivandet. Detta gäller naturligtvis också en del flickor.



KUPERKEIKKAKYYDISTÄ SATUSILLAKSI SUOMESSA

◆ *Monika Riihelä*

Kuperkeikkakyyti niminen, pääasiassa varhaiskasvatukseen suuntautunut verkosto aloitti laajan suomalaisen Satukeikan vuonna 1995. Stakesin kehittämispäällikön Monika Riihelän organisoimaan verkostoon kuului 15 kehittämiskeskusta eri puolilla Suomea. Projektin alussa mukana oli noin 800 satulevaa lasta ja heidän perheensä, 131 työntekijää, 18 verkostovastaavaa, tutkija, kentän vetäjäedustaja ja projektin vetäjä.

Suomalaisen satukeikan lapset olivat iältään 8 kuukautta - 12 vuotta. Työntekijöinä oli perhepäivähoitajia, päiväkodin työntekijöitä, luokanopettajia ja leikkipuiston henkilökuntaa. Verkostossa sadutettiin sekä suomen että ruotsin kielellä. Ensimmäisen vuoden aikana arkistoiitiin Stakesiin 1 780 lasten omaa kertomusta.

Verkosto ulottui vuonna 1996 kaikkiin Pohjoismaihin, saamenkielisille alueille ja moneen muuhun maahan. Tuoloin oli arkistoitu jo noin 5 000 suomalaisten lasten kertomusta. Vuonna 1997, jolloin projektin tutkimuksellinen osuus päättyi, mukana oli noin 1 800 lasta perheineen. Lisäksi sadutuksen piiriin oli tullut noin 3 000 muuta lasta. Projektissa oli tuolloin 450 aktiivista saduttajaa. Uusina työntekijäryhminä mukaan oli tullut erityisopettajia, kerhojen vetäjiä, dysfasialuokkien opettajia, lastenkotien työntekijöitä, sosiaalityöntekijöitä, kirjastonhoitajia, seurakunnan työntekijöitä, neuvolan työntekijöitä, psykologeja ja sairaalahenkilökuntaa.

KERTOMUKSILLA LASTEN OSALLISUUTEEN

Liisa Karlsson, Suomi

Sadutusmenetelmä



Sadutuksen perusidea on yksinkertainen. Paikalla ovat kertoja tai useita kertoja ja kirjaaja. Tilanteessa voi olla myös kuulijoita. Välineiksi tarvitaan vain kynää ja paperia. Aikuinen aloittaa sadutuksen sanomalla lapselle tai lapsiryhmälle:

”Kerro satu. Kirjoitan sen muistiin juuri niin kuin sen kerrot mitään muuttamatta. Lopuksi luen kertomuksen sinulle, ja voit muuttaa tai korjata sitä mikäli haluat.”

Satukeikka-projektissa lapset pyysivät myös oma-aloitteisesti kirjaamaan sanataarkasti ajatuksiaan (ks. prosessista tarkemmin Karlsson 1999, 89 - 107). Projektin myötä on kuuntelun menetelmä eli sadutus levinnyt laajaan käyttöön. Kaiken ikäisten lasten ja nuorten lisäksi on kuuntelun menetelmää käytetty esimerkiksi työtovereiden kesken ja yhteistyössä vanhempien kanssa tai saduttamalla vanhuksia (edellä 136 - 147).



Sadutuksen vaiheet ovat:

1. Kirjaaja pyytää kertojaa kertomaan kertomuksen.
2. Kertoja kertoo haluamansa kertomuksen.
3. Kirjaaja kirjaa tarinan sana lta juuri siinä muodossa kuin kertoja tarinansa kertoo.
4. Lopuksi kirjaaja lukee tekstin kertojalle, joka voi halutessaan vielä muuttaa tai korjata tarinaansa.



Satukeikka-projektissa kertomukset lähetettiin postitse toiselle paikkakunnalle, jossa tarinat luettiin ja niihin tehtiin vastaustarinoita. Uudet kertomukset lähetettiin takaisin satukirjeenvaihtokumppaneille, ja niin yhteydenpito jatkui eri paikkakuntien ja maiden lasten välillä. Ainoa laatuista projektissa oli lasten kanssakäyminen heidän omien ajatustensa kautta. Lapset kuuluivat kirjeenvaihdon avulla toistensa kertomuksia ja kävivät näin aktiivista ajatustenvaihtoa ennestään vieraiden lasten kanssa.

Lapset myös kuvittivat kertomuksiaan. Ne asetettiin muiden nähtäväksi seinille, kirjastoihin ja esimerkiksi kirja-kappoihin, niitä julkaistiin eri foorumeissa (edellä 125-128).

Satukeikka-projekti verkostona

Laaja suomalainen Satukeikka-projekti syntyi valtakunnallisessa Kuperkeikkakyyti-verkostossa. Verkosto on lasten kanssa työskentelevien ammattilaisverkosto, jonka tavoite on tehdä työtä yhdessä lasten, heidän vanhempiansa ja ammattilaisten kesken. Verkostossa etsittiin erilaisia tapoja uudistaa työtä niin, että lapset näkyisivät ja kuuluisivat sekä toiminnan suunnittelussa että toteutuksessa. Verkosto perustettiin 1992, ja toimintaa organisoitiin 15 kunnassa. Verkostotyöhön ja sen tuloksiin liittyvä tutkimus käynnistyi 1995, jolloin Liisa Karlsson aloitti tutkijana hankkeessa.

Verkosto koostuu 15 kehittämiskeskuksesta, joilla on oman kunnan lisäksi yhteyksiä useiden kymmenien kuntien toimipisteisiin, yliopistoihin ja eri maihin (ks. Rautaheimo 1999). Verkoston toimintaa on koordinoanut Stakesin Lapset ja laatu -ryhmä. Kullakin kehittämiskeskuksella on oma painopistealueensa, kuten yhteistoiminnallisuus, moniammatillisuus tai luonnontiede. Vuonna 1995 verkostolaiset kaipaivat yhteistoimintaa, joka tukisi työn kehittämistä lapsen näkökulmasta. Haluttiin löytää uusia toimintatapoja, joiden avulla lapsia voisi ottaa mukaan arjen suunnitteluun ja toteutukseen. (Karlsson 1999, 72 - 77.) Syksyllä 1995 syntyi ensimmäinen verkostoa yhdistänyt projekti, Satukeikka. Se käynnistyi 14 kunnassa mutta laajeni projektin aikana useisiin kymmeneen kuntiin ja moneen maahan. Se oli yhteisöllinen kehittämis- ja tutkimusinterventio, jonka tavoitteena oli lasten ajatusten ja oman kulttuurin esille nostaminen sekä

lasten oman kanssakäymisen verkoston luominen. Lisäksi pyrittiin lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten oman työn reflektiiviseen ja yhteisölliseen kehittämiseen.

Aikuinen ja lapsi kohtaavat uudella tavalla

Tutkimusteni mukaan Kuperkeikkakyyti ja sadutusmenetelmä saivat aikaan sen, että ammattilainen ja lapsi kohtasivat uudella tavalla päiväkodin ja koulun arjessa. Sadutusmenetelmä pysäytti aikuisen. Se tarjosi työntekijälle mahdollisuuden syventyä nyt-hetkeen ja paikalla olevien lasten ajatuksiin. Aikuisen puheen osuus väheni ja lasten lisääntyi. Aikuiset eivät tehneet lapsille kysymyksiä, joihin lasten tuli vastata, vaan lapset saivat tuoda esiin omia ajatuksiaan kertomalla niistä itse. Näin osaava ja taitava lapsi tuli näkyviin.

Lasten aktiivisen toiminnan arvostaminen innosti heitä tuottamaan lisää kertomuksia ja kuuntelemaan toistensa tarinoita. Tämä johti myös siihen, että lapset alkoivat tehdä aiempaa enemmän aloitteita ja vaativat itsensä kuuntelua. Lasten oman kulttuurin rikkaus muutti työntekijöiden lapsikuvaa.

Lapset mukana suunnittelussa

Tutkimusaineistosta nousi esiin, että sadutusmenetelmää käytettäessä lapset kokivat olonsa hyväksi ja turvalliseksi. Tätä edesauttoi se, että lapsi hyväksyttiin juuri sellaisena,

kuin hän oli. Hänen kertomuksensa kirjattiin ja lähetettiin edelleen puhekieltä tai aiheita sensuroimatta. Oman kertomuksen hyväksyminen antoi lapselle onnistumisen elämyksiä.

Useat työntekijät korostivat, että yhteisessä toiminnassa lasten oma minäkäsitys vahvistui, itsetunto koheni ja lapset tulivat rohkeammiksi sekä aloitteellisemmiksi. Erityisesti hiljaiset ja usein negatiivista palautetta toiminnastaan saaneet lapset hyötyivät sadutusmenetelmästä. Omien kertomustensa kautta jokainen sai tilaisuuden tuoda esiin omat vahvuutensa.

Lapsilla oli mahdollisuus kertoa heitä kiinnostavista asioista ja pohtia niitä kertomuksissaan tai kommentoida vastauskertomuksissaan toisten lasten esille tuomia asioita. Lapset oppivat myös kirjoittamaan ja lukemaan ikään kuin itsestään, kun he seurasivat, miten puhuttu kieli muuttui kirjoitetuksi sekä päinvastoin. Osa lapsista teki huomioita kirjoitusasusta ja valvoi, että aikuinen kirjaa sen, minkä he sanelivat ilman työntekijän kommentteja. He halusivat myös itse lukea kertomuksia ääneen ja kirjoittaa niitä.

Ammattilaiset eivät asettaneet omia ehtojaan ”hyvälle kertomukselle”, vaan arvostivat lasten omaa tietoa siitä, mikä on hänen oma kertomuksensa. Ammattilainen arvosti lapsen tietoa ja kokemusta asiasta eikä työntekijä myöskään arvioinut kertomusta. Lasten oma kulttuuri tuli näkyväksi ja huomion kohteeksi. Se näkyi verkoston toiminnan ja sadutusmenetelmän leviämisenä laajasti uusiin toimipisteisiin ja kaikkiin Pohjoismaihin.

Lapset saivat suunnitella omat ja yhteiset kertomuksensa haluamallaan tavalla. Näin syntyi uusia toimintamuotoja.

Lasten ideoiden ja suunnittelun pohjalta tehtiin kevät- ja joulujuhlaohjelmia, uusia tutkimusprojekteja, toimintapisteiden välisiä tapahtumia tai erilaisia toimintahetkiä. Sadutus synnytti myös yhteisleikkejä tai esimerkiksi näytelmien tekoa. Kertomus saattoi jatkua leikkinä tai leikistä tehtiin tarina. Lapset saivat tilaisuuden tutustua toisiinsa kertomusten kautta. Sadutus toi uusia vahvuuksia esiin yksittäisestä lapsesta, ja toisten lasten kunnioitus ja arvostus lisääntyivät monissa ryhmissä.

Ammattilainen saa tietoa lapsista ja ryhmässä

Useimmat työntekijät toivat esiin, että he olivat tutustuneet sadutusmenetelmän kautta aivan uudella tavalla lapsiin. Niin aloitteleva työntekijä, kuin kauan alalla ollut löysivät uusia asioita tutuista lapsista, lapsuudesta ja lasten kanssa toimimisesta. Poikien piiloon jäänyt runsas tarinakulttuuri nousi esiin. Ammattilaiset kertoivat herkistymisistään lasten eroille, kunkin lapsen persoonallisille tavoille toimia. Puhuminen lapsista yleensä konkretisoitui nyt tiettyyn lapseen.

Työntekijät eivät vain kuunnelleet, mitä lapset kertoivat. He saivat myös tietää, miten lapset kuuntelivat toisiaan ja miten kertoivat toisilleen. Osa työntekijöistä kertoi, että heidän työtavakseen oli muodostunut lasten toiminnan ja ajatusten jatkuva kirjaaminen ja pohtiminen. ”Aikaisemmin vain kuulin, mitä lapset puhuivat, nyt kuuntelen heitä aktiivisesti”, eräs työntekijä kiteytti. Toinen totesi, että oli aikaisemmin pitänyt lasten puheita merkityksettömänä höpinänä mutta projektin jälkeen hän kertoi etsivänsä ”helmiä”.

Ammattilaisten verkostot

Suomalaisen Satukeikan kehittämis- ja tutkimusprojekti osoitti, että tarvitaan ammattilaisten pysyviä verkostoja, joissa voidaan edelleen kehittää työtä lasten ja heidän vanhempiansa kanssa. Toiminta edellyttää harkittua organisoinnin mallia, jossa kaikilla tasoilla huomioidaan ihmiset aktiivisina toimijoina. Tähän päästään luomalla uusi yhteisöllinen kuuntelun kulttuuri, jossa lapset, heidän vanhempansa ja ammattilaiset kuuntelevat aktiivisesti toisiaan ja pyrkivät huomioimaan toiminnassaan toistensa aloitteet. Näin kehittyvät tapoja kuunnella vertaisryhmässä ja sukupolvien välillä. Lasten ja ammattilaisten kuuntelu parantaa lasten asemaa ja kuuntelulla on myös ennalta ehkäisevä funktio. Satukeikan tärkeimpiä muutosta edistäviä tekijöitä olivat pysyvät pienryhmät ja satukirjeenvaihto.

Tutkimus osoitti, että lasten ja ammattilaisten välinen toimintakulttuuri ja vuorovaikutusilmasto parantuivat, kun instituutioissa vallitsevat kulttuuriset rutiinit asetettiin kyseenalaiseksi ja niitä pyrittiin muuttamaan. Sadutusmenetelmästä tuli konkreettinen väline, jolla muuttaa toiminta lasta objektivoivasta tavasta lapsen subjektiasemaa mahdollistavaksi. Lapsia kuunneltiin lasten oman kulttuurin välityksellä.

Sadutusmenetelmä osoittautui käyttökelpoiseksi kotien ja toimipisteiden yhteistyömuodoksi. Kertomukset konkretisoivat, mitä lasten kanssa tehdään päivän aikana ja miten lasten omaan kulttuuriin suhtaudutaan. Vanhemmat osallistuivat toimintaan saduttamalla lapsiaan kotona. Myös vanhempia sadutettiin.

Satukeikka-projekti valittiin myös EU-maiden lasten mielenterveyttä edistävien mallitoimintojen joukkoon. Satukeikan aikana julkaistiin neljä numeroa Lasten Satulehteä.

Kirjallisuus

- Karlsson, L. 2000. *Lapsille puheenvuoro. Ammatikäytännön perinteet murroksessa. (Giving Children the Floor. Transition in the Tradition of Professional Practice.)* Helsingin yliopisto
- Karlsson, L. 1999. *Saduttamalla lasten kulttuuriin. Verkostotyön tuloksia kuperkeikkakäytännössä. (Sagoteringsmetoden gör barnens kultur synlig. Stakes. Rapportteja 241. Helsinki.*
- Rautaheimo, K. 1999. *Lapset mukaan päivähoiton uudistukseen. Kuperkeikkakeskusten neuvottelupäivät. Moniste. Stakes.*

LASTEN SADUT PSYKOLOGIN TYÖN YTIMESSÄ

Kaija Kempainen, Suomi



Kotkassa lapsia sadutetaan päivähoidossa, koulussa, dysfasia-luokissa, sijaishuollossa, perheneuvolassa. Kun kotkalainen Turvakasvatuksen työryhmä vuonna 1995 liittyi yhtenä kehittämiskeskuksena *Kuperkeikkakyyti-verkostoon*, pääsimme heti mukaan alkavaan Satukeikka-seikkailuun. Kotkassa alkoi samaan aikaan kymmenvuotinen syrjäytymisen ja rikollisuuden ehkäisyhanke *Lapsen Paras -prosessi*, jossa oli mukana koko kaupungin viranomaiskunta. Kehittämiskeskuksemme tarjosi omana osuutenaan turvakasvatuksen lisäksi Satukeikkaa projektialueiden päivähoitolle ja kouluille.

Päivähoito ja koulu olivat alussa keskeisessä asemassa saduttamisen kautta tapahtuvassa kehittämistyössä. Projektin aikana veimme kuitenkin jatkuvasti tietoa Satukeikasta myös muihin kasvatuksen ja hoidon yhteisöihin, joihin meillä moniammatillisena työryhmänä oli luontevia yhteyksiä.

Vuonna 2000 alkoi mielenkiintoinen satukirjeenvaihto Kotkan ja Beirutin palestiinalaispakolaislasten välillä sähköpostia hyödyntäen.

Lapsi tutkii maailmaa satujen avulla

Jos satu on lapsienergian ihka omaa villiä ja vallatonta temmellyskenttää, näyttää satuilu myös olevan väline, jota lapsi käyttää tutkiessaan maailmaa ympärillään ja rakentaessaan sisäistä maailmaansa. Seikkailusaduissa lapset liikkuvat maan alla ja päällä, merellä, ilmassa ja avaruudessa, eläinten ja peikkojen asuinalueilla, neekereitten maassa ja Brysselissä. Pihapiiri ei enää riitä nykyisille lapsille, vaan heidän maailmansa on laaja ja lavea. Koti on kuitenkin edelleen lapsen elämän keskipiste, maailman tärkein paikka. Sinne omiin koteihinsa palaavat niin pupu kuin Ihmemies tai Vedenneito huimien seikkailujen jälkeen. Kotona syödään aamu- ja iltapalaa, nukutaan, lähdetään töihin ja juhliitankin. Elämän arkea ja säännönmukaisuutta ihmetellään ja etsitään mieltä sen rutiinien takaa. Ystävyys, rakkaus, erot, sairaudet, syntyminen ja kuolema askarruttavat lapsia.

Kertomuksissa etsitään erilaisia näkökulmia ja lähestymistapoja, kuljetaan monenlaisia polkuja, testataan erilaisia loppuja. Eivät tarinat aina hyvin lopu, niin kuin eivät oikeassa elämässäkään. Joskus sadut loppuvat hirmuiseen tuhoon ja hävitykseen. Mutta sitten voidaan aloittaa uusi tarina, ja kuinkas sitten kävikään!

Satu toimii lasten omana valtakuntana, jossa lapset hallitsevat oman kieltensä, kulttuurin ja mielikuvituksen konsteilla. Omassa sadunvaltakunnassa voi ilman vaaraa ja vastuuta palkita ja rangaista, ylentää ja alentaa. Sinne voi paeta aikuisten määräilyä ja mielivaltaa. Satuilun kentillä rehottaakin sellainen sanoilla, kuvilla, huumorilla mässäily, että aikuisen on vaikea pysyä perässä. Satukäsittelyllä lapsi voi hakea lohtua ja helpotusta kokemilleen kolhuille ja pettymyksille. Satumaan suojassa lapsi voi turvallisesti tutkailla ja purkaa tuntojaan.

Hämmentävät kokemukset siirretään sadunhahmoiksi ja etäännytetään näin käsittelyä varten. Satu kätkee ja tuo näkyviin. Eläytyvän aikuisen ja toisten lasten kanssa lapsi voi sadun suojassa jakaa, kohdata ja muokata myös kipeimpiä tuntojaan. Ryhmäsaduissa lapset tekevät yhteisiä retkiä sadun valtakuntaan. Omat jutut, mielikuvat ja ratkaisut sovitetaan yhteisen toiminnan virtaan ja yhteisen hahmon luomiseen.

Käytännössä opitaan eläytyvää kuuntelua, oman vuoron odottamista ja jakamista. Erilaisuus voidaan kokea rikkaudeksi, yhteiseksi hyväksi. Koetaan synergian vaikutus, opitaan sosiaalisuutta - kuin myös kestäämään sitä, että oma ehdotus ei aina kelpaakaan toisille, koska se ehkä tuhoaa juonen eikä vie tarinaa eteenpäin.

Seuraavilla sivuilla oleva satu on esimerkki siitä, mitä isossa lapsiryhmässä tapahtuu, kun annetaan lapsille puheenvuoro. He keskustelivat muun muassa tunteista: ”tästä tuli paha mieli”, ”ei noin saa tehdä”.

Päiväkoti Sateenkaaren kokopäiväryhmä, 21 lasta, 4 - 7 v., Suomi

Lasten kommentit

Ei, Ei ,EI, tollee toi on tyhmä jatko.

Ei se voi enää jatkua, kun ei jää mitään.

Ei kun toi ei oo hyvä. Se täytyy jättää pois. Sovitaan, että vain alku säilyy.

Ei kissoja! Käy taas huonosti!

Ryhmä rauhoittuu, hyväksyy jatkon, olkapäät laskeutuvat rentoutuneina.

Lähtee!, lapset korjaavat.

Jännitystä ryhmässä, olkapäät nousevat.

Ryhmä rentoutuu.

Ei mitään liiskata. Jätettävä pois! EI!

Ryhmä ei halua sitä satuunsa.

Satu

Olipa kerran pikkuhiiri

(Sitten sieltä tuli lauma kissoja. Sitten ne söivät hänet niin, että verta jäi vain jäljelle.)

Sitten se meni omaan koloonsa syömään juustoa ja tuli toinen hiiri, joka tuli syömään kanssa. Ja tuli kissoja...

...ja hiiriä tuli enemmän. Kissat tallasivat hiirenloukkuun ja lähtivät pakoon.

Yksi hiiri toisensa jälkeen meni ottamaan juustoa. Sit hiiret lähtis ulos..

Ne meni leikkimään tulella

Ja sitten tuli valkoisia pilviä.

(Ja ne valkoiset pilvet putos taivaalta ja liiskas ne kaikki hiiret.)

Ja aurinko paistaa, ja sitten rupesi satamaan ja tuli sammui ja tuli sateenkaari.

Aikuisten kommentit

No miksi? Mitä nyt tehdään?

Löytyykö sitten joku ratkaisu, pelastus?

Voiko ratkaista, ettei käy huonosti, jos niin halutaan?

Satu luetaan kokonaisuudessaan ääneen - Onko näin hyvä? Kaikki hyväksyvät. Loppuuko satu vai jatke- taanko vielä huomenna? Lapset haluavat jatkaa.

...onko varis uhka?

Ryhmä vastustaa, mutta yksi lapsista keksii jo ratkaisun.

Ryhmä ei hyväksy tätäkään, koska ei niinkään voi käydä. Sovitaan, että se voi olla Eetun omassa versiossa.

Onko käärmeitä, kun on lunta...Käärme saa jäädä satuun.

Ja kukat olivat kauniita, ja kirkas perhonen lensi taivaalla, ja sieltä tuli varis..

..ja hiiret rupesivat leikkimään hippaa ja olivat aasinhäntää, ja sitten he pelasivat korttia. Sitten tuli kissa.

Koira tuli haukkumaan kissoille. Sitten hän haukkui kissan pois.

Ja sitten kävi satamaan lunta ja tekivät hiiret lumiukkoja ja lumihevosiä ja lumikoiria ja hiiriä. Ja sitten tuli käärme.

Ja ne hiiret menivät lumilinnaan, ja sitten ne upposivat lumeen. Sitten ne rupesivat leikkimään lumisotaa. Sit ne tekivät lumesta liukumäen ja viisiäyriäisiä. Sitten hiirimummo kävi paistamaan pannukakkua ja hiirimummo teki lettuja. Ja sitten pikkuhiirelle tuli pannukakkua ja isommille lettuja ja niissä kermavaahtoa ja mansikkahilloa. Ja sitten ne kävivät nukkumaan. Sitte kun ne olivat tulleet nukkumasta, ni ne alko soittaa pianoa. Ja sitten he menivät kauppaan ostamaan nameja. Seuraavana aamuna hiirimummo teki kakkuja. Ja sitten tuli pimeää ja satu loppu.

Seuraavana päivänä satu luetaan ja jatketaan.

Dysfasia-luokissa sadutetaan

Joskus kuulee epäilyksiä, että saduttaminen soveltuu lähinnä vain niin sanotuille ”tavallisille lapsille” ja erityisesti luoville ja kielellisesti lahjakkaille lapsille. Arvellaan, että ”erityislapsia” tuskin saadaan satuilemaan, myös saduttamisen hyötyjä epäillään. Kuitenkin kokemukset osoittavat, että satuja syntyy niin aroilta kuin villikoiltakin, niin nopeasti oppivilta kuin hahmottamisongelmaisiltakin.

Keväällä 1997 opettajaryhmä aloitti saduttamisen dysfasia-luokissa. Kahden esiluokan ja yhden ensimmäisen luokan opettajat olivat aloittaneet satuilun kertomalla, että lapset saavat satukansiot, joihin kerätään lasten itse kertomia ja kuvittamia satuja. Aikuiset kirjaavat sadut tarkasti muistiin, sitten ne luetaan ja lapset saavat tehdä halutessaan niihin korjauksia. Jos lapset haluavat, voidaan satuja lukea myös toisille lapsille tai niistä voidaan tehdä satukirjeitä kirjeenvaihtokavereille. Satukansioita on viety kotiin vanhemmille luettavaksi.

Satujen kertominen käynnistyi luokissa hämmästyttävän helposti. Lapset ovat kertoneet ikiomia satujaan, mutta aika suosittua on ollut pienryhmäsatuilu. Aikuisilla oli alussa jopa kiire saada kaikki tarinat tarkasti kirjattua. Lapset ovat vähitellen oppineet tarkkailemaan kirjoittajan tempoja ja sovittamaan kerrontaansa siihen. Sadun lukemista lapset kuuntelevat lumoutuneena ja tarkkoina. Korjauksia on kuitenkin vaadittu aika vähän. Lapset ovat halunneet, että myös vanhoja satuja luetaan moneen kertaan, he myös lehteilevät ja

katselevat mielellään satukansioitaan. Kaikki sadut on puhtaaksikirjoitettu isoilla tikkumaisilla kirjasimilla, joista lasten on helppo saada selvää.

Jotkut lapsista ovat lukemaan ja kirjoittamaan oppiessaan alkaneet kirjoittaa satuja vihkoonsa, ja sieltä niitä on sitten luettu muille. Mietimme pedagogien kanssa, kuinka hyödyllistä näille lapsille on toistuvasti nähdä, kuinka heidän silmiensä edessä puhe muuttuu kirjoitukseksi ja jälleen kirjaimet, sanat, lauseet, kappaleet ääniksi, puheeksi, mielikuviksi.

Päivähoidossa pedagogit ovat saaneet selvää näyttöä siitä, että saduttaminen edistää lasten lukemaan ja kirjoittamaan oppimista. Mutta miten toimitaan kirjatessa tai ääneen luettaessa, jos lapsen puheesta puuttuu äänneitä?

Tähän on jo vakiintunut käytäntö, että esimerkiksi r-kirjaimet kirjataan aivan tarkasti l-kirjaimiksi, jos lapsi niin ääntää. Aluksi lapset ovat vähän ihmeissään tai hämillään, mutta siihen on totuttu. Näin kunnioitetaan jokaisen omaa ilmaisua, mutta voidaanko tällä tavoin oppia väärin? Tätä vaaraa tuskin on, pikemminkin tämä käytäntö lisää lapsen tarkkaavaisuutta ja erottelukykyä.

Saduttaminen näyttää edistävän keskittymistä ja tarkkaavaisuutta. Kertomista rytmitetään kirjaajan vauhdin mukaisesti. Näin saadaan miettimisaikaa, seurataan äänneiden muuttumista kirjaimiksi, kuunnellaan kaverin kertoman tarinan juonen polveilua ja jatketaan omalla osuudella, odotetaan omaa vuoroa, kuunnellaan kunnioittavasti toisen lapsen satua.

Sadutuskokemuksista dysfasialuokilla on valmistunut Pättäni -niminen video tekstikirjoineen 2001.

Lasten saduttamisen tavoitteet näyttävät painottuvan eri tavoin eri toimialueilla. Jos päivähoidossa korostuu lastenkulttuuri ja pedagogia, perheneuvolassa kuuntelu ja hoidollisuus, sijaishuollossa liikutaan jossain edellisten välimaastossa.

Perheneuvolassakin sadutetaan

Kautta aikain lapsipsykologit ovat toki jututtaneet, leikkittäneet ja pyytäneet lapsia kertomaan tarinoita monenlaisin keinoin. Myös perheneuvolassa aikuiset sanelevat varsin pitkälle mitä tehdään ja miksi tehdään. Lapsi on tutkimuksen ja hoidon kohde. Lapsi on lähinnä kuultavana, päätöksentekoon omista asioistaan lasta ei haluta ottaa mukaan.

Asiakaslasteni päivähoidossa kertomiin satuihin olin tutustunut neuvotteluissa ja konsultaatioissa. Ne kertoivat paljon lapsen tilanteesta. Eräs hoitosuunnitelmaneuvoittelu aloitettiin kuuntelemalla lapsen nauhoitettu satu. Se viritti yhdessä miettimään lapsen omaa maailmankuvaa, toiveita ja ratkaisuja.

Eräs asiakaslapsi maalasi vastaanotollani arvoituksellisen kuvan. Pyysin häntä kertomaan siitä sadun. Lapsi kertoikin koskettavan tarinan tytöstä, joka kuoli kolme kertaa, mutta lopulta sai uuden kodin.

”Tyttö oli ulkona, kun alkoi ukkonen tulla. Tyttö meni puun alle. Ukkonen iski puuhun. Sit se tyttö kuoli.

Sit syntyi uusi tyttö. Sekin oli ulkona, kun ukkonen tuli. Sekin meni puun alle, ja ukkonen iski puuhun, ja tyttö kuoli.

Sit syntyi uusi tyttö, joka oli ulkona, kun ukkonen tuli, ja

se meni puun alle, ja ukkonen iski puuhun, ja se tyttö kuoli.

Sit ei syntynyt enää uutta. Äiti jäi vain. Se itki, ja sen piti tappaa itensä. Mutta ei se tappanutkaan. Se otti uuden ukon, ja niille syntyi poikavauva ja tyttö. Nekin oli ulkona ja ukkonen tuli. Ne meni kotiin.”

Lapsi oli tyytyväinen tarinaansa, ja minä luulin ymmärtäväni taas paljon enemmän siitä, missä ollaan menossa. Seuraavalla tunnilla satuilu vain jatkui niin, että suunnittelimme jo jouluksi kokonaista satukirjaa lahjaksi perheelle. Oli hienoa seurata lapsen iloa, hämmästyä ja kasvanutta omanarvontuntoa hänen omien tuotteidensa äärellä. Teimme hänelle oman satukansion, joka kulkisi hänen mukanaan koko hoidon ajan. Saduttaessa en tulkitse, mutta saatan esittää jonkin niukan kysymyksen. Usein kysyn, haluaako lapsi, että satu luetaan, kuka sadun lukee, milloin ja kenelle se luetaan? Aikuiset kuuntelevat valppaina lasten satuja ja lukevat niistä itseään koskevia viestejä. Joskus aikuisia on hyvä valmentaa kannustavaan sadun kuunteluun.

Isommat lapset kirjoittelevat myös itse satujaan käsin tai tietokoneella. Usein satuihin liittyy kuvituksia. Jos oma kertominen ei helposti irtoa, voidaan avuksi ottaa Tarinan-kertoja-tietokoneohjelma. Lapsi voi sen avulla rakentaa kohtauksia ja kirjoittaa kuvaan omaa tarinaansa. Tästä ovat hyötyneet erityisesti epävarmat lapset.

Satu näyttää toimivan hyvin psykologin ja lapsiasiakkaan vuorovaikutuksen välineenä. Tämä ei poista ”vanhaa” osaamista, entinen osaaminen tulee näin paremmin lapsen palvelukseen. Sadun käyttö yhteistyön välineenä toisten viranomaisten kanssa on tulevaisuuden haaste.

SADUTTAMINEN KOULUN TYÖMENETELMÄNÄ

Erja Kyllönen, Pirkko Neuvonen, Hanna Mikkonen ja Laura Riecki, Suomi



Uutta sadutusmenetelmässä on yksilöllisyys ja todellinen kuuntelemaan oppiminen. Koska opettaja ei saa korjata, ohjailla tai keskeyttää lapsen kerrontaa, hänen on itse opittava vaikenemisen taito, eikä se ole helppoa puhetyöläiselle. Opettaja kirjaa lapsen kerronnan sanasta sanaan niin kuin lapsi sen haluaa, joten kyseessä on todella lapsikeskeinen tai paremminkin lapsijohtoinen työtapa, jossa opettaja ei juurikaan voi vaikuttaa lopputulokseen.

”Havaitsin, että minun oli vaikeaa hyväksyä kielellinen asu sellaisenaan. Olen työssäni oppinut vain korjaamaan virheitä ja jopa etsimällä etsimään niitä.”

Saduttaminen vaatii opettajalta taitoa järjestää muiden oppilaiden työ siten, että hänellä on mahdollisuus kuunnella rauhassa vain yhtä lasta kerrallaan. Tämä onkin saduttamisen suurin este, sillä luokkakoko on todella suuri eikä opettajalla ole luokassaan useinkaan muita aikuisia apunaan.

Saduttaminen on synnyttänyt uusia tapoja lähestyä eri oppiaineita, esimerkiksi luonto-opetusta ja matematiikkaa. Lapset laativat erilaisia luontoaiheisia satuja, joissa sekoittivat sekä mielikuvitus että aiheesta saadut asiatiedot. Esimerkiksi talvinen tarina jäniksenpojasta voi olla lapsen mielikuvituksen värittävä kuvaus pienen jäniksenpojan selviämistä talven yli.

Lapset tekevät mielellään myös pieniä koko luokan yhtei-

seen teemaan liittyviä kirjasia omista tarinoistaan. Sadut toimivat siis teemojen kokoajina. Eri teemojen yhteydessä on syntynyt myös sarjakuvia ja näytelmiä, joiden pohjana on lapsen itsensä tekemä satu.

Valtameri
Juho Timonen 8 v.

Olipa kerran suuren suuri valas, joka uiskenteli joka päivä maailman suurimmassa meressä. Eräänä päivänä valas päätti tavata ystävänsä, jolla oli muita monia kavereita. Yhtenä iltana valas kutsui kaverinsa luoksensa. He suunnittelivat, miten saisivat valtameren puhtaaksi. He ryhtyivät toimeen siivoamaan valtamerä. Lopulta kaikki olivat todella uupuneita. Heillä oli monta pussia täynnä roskia. He veivät ne hain kierrätyskeskukseen.

*Hai sanoi: ”Teilläpäs on ollut kova homma.”
Yhtenä iltana valas sai kutsun hailta ja muilta*

kavereilta kevätjuhliin valtameren louhokseen. Siellä oli todella kivat juhlat, jossa oli paljon kakkuja ja mehua. Ja he elivät onnellisina elämänsä loppuun saakka puhtaassa valtameressä.

Vedenalainen omenapuu Karoliina Schwab

Olipa monta vuotta sitten, ainakin 5000 vuotta sitten, meren syvimässä kohdassa kaunis palatsi. Palatsin seinät olivat puhdasta kultaa. Palatsin puutarhassa oli meriruuksuja, meripensaita ja meriomenapuita. Vain palatsissa oli meriomenapuita, mutta kaikki omenapuut kuolivat jään noustessa pinnan päälle paitsi yksi. Omenapuu oli aivan tavallinen kuten muutkin.

Linnassa asuva prinsessa hoiti puuta. Hän peitteli puun joka talvi suojaksi kylmältä paitsi yhtenä talvena hän unohti peitellä. Talven jälkeen, kun hän heräsi, hän muisti, että hän oli unohtanut peitellä puun. Hän ryntäsi ulos katsomaan puuta ja odotti, että puu olisi kuollut. Kun hän oli ulkona, hän hämmästyi, kun puu ei ollutkaan kuollut. Siitä

lähtien hän oli niin onnellinen, että hän muisti aina hoitaa puuta.

Saduttaminen voi olla myös osa matematiikan ongelmanratkaisutehtäviä. Lapset laativat toisilleen laskutarinoita, joihin sisältyy jokin tehtävä. He kirjoittavat tarinan matematiikanvihkoonsa, tekevät siihen liittyvät laskulausekkeet ja usein myös kuvittavat tarinansa. Saduttaminen on siis hyvin eheyttävä työtapo, joka poistaa eri oppiaineiden rajoja.

Saduttaminen menetelmänä avaa opettajalle uuden näkömän poikien maailmaan: onhan aika yleistä, että poikien itse kirjoittamat tarinat ovat aika lyhyitä. Tämä liittyy poikien motorisiin vaikeuksiin, joita heillä on kun he kirjoittavat käsin. Käsilakirjainten koukerot siis hidastavat tai jopa estävät tarinan tuottamista. Saduttamisen menetelmää käytettäessä poikien mielikuvitusmaailma pääsee valloilleen, koska kertojan ei tarvitse keskittyä kirjoittamiseen. Sama pätee luonnollisesti myös tyttöihin.

Yleensä lapset ovat olleet erityisen ylpeitä omista tietokoneella kirjoitetuista saduistaan ja lukevat ja esittelevät niitä mielellään. Vanhempien osallistuminen satujen kirjaamiseen on antanut myös uuden tavan tehdä kodin ja koulun välistä yhteistyötä.



SUOMENNETTUJA TIIVISTELMIÄ JA KÄÄNNÖKSIÄ

SATUJA YLI KIELIRAJOJEN

Tanskassa sikäläisen satukeikan (Lasten sadut matkalla tai Lapsat kertovat lapsille) tarkoitus oli vahvistaa lasten mahdollisuuksia olla oman kulttuurinsa luojia. Lisäksi tavoitteena oli analysoida projektissa kerättyjä lasten omia satuja. Tätä tarkoitusta varten perustettiin marraskuussa 1996 verkosto, joka koostui noin 50 pedagogista. He saduttivat 4 - 8 -vuotiaita lapsia eri laitoksissa (mm. päiväkodit, esikoulut, päivä- ja iltapäiväkerhot).

Pedagogien osallistuminen kaksivuotiseen projektiin lisäsi lasten oman kulttuurin ja lasten omien kertomusten arvostusta ja lavensi pedagogien käsitystä lastenkulttuurista, sitä koskevista tutkimus- ja kehittämistyön teorioista ja metodeista sekä lasten leikin ja kertomusten välisestä suhteesta.

Barnas Hus (Lasten Talo) Norjan Bergenissä aloitti saduttamista koskevan työnsä 16 päiväkodin kanssa tammikuussa 1996 tultuaan tutuksi satukeikan kanssa. Nämä päiväkodit lähettivät satuja toisilleen sekä päiväkodeille Suomessa, Tanskassa ja Ruotsissa. Barnas Hus järjesti muun muassa satutreffit projektin päiväkotien työntekijöille sekä työpajan, jossa myös lapset olivat mukana leikkimässä ja luomassa uusia satuja. Projekti yhdisti myös tutkijoita ja käytännön työntekijöitä. Päiväkotien henkilöstöille järjestettiin kurssi, jonka

tarkoitus oli kehittää aikuisista parempia kertojia. Keväällä 2000 Barnas Hus järjesti satufestivaalin, jonka yhteydessä pidettiin aikuisille seminaari lasten omista kertomuksista. Näihin tapahtumiin kutsuttiin myös koulujen työntekijöitä.

Ruotsalaisen satukeikan päänäyttämönä oli Upplands Väsby Ruotsin itärannikolla. Täällä joukko lapsia ja pedagogoja oli mukana satukirjeenvaihdossa Suomen, Tanskan ja Norjan kanssa. Satukeikassa oli mukana myös Eskilstunan päiväkoteja ja kouluja. Eskilstunan koulupsykologi Ritva Reed kertoo tässä sadutuskokemuksistaan.

Vuoden 1997 syyspuolella alkoi Göteborgissa kaksi vuotta kestänyt projekti. Päiväkoti-ikäiset lapset kirjoittivat, piirsivät ja animoivat itse keksimiään satuja tietokoneen avulla. Niitä välitettiin sitten ruotsalaisille lapsille muilla paikkakunnilla. Muissa Pohjoismaissa päiväkotien mahdollisuudet satukirjeenvaihtoon sähköpostin kautta olivat vielä tuolloin vähäiset.

Islannissa satukeikalle lähti kaksi päiväkotia ja kaksi koulua. Ne olivat kirjeenvaihdossa niin ruotsalaisten kuin suomalaistenkin kanssa. Myös Islannissa järjestettiin pedagogien ja opiskelijoiden tapaamisia. Sadutuksesta tiedotettiin laajasti Reykjavikin Pohjolatalossa. Satuteltoa oli siellä lasten suosiossa, kuten muuallakin.

LASTEN KERTOMUKSET JA LEIKKI

Stig Broström, Tanska



Lapset ovat jo pienestä pitäen osallisia kulttuurin kertomuksista. Kulttuuriperintö siirtyy heille niin perheen päivittäisten ruokailuhetkien, kuin joukkotiedotusvälineidenkin kautta. Kertomukset ovat tärkeä toiminnan sisältöalue myös päiväkodeissa ja erityisesti esiopetusluokissa. Päiväkotitoimintaan osallistuu 80 prosenttia alle 5 -vuotiaista tanskalaislapsista ja 97,5 prosenttia 5 - 6 -vuotiaista käy koulun esiopetusluokkaa.

Tarinankerronnalla on merkittävä asema erityisesti koulun esiopetusluokissa. Kyselytutkimus 519 esiopetusluokassa 509 koulussa vuonna 1996 osoittaa, että aikuiset lukevat ja kertovat tarinoita 85 prosentissa luokista joka päivä, 15 prosentissa useampia kertoja viikossa. Esiopetusluokkien opettajista 69 prosenttia luki ja kertoi useita kertoja viikossa lasten aloitteesta.

Oppimisprosessi on luomisprosessia, sen mahdollistumiseksi lapselle on tarjottava tilaa kommunikaatioon sekä ikätovereiden että aikuisten kanssa. Usein oppimisprosessi on tiedostamatonta, taidon omaksumisen pohjalla olevaa. Tietoisen oppiminen on tavoitteellista, ja lapselle kehittyä oppimismotivaatio. Toisaalta oppiminen ilman sen tietoista ajattelua on 5 - 6 -vuotiaille yleisintä. Oppimisprosessi, joka joko syntyy lapsista aktiivisesti tai johon heitä vain sopeutetaan, riippuu eri pedagogien ja opettajien tavoista osallistua

lasten käsitysten konstruointiin. Aktiivinen luominen tukahduttuu, kun lasten odotetaan kuvaavan ”oikeaksi” määriteltäviä tietoja ja kertovan opittuja kertomuksia uudelleen.

Kertomusten kuuntelemisen avulla lapset saavat kokemuksia eri toimijoista ja teemoista sekä omaksuvat tietyn rakenteen. Tämä on aktiivinen oppimisprosessi, sillä silloin lapsi saa tilaa subjektiiviselle tavalle rakentaa omaa kertomusta yhdistäen elementtejä kuulemastaan.

Aikuisten tulisi arvostaa ja antaa tilaa lasten omille kertomuksille, vaikka niiden rakenne ei noudattaisikaan kulttuurissa vallitsevaa muotoa, johon kuuluvat muun muassa alku, dramaattiset vaiheet ja sankari, joka ratkaisee ongelman. Puhekielen lisäksi lapset voivat luoda ikätovereidensa ja pedagogien kanssa sadun rakennetta esimerkiksi piirtämällä ja leikkimällä.

Kertomusten teemat, ongelmat ja niiden ratkaisut antavat sisältöjä myös lasten leikkeihin. Roolileikeissä lapset valitsevat teeman, jakavat roolit ja määrittävät yhdessä kuvitteellisen tilanteen, jossa leikki tapahtuu. Leikin käsikirjoitus muodostuu lasten vastavuoroisissa dialogeissa. Lasten tarinankerronta on leikissä ilmaistavan juonen tavoin pohdintaa ympäröivän elämän tapahtumista, toiminnoista ja suhteista.

SUULLISTEN KERTOMUSTEN PERINNE

Þóra Kristinsdóttir ja Guðmundur B. Kristmundsson, Islanti



Kirjatun kertomuksen takana piilee ehkä vuosisatoja taaksepäin ulottuva suullinen perinne. Tätä perimätietoa uusinnetaan joka sukupolvessa, kuitenkin jokaisen omasta käsityksimaailmasta lähtien.

Islannissa luotiin ja siirrettiin suullisesti uusille sukupolville muinaisnorjalaisia runoja ennen keskiaikaista kirjallisuutta. Nämä runot Den eldres Eddas gude og helte-dikt ja Snorras Edda, norjalaisten asutuksesta kertovat merkinnät 800-900-luvulta (Landnámabok) sekä islantilaistarut kuten Gretti ja erityisesti muinaistarut, kuten Gangerolv (1300), sisältävät kaikki useita myyttisiä elementtejä.

Árni Magnússon keräsi ensimmäisenä 1700-luvulla satuja ja taruja. Tunnetuimman kokoelmateoksen keräämisen aloittivat Jón Árnason ja Magnús Grímsson vuonna 1845. Jón Árnason täydensi jo kahdesti julkaistua ja laajennettua teosta (Íslenskar Þjóðsögur og æfintyri). Teos ilmestyi 1954 - 1961 kuutena niteenä.

Tämä lapsille jo pienestä tuttu kansansatujen kokoelma Þjóðsögur Jóns Árnasonar on syntynyt jokapäiväisistä aineksista, joihin kuvitteellinen elementti on punottu. Kertomukset ovat talonpoikaisväestön kulttuurisarrettia ilman yltäkylläisyyksiä. Tarinat olivat uskottavia, sillä vieraat aiheet mukautettiin kotoisiin ja tarinat sijoitettiin tuttuun maantieteel-

liseen ja kulttuuriseen ympäristöön.

Yliluonnolliset elementit ankkuroituivat konkreettiseen todellisuuteen, esimerkiksi maahiset olivat esimerkkinä yhteispeleistä, johon ihmisten tuli pyrkiä. Myös lainsuojattomat unelmanaan saavuttamaton onni ja peikot muun muassa valoa pelkäävinä olivat kertomusten elementteinä. Kolmen-toista joulutontun äiti Gryla saattoi viedä tottelemattomat lapset mukanaan luolaansa. Tavalliset tontut olivat sitä vastoin joulutontuista eroavia pikkuilkiöitä. Harva asutus ja synkkä talvi olivat otollinen maaperä myös kummitustarinoille.

Islantilaiset kertomukset paljastavat kansan sielun. Islantilaiset arvostavat yhteispeliä ihmisen ja luonnon välillä. Pelätyillä ja rakastetuilla elementeillä luonnossa oli kaikilla oma luonteensa, eivätkä vertauskuvat jääneet tulkitsematta. Kertomuksissa järjestettiin sekä näkyvää että näkymätöntä mystistä osaa kaikessa syvyydessään.

Sadut eroavat osin kertomuksista, jotka sijoitettiin ympäröivään todellisuuteen. Satuja ei leimannut luonnonvoimiin liittyvä taikausko vaan prinsessat ja muut viihteelliset elementit.

Kansantarut ja sadut ovat aarre kulttuurien sisällä. Lisäksi lapsi kokee niiden mielikuvitusmaailman vapauttavana, ja ne ehkä auttavat voittamaan negatiivisia tunteita nykypäivänäkin. Suullinen perinne elää täällä tänäänkin.

AIKUISTEN JA LASTEN KANSANSADUT

Aase Enerstvedt, Norja



Viime vuosikymmenien aikana lasten leikkien ja pelien tutkijat ovat olleet yhtä mieltä siitä, että on olemassa ilmiö, jota voidaan kutsua ”lasten kulttuuriksi”.

Vallitsee myös yleinen käsitys siitä, että tämä kulttuuri ei ole olemassa itsenäisenä ja irrallaan siitä kulttuurista, johon lapset syntyvät ja siitä yhteiskunnasta, johon he kuuluvat. Lasten kulttuuri ei ole pelkkä kopio aikuisten yhteiskunnasta ja aikuisten käyttäytymisestä. Lapset ovat aktiivisia kulttuurin luoja ja he vaikuttavat niin ympäröivään aikuisten kuin omaankin kulttuurinsa. William Corsaro on käsitellyt tätä teemaa. Hän on osoittanut kuinka pienet tytöt käyttävät leikeissään elementtejä perheen eri tilanteista luodakseen leikkikulttuuria, joka on tulkintaa aikuisten käyttäytymisestä.

Folkloristit ja etnologit näkevät lasten kulttuurin pääasias-
sa autonomisena kansankulttuurina, osin vallitsevalle aikuis-
tenkulttuurille vastakkaisena ja osin sitä vastaavana. Sosiolo-
geja ja antropologeja lastenkulttuuri kiinnostaa enemmänkin
sosiaalisena toimintana. Psykologit ja pedagogit puolestaan
painottavat näkökulmia, jotka ovat heidän tieteelleen omi-
naisia.

Klassis-humanistisessa kulttuurikäsitelyssä ihminen
nähdään mahdollisuutena ja ”puhtaana” materiaalina, joka
altistuu kulttuurin (taiteen, filosofian, estetiikan, kirjallisuus-

den, musiikin ja historian) vaikutuksille. Antropologiassa
tarkastellaan ihmiskuntaa kokonaisuutena, joka koostuu eri
ryhmistä. Ryhmiä voidaan kutsua kansakunniksi, sukulaiksiksi,
perheiksi jne. Tämä tapa johtaa kulttuurikäsitteeseen, joka
koskee koko ryhmää. Me etsimme kulttuuripiirteitä, jotka
ovat yhteisiä kaikille ryhmän jäsenille. Yksilö on vain koko-
naisuuden edustaja ja kiinnostaa vain ryhmän jäsenenä.
Tämä näkemystapa tuli ensimmäisen kerran esille 1700-
luvun lopulla. Kun kulttuuria tutkitaan tästä näkökulmasta,
ovat sosiaaliset yhteydet ja sosiaaliset ilmaukset hallitsevia, ja
pääasiallisena kiinnostuksen kohteena on ihmisten elämänta-
pa kokonaisuudessaan. Lasten kulttuurin tutkimus on yhdis-
telmä näitä.

Pohjoismaissa kansansadut ja tarut ovat perinteisesti
olleet näkyvä kulttuurinen piirre. Ne ovat uuden kirjallisuus-
den rinnalla taustalla, kun lapset luovat omia kertomuksiaan.
Aikuiset siis luovat kehukset lasten kulttuurille. Eri vaikut-
teista valikoimalla ja omilla vaatimuksillaan lapset luovat
omaa kulttuuriaan. Brian Sutton-Smithin mukaan lasten
kertomuksista voi osoittaa samankaltaisuuksia kansansatujen
kanssa. Lapsilla tapahtumat ja sanonnat usein toistuvat kuten
kansansaduissa. Lasten omat kertomukset ovat aikuisten ja
lasten kulttuurin kohtaamista.

TIETOTEKNIKKAPROJEKTI

*Ingrid Pramling Samuelsson ja Anna Klerfelt,
Ruotsi*



Ruotsalainen projekti ”Luoda tietokoneella” kesti kaksi vuotta ja siihen osallistui 39 pedagogia 17 toimipisteestä. Mukana on ollut lastenhoitajia, lastentarhan-, peruskoulun- ja erityisopettajia sekä vapaa-ajan ohjaajia. Toiminta tapahtui Göteborgin ja Varbergin kunnissa. Lapsia oli mukana noin 300. Projektin alkaessa lasten ikä vaihteli kahdesta kymmeneen vuoteen. Projektin tieteellisenä johtajana on toiminut professori Ingrid Pramling Samuelsson Göteborgin yliopiston pedagogiikan ja didaktiikan laitokselta.

Pedagogit ovat aktiivisesti osallistuneet projektin kehittämiseen ja heille on järjestetty runsaasti koulutusta. Ainoastaan avoimia ohjelmia on käytetty, kuten tekstinkäsittely- ja multimediaohjelmia KidPix ja HyperStudio. Tietokoneen käyttö on yhdistetty muuhun pedagogiseen toimintaan, jotta lapset innostuisivat käyttämään ohjelmien mahdollisuuksia luovasti. Uuden opettelu ei ole ollut pedagogeille aivan helppoa.

Kahden vuoden ajan seurattiin lasten ja pedagogien kehittymistä tieteellisissä haastatteluin, havainnoimalla, videoimalla ja keskittymällä erityisesti 34 lapsen vuorovaikutukseen yksilöllisemmin. Lisäksi on laajasti koottu lasten omia tuoksia ja pedagogien dokumentointeja ja arviointeja. Lapset

ovat kirjoittaneet, piirtäneet ja mm. lisänneet äänitehosteita omiin satuihinsa.


Projektissa tietokone on annettu lasten käyttöön, jotta he voisivat sen avulla luoda ja tuottaa omaa kulttuuriaan. Lasten toiminnassa ovat leikki ja oppiminen yhdistyneet. Lapset ovat esimerkiksi keksineet omia pelejä, joissa leikki ja kilpailu on yhdistynyt, kuitenkin ilman väkivaltaisia piirteitä. Näihin peleihin lapset ovat kirjoittaneet säännöt kavereilleen, jotta he voisivat leikkiä yhdessä. Kun lapset omatoimisesti luovat tietokoneen äärellä, syntyy kuin luonnostaan tarve käyttää myös kirjoitettua kieltä. Lapset ja pedagogit opettelivat myös käyttämään s-postia yhteydenottoja ja omien tuotosten levittämistä varten.

Tutkijat ovat kerta toisensa jälkeen voineet todeta, että pedagogit käyttävät tietokonetta vahvistamaan lasten keskinäistä yhteistoimintaa. Mitään eroja tyttöjen ja poikien välillä ei ole havaittu suhteessa innostuneisuuteen tietokoneisiin. Sen sijaan ilmeni eroja siinä, mihin tarkoitukseen niitä käytettiin. Tytöt kirjoittavat useammin ja pidempiä tekstejä kuin pojat. He ovat myös taitavampia yhdistämään kuvaa ja tekstiä. Tytöt kertovat mielellään eläin-, noita- ja prinsessasatuja. Mutta pojat toimivat isommissa ryhmissä ja kehittävät, toisin kuin tytöt, niin tarinoihin kuin leikkeihinsä mielellään kilpailua.

Pedagogit ja tutkijat ovat projektin aikana jatkuvasti myös arvioineet muutoksia. Ja kahden vuoden jälkeen voitiin todeta, että tietokoneen käytöstä oli tullut osa jokapäiväistä opetusta ja tärkeä yhdessäolon väline.

SINUT HUOMATAAN JA SINUA KUUNNELLAAN

Ritva Reed, Ruotsi

 Olen lähestynyt saduttamistapahtumaa traditionaalisen koulupsykologisen tutkimuksen yhteydessä siten, että olen testauksen jälkeen pyytänyt lasta kertomaan sadun, jonka olen kirjoittanut muistiin. Tämä on mahdollistanut sen, että olen voinut tarkastella lapsen ja minun välistä vuorovaikutusta ja samalla myös päässyt käsiksi omaan sisäiseen maailmaani, johon ei ole mahdollisuutta testaustilanteessa, jossa aikuinen esittää ennalta määrättyjä kysymyksiä lapselle ja joihin lapsi yrittää vastata. Kertomukset onkin nähtävä pikemminkin minun työni kuvauksina, eikä suinkaan kuvauksina lapsista, heidän perheistään tai opettajistaan.

Lapsen tarinatuotoksesta ei ole kirjoitettu lausuntoja tai tehty lasta koskevia päätöksiä, vaan olen ainakin yrittänyt nähdä ne pelkästään lasten omina kertomuksina, joista he itse saavat päättää, mitä niille tapahtuu. Näissä kertomuksissa olen siis saksinut todellisuutta, jättänyt pois, pelkistänyt - kuten saduissa konsanaan - kuvatakseni sitä todellisuutta, mikä hahmottuu lapsen ja minun vuorovaikutuksessa sekä yrittänyt arvailla omaa merkitystäni tässä suhteessa.

”Kommunikaatio lapsen ehdoilla” on kertomukseni vuorovaikutussuhteesta yhdeksänvuotiaan pojan kanssa. Hänellä on sosiaalisia ongelmia koulussa. Häntä ei huoliteta porukkaan, vaan häntä hyljeksitään ja joskus jopa lyödäänkin. Kertomuk-

sen ”Tarua vai totta” sain tytöltä, jolla myöskään ei ole kave-reita ja jolla lisäksi on suuria oppimisongelmia. ”Tuska” syntyi suurella tuskalla pojalta, jonka ongelmana on tekemättömyys eikä niinkään osaamattomuus.

Jokaisessa tarinassa minulla on hieman erilainen rooli tai asenne. Ensimmäisessä tarinassani lapsi ohjaili minua ja tavallaan johti yhteistä toimintaamme, toisessa tilanteessa olin kuuntelijana ja myös keskusteluapuna. Minulta ainakin saattoi kysyä jotain. Kolmannessa kertomuksessa jouduin vetämään poikaa ulos kuorestaan ja auttamaan häntä tavallaan uudelleen syntymisessä.

Oman työn tarkastelu onkin tärkeää. Olenhan lapsipsykologi, mutta olenko lapsen psykologi?

Kommunikaatio lapsen ehdoilla

Olin saanut tutkittavakseni yhdeksänvuotiaan pojan kouluvaikkeuksien takia. Kun pyysin häntä kertomaan sadun, hän innostui silmänräpäyksessä ehdotuksestani ja sanoi: ”Kerron Aleksista.

Aleksi oli ulkona metässä. Se leikki kiven luona. Sit sen kaveri tuli sinne kiven luo..... Kaveri sanoi: ’Leikitäänkö me?’ Aleksi sanoi: ’Joo.’ Aleksi sanoi: ’Mitä me tehdään?’ ’Leikitään poliisia ja rosvoa.’ ’Eikä, me ollaan vaan kaks’, sanoi Aleksi. ’Leena, eikö voija leikkiä hippaa’, sanoi Aleksi. ’Joo, mennään Peterin luo’, sanoi Leena. ’Joo, se on hyvä asia. Sitten voi leikkiä hippaa. Mennäänkö jo?’ ’Haetaanko Peter?’ Ne haki ja leikki hippaa. Sitten Leena kaatu. Sillä tuli nenäs-

tä verta ja Alekski meni Leenan luo ja Alekski sanoi: 'Mennään teille. Sanotaan sun äitille, mitä on tapahtunut.' 'Joo', sanoi Peter. 'Minä en ikinä leiki hippaa', sanoi Peter. Sitten nenästä ei tullut verta. Sitten ne leikki kivaa asiaa."

Satu on vuoropuhelua ja sadussa ollaan hyviä kavereita. Koulussa pojalla ei ole kavereita. Hän kertoo nopeasti, ja minulla on vaikeuksia pysyä perässä. Käsilani venyy suureksi, ja tekstiä tulee useammalle sivulle. Kun hän näki puhtaaksi-kirjoitetun tarinansa, hän pettyi ja sanoi: "Kerroin pitemmän. Olet jättänyt pois. Se OLI pitempi."

"Tähän voi kyllä helposti lisätä puuttuvat asiat", selitin ja poika jatkaa: "Ja sitten ne meni Aleksin luo ja kysyi, saako ne nukkua Aleksin luona." Hän miettii hetken ja lisää yhtäkkiä: "Sit mä sanoin vielä, että Leenan nimi oli Pippippii. Mutta et saa kirjoittaa! En halua tehdä uutta!"

Tämän sanottuaan hän juoksee ulos huoneesta, hakee kirjan ja tulee takaisin. Hän avaa kirjan ja alkaa lukea ja minä kirjoitan jokaisen sanan muistiin. Olin itse hieman hämmäntynyt tästä tilanteesta, johon olin joutunut. Saan nyt kirjoittaa koko kirjan, kun kerran aloitin, ajattelin, mutta saahan poika ainakin lukuharjoitusta. Miten olin tähän tilanteeseen joutunut? Hänenhän piti kertoa minulle oma satu eikä lukea valmista, mietin.

Poika tavaa ja hermostuu. "Sano kirjaimet, minä osaan kyllä kirjoittaa", vakuutan pojalle, kun hän on oikeissa luovuttaa, ja hän luettelee kirjaimet, ja minä kirjoitan. Hän pitää huolen siitä, että ehdin kirjoittaa. "Oletko jo kirjoittanut?" "Kirjoititko kaksi kertaa?", hän kysyy minulta, kun hän tavaa yhtä sanaa kaksi kertaa. Samalla kun hän lukee, hän

siis tarkkailee minun kirjoittamistani. Minä taas mietin, että montakohan sivua kirjassa vielä on.

Hän jatkaa lukemistaan ja supisee aivan hiljaa sanan ehdotus, jonka lukeminen tuottaa hänelle suuria vaikeuksia. Kun kirjoitan hänen supinansa paperille, hän hämmästyttää ja kysyy ihmeissään: "Kuulitko?" "Kuulin", sanoin, ja yhteistyömme jatkuu.

Sitten vilkaisin kirjaa nähdäkseni, montako sivua vielä on jäljellä. Satuini näkemään kirjan sivulla suurella kirjoitetun sanan PANG. Kirjoitin sen heti muistiin, jotta saisin edes vähän etumatkaa. Poika huomaa tämän, mutta lukee edelleen ja sanoo sitten: "Kirjoita nyt vasta PANG". Minä kirjoitin sanan oikeaan kohtaan ja pyyhin väärän kohdan pois. Hänen ärtyisyydestään ei ollut tietoaakaan. Hän jopa naureskeli hassulle tekstille ja luki kirjan loppuun.

Miksi hän halusi lukea kirjan eikä kertoa satua? Uskoiko hän todellakin, että olin lyhentänyt hänen satuaan? Piaget sanoisi, että hän ei havainnut ja ymmärtänyt, että sama teksti erikokoisena on sisällöllisesti sama. Etsin epätoivoisesti hahmopsykologisia selityksiä tukeutumalla Piagetin teoriaan. Selitykseni olivat akateemisia.

Koska tiesin, etten ollut lyhentänyt satua, en ehdottanut hänelle, että jos luen sen sinulle uudestaan, niin voit tarkistaa sen. En ollut siis "kuullut" häntä. Enkö siis kohdannutkaan lasta? Enkö ollutkaan lähtenyt hänen tunteestaan liikkeelle vaan omastani, kun pyydän häntä jatkamaan, eikä hän tietenkään enää päässyt tarinassaan eteenpäin?

Tämän jälkeen rooliasetelma oli toinen. Hän oli ottanut aloitteen käsiinsä, kun minä vielä mietiskelin, että ei tästä

nyt tällä kertaa tullut yhtään mitään, kun hän ei kertonut satua ja kielsi vielä minua kirjoittamastakin.

Kuitenkin sanaton yhteisymmärrys oli syntynyt välillemme; hän luki ja minä kirjoitin. Nyt toiminkin lapsen ehdoilla tulkitsematta hänen käyttäytymistään. Poika ei siis halunnut kertoa toista satua, mutta hän halusi kommunikoida kanssani vaikka omilla ehdoillaan. Hän ohjaili siis minua. Minäkin olin tyytyväinen, kun hän luki. Kun sain hänet tekemään jotain. Minulla oli halu onnistua tämän lapsen kanssa. Kannustiko se, että kirjoitin, häntä lukemaan kirjan loppuun? Autoimme me toisiamme?

Jos olisin vain kuunnellut, hän ei ainakaan olisi voinut kysyä, että ehditkö kuunnella ja kuulitko kaksi kertaa? Kun hän näki mitä tein, pystyi hän näin ohjailemaan minua ja pitämään huolen siitä, että minä tein työni hyvin samalla, kun hän itse luki. Teimme samaa työtä: hän lukien ja minä kirjoittaen.

Usein kuulee, että konflikteja tulee silloin, kun lapsi ei saa tehdä, mitä hän itse haluaa. Jos kysyy, millainen lapsi on silloin, kun hän saa tehdä, mitä hän itse haluaa, on vastaus yleensä, että kaikki sujuu silloin hyvin. Lapsi on motivoitunut ja keskittynyt tehtävään, mutta että näin ei kuitenkaan voi koulussa menetellä, koska silloin lapsi oppii, että hän saa aina tehdä näin ja se leviää muuhunkin käyttäytymiseen.

Minkälaisia olisivat opettajien sadut? Minkälaisia mielikuvia syntyy, jos opettaja kirjoittaisi sadun oppilaasta, joka saa tehdä koulussa sitä, mitä itse haluaa, tehdä päätöksiä oman työnsä suhteen ja jopa ohjailla opettajaa. Olisiko koulussa kaaos vai työrauha? Tulisiko heistä häiriköitä vai työhönsä

uppoutuvia oppilaita?

Tämä poika piti ainakin minusta huolen, kun hän sai tehdä, mitä itse halusi. Hän kysyi: ”Ehditkö kirjoittaa?” ”Kuulitko?” Emmekä me tapelleet, ja poika teki töitä. Koulussa vallitsisikin kenties täydellinen työrauha ja oppilaat uppoutuisivat töihinsä.

Tarua vai totta?

Opettaja ilmoitti yksitoistavuotiaan tytön tutkimuksiin, kun oppimisessa ei ollut tapahtunut sanottavaa edistymistä. Tytöllä ei myöskään ollut ystäviä luokassa ja hänellä oli usein vatsa kipeä. Tätä tyttöä oli helppo saduttaa. Hän piirsi samalla, kun hän kertoi. Tämä on hänen toinen satunsa.

”Niina ja Riia olivat sisaruksia ja heillä oli sama äiti, mutta eri isä. Niinan äiti näytti hylkeeltä ja Riian äiti näytti leijonalta. Sitten tuli lentävä tähti taivaalta. Riialla oli oma tähti ja Niinalla oma. Sitten äidillä ja isällä oli kummallakin oma tähti sydämessään. Ja sitten putosi torni alas sydäimestä.

Riia ja Niina eivät saaneet koskaan nähdä äitiään ja isäänsä. He riitaantuivat. Sitten he erosivat. Niina ja Riia saivat sitten nähdä heidät taas. Niinan äiti löysi toisen miehen, ja Riian isä löysi toisen naisen. Silloin tuli kuningatar avaruudesta ja halusi jutella Riian kanssa ja vei hänet avaruuteen. Sitten tuli kuningas avaruudesta ja halusi puhua Niinan kanssa ja sama tapahtui.

Sitten äiti sanoi Riialle, että soita isälle ja pyydä isää pyytämään anteeksi, kun he olivat tapelleet. Sitten eräänä

päivänä tuli yks ukko ja halus jutella äidin kanssa, ja sitten tapahtui ja silloin täytyi... ei voinut olla siellä, äiti ei voinut olla siellä, kun se aikoi tappa. Äiti soitti poliisille, ja silloin tuli poliisi. Ukko oli vähän päissään ja se joutui vankilaan. Sinä päivänä tapahtui paljon asioita. Molemmat lapset ryöstettiin. Viikon päästä tuli sama ukko vankilasta ja puhui Niinan oikean isän kanssa. Ne eivät ole kotona. Ne on ryöstetty. Minä ryöstin ne. Sitten hän vei isän sinne ja näytti paikan. Siksi hän oli ollut vankilassa. Poliisi tiesi, että hän oli ryöstänyt lapset. Hän oli sekä kuningatar että kuningas. Sitten tuli vanha täti, Sofia. 'Olen nähnyt lapsenne. Joku on vienyt ne.' 'Tiedämme', sanoi äiti ja isä. He saivat shokin niin, että he meinasivat pyörtyä”.

Tässä kohtaa kysyn, että eikö satu kohta lopu? ”Se loppuu siihen, että lapset löytyivät. Eikä tullut pommeja. Joku oli heittänyt ne huoneistoon siksi, että ne olisivat räjähtäneet. Ne heittivät kaksi pommia.”

Opettaja totesi sadun luettuaan, että se on yhtä sekava kuin tyttökin ja yhtä epälooginen. ”Katso nyt: Tässä ensimmäisessä lauseessa lapsilla oli sama äiti ja toisessa lauseessa ei, sellainen hän on, aivan sekava”, selitti opettaja. Opettaja kysyy, voiko tästä sadusta päätellä jotakin. Vastasin, että sadun perusteella emme voi sanoa, mikä on totta ja mikä ei. Se on lapsen satu, mutta lapsen sisäinen maailma, kokemukset, tunteet, pelot ja toiveet heijastuvat kyllä sadussa. Henkilöistä, ajoista ja paikoista emme tiedä mitään. Satu puhutteli meitä kuitenkin. Vakavat asiat, kuten avioero, väkivalta, riidat, poliisit, lasten kanssa juttelevat aikuiset, lasten ryöstämiset ja löytymiset, vankilaan joutumiset, aikuisten shokit,

suunniteltu väkivalta, kaikki mahdollinen oli mukana tässä sadussa, ajattelimme.

Tytön huonot sosiaaliset kontaktit ja vatsakivut ovat saaneet opettajan huolestumaan. Opettaja huolestui entistä enemmän, kun tyttö saduttamisen jälkeen alkoi tuoda kouluun lappuja, jotka hän oli itse kirjoittanut. Niissä luki, että en saa juosta ja saan syödä vain keitettyä kalaa, koska minulla on vatsakatarr. Opettaja soitti minulle ja pyysi tulemaan koululle, kun ”asiat ovat kotona huonommin, kuin me ollaan täällä koulussa luultu.”

Oliko saduttaminen auttanut tyttöä niin paljon, että hän uskalsi pyytää apua itselleen kirjoittamalla näitä lappuja? Oliko saduttaminen viestittänyt tytölle, että sinut huomataan, sinua kuunnellaan?

Tytön kertoma tarina askarrutti meitä molempia. Kuvaako hän sadussaan ihmissuhteiden palapeliä. Sisarusten äiti ei ole samanlainen molemmille lapsille. Sisaruskateuttako? Vanhemmat eroavat, ja lapset eivät saa nähdä heitä. Riitojen selvittelyssä saa lapsi kantaa vastuuta. Äidin henki on vaarassa ja tehdään tekoja, joista joudutaan vankilaan. Lasten kanssa juttelevat aikuiset, joilla on valtaa, ehkä sosiaaliviranomaiset, ja he myös päättävät, mihin lapset viedään. Vanhemmat saavat shokin. Lapset tulevat kuitenkin takaisin kotiin, ja kostotoimenpiteitä ei tullutkaan.

Vaikeat asiat selvitetään, ja satu loppuu hyvin. Vai pitäisi-kö ”nähdä” ja ”ymmärtää” enemmän, että tulisipa kuningas tai kuningatar, joka veisi meidät pois...? Oliko tyttö kertonut toiveistaan ja tilanteestaan meille olematta epälojaali äitiään kohtaan? Olin siis kuunnellut häntä, mutta riittääkö se?

Selviääkö tyttö? Oliko minulla oikeus saduttaa häntä ja onko minulla ollenkaan oikeutta kertoa tätä satua kenellekään?

Mitä teen tällä sadulla?

Seuraavalla kerralla ihmetteli tyttö, että luitko äidille. ”En. Juttelimme muusta. Näytin piirustuksesi”, vastasin lyhyesti. Halusiko hän tietää asioistaan enemmän? Miksen kertonut, mistä juttelimme, vaan kysyin välittömästi: ”Luenko nyt sadun sinulle?” ”Lue!”, vastaa tyttö.

Hän kuunteli satuaan vakavana ja aivan hiljaa ja sanoi, että tämä oli hankalampi.... ja ”Niin? Kerro?” Se toinen satu oli hauskempi (se, joka oli kirjoitettu ensimmäiseksi) ja että ajattelin ensin, että Riia on Ritva, mutta en osannut kirjoittaa sitä (hänhän vain kertoi ja minä kirjoitin). ”Tämä oli sinusta ja sinun siskosta”, hän sanoo sitten minulle. ”Jaha”, vastaan. Halusiko tyttö ”ottaa takaisin” kertomansa vakuuttamalla, että se olikin kertomus minun elämästäni eikä hänen?

Mihin olen joutumassa? Mitä hän nyt tällä tarkoittaa? Haluaako tyttö sanoa, että hän ei olekaan kertonut mitään? Pelkäsikö hän, että näytän sadun kuitenkin vielä äidille, enhän ollut tehnyt minkäänlaista sopimusta hänen kanssaan, mihin tätä satua käytettäisiin? Voinko nyt ollenkaan auttaa häntä, ja pyytääkö hän edes apua? Mistä tämä kaikki alkoi-kaan?

Vai autanko sittenkin tyttöä olemalla hänen kanssaan ja antamalla hänelle mahdollisuuden käsitellä vaikeita asioita

sadun keinoin? Onko tämä lapsen tapa suojella itseään? Jospa hän on sittenkin selviytyjä. Kertomushan olikin minusta ja minun siskostani, ajattelin helpottuneena. Tämä olikin vain tarua eikä totta.

Seuraavalla kerralla tyttö kysyikin minulta, että mitä sinä haluaisit, että kirjoitan, kun pyydän häntä taas kertomaan sadun. Oliko tämä ehdotus vai kysymys? Hän kirjoittaisi ja minä kertoisin, vai haluasiko hän kirjoittaa itse oman tarinansa? ”Saat ihan itse päättää”, vastaan. En siis vastaa hänen kysymykseensä. Enkä kuule ehdotusta. Manipuloinko häntä? Hän kertoo taas yhden tarinan minulle.

Ensimmäisen satunsa tyttö halusi lukea rehtorille. Häntä hermostutti hirveästi, mutta hän luki kuitenkin. Kun kysyin, haluaisiko hän lukea sadun Niinasta ja Riiaa opettajalle, vastasi hän, ettei halunnut, mielti hetken ja sanoi lopulta: ”Heitä se pois.” Se pitäisi siis hävittää. En muista, mitä vastasin hänelle. Olin sanaton ja hiljaa. Mitä tämä nyt merkitsee? Miksi juuri tämä satu piti hävittää?

Seuraavalla kerralla tytöllä oli jo toinen ratkaisu saduilleen, joita oli kolme. Hän halusi, että lähettäisin sadut hänelle kotiin postitse. No siinä tapauksessa minun on kirjoitettava ne puhtaaksi. ”Lähetän ne sitten, piirustusten kanssa”, sainoin. ”Kaikki kolme?”, hän kysyi. ”Haluatko niin? Viimeksi pyysit minua heittämään sen yhden sadun pois”, muistutin häntä vielä. ”Luenko sen sinulle vielä kerran?” Tyttö ilautui ja sanoi: ”Lue!” Tyttö kuunteli satuaan hyvin vakavan näköisenä. ”Mitä sinä kirjoitat?”, kysyy hän sitten. ”Teen muistiinpanoja, jotta en unohtaisi lähettää näitä satuja sinulle”, vastasin. ”Voit lähettää myös sen kolmannen sadun”, sanoo

tyttö viimein haluten varmistaa, että lähetän todella kaikki kolme satua hänelle.

Lähetin sadut hänelle kotiin. Opettaja kertoi seuraavalla viikolla, kun tapasimme koululla, että tyttö on tuonut yhden saduistaan kouluun ja lukenut sen hänelle. ”Minkä niistä?”, kysyin uteliaana. Sen missä oli niitä pommeja. Merkillistä. Miksi juuri sen? Halusiko hän varmistaa, että hänellä on joku muu, joka kuuntelee, kun meidän kontaktimme loppuu?

Erityisopettaja sanoi minulle: ”Tästä tyttö on voinut hyvin. Erityisopetuksenkin pitäisi olla tällaista.” Olinko kylvänyt sittenkin ajatuksen jostakin uudesta mahdollisuudesta, joka auttaisi myös koulua muuttumaan? Tyttö oli ainakin saanut kokeilla eri ratkaisumalleja ja päättää omasta työstään.

Tuska

Opettaja ilmoitti kolme kolmasluokkalaista poikaa tutki-
muksiin oppimisvaikeuksien vuoksi, koska oli huolissaan
siitä, miten nämä suomalaista luokkaa käyvät oppilaat ensi
vuonna pärjäisivät ruotsalaisella luokalla.

Testitulokset osoittivat, että kaikilla pojilla oli auditiivisia
ongelmia sekä kielellistä kehitysviivästymää, mistä selittynee
ainakin osaksi heidän oppimisvaikeutensa. Testitulokset eivät
kertoneet oikeastaan yhtään mitään lasten yksilöllisistä
ongelmista. Näin vain kolme samantapaista tilastollista
profiilia edessäni.

Pyysin poikia kertomaan jutun. Tarinat olivat persoonalli-

sia. Kun kahden muun pojan ongelmat rajoittuivat oppimi-
seen, eikä vanhempien kanssa keskustellessakaan ilmennyt
mitään erikoista, jätin heidät ja päätin keskittyä enemmän
yhteen poikaan, joka oli osoittautunut vaikeammaksi testat-
tavaksi. Hän kieltäytyi joskus tekemästä, istui kasvot kiinni
pöydässä ja mumisi sivuttain jotain minulle. Koulussa poika
hakkaa usein päätään pulpetin kanteen. Luokkatoverit ovat
kysyneet kotona, kuinka kauan pää kestää. Miksi pojan täytyy
hakata päätään pulpettiin? Mitä hän ajattelee?

Opettaja kertoo, että poika ei tee mitään koulussa, ei
piirrä, ei lue, ei laske. Eikö osaa? Pitäisi kai testata, ajattelee
opettaja. Rehtori miettii, olisikohan kyseessä Aspergerin
syndrooma, autistinen häiriötila, kun poika ei vastaa hänelle,
kun hän kysyy. Kun pyysin poikaa kertomaan sadun, ajattelin
kyllä, että mahtaako suostua.

Poika vastaa heti, että en osaa. ”En mää tarinoita osaa
tehä”, sanoo poika. Saan saman vastauksen seuraavalla ker-
ralla ja päätän auttaa häntä vähän antamalla sadulle alun.
”Kerro pojasta, joka ei osaa mitään”, sanon. ”Ei tehä mitään.
Ei yhtään mitään”, vastaa poika. ”Mitä poika ajattelee”, kysyn
sitten. ”Ei, ei, ei ajattele yhtään mitään.” ”Mitä pojalle tapah-
tuu?” ”Ei yhtään mitään. Kun ei tarte tapahtuu.” ”Kun ei
tarte tapahtuu?”, ihmettelen. ”Niin” vastaa poika. Äänensä-
vystä jotenkin kuulen, että yhteys oli syntynyt välillemme.
”Onko pojalla tylsää?”, kysyn sitten. ”Tuo on tylsää”, jatkaa
poika. Ja minä taas: ”Pojalla on varmaan tylsää, kun ei tapah-
du mitään.” Tähän kysymykseen tulee vastaus: ”En tiedä, kun
en ole nähnyt.” Keskustelussa on jo hitunen vastavuoroi-
suutta.

Yhtäkkiä poika kysyy minulta: ”Kenelle sinä näytät?” ”Näytän vain sinulle”, selitän. ”En halua nähdä.” ”Luenko tämän nyt?” Olin kirjoittanut koko ajan keskustelumme kulun. ”En halua kuulla.” ”No, sitten en lue.”

Seuraavalla kerralla, kun tapaamme, on pojan vastaus, että ”ei oo ees kiva kertoa”. ”Onko sulla ajatuksia?” utelen kuitenkin. ”Ei.” ”Onko pääsi ihan tyhjä sitten?” ihmettelen. ”On, puuta, pumpulia”, poika nauraa. Nauru ei ole vapautuneen humoristista, vaan jännittyntä hihitystä. ”Haluaisin kuulla sun ajatuksiasi.” ”Mä en halua kuulla mun ajatuksia”, sanoo poika. ”Mitä haluaisit sitten tehdä?” ”En mitään.” ”Eihän sitä voi olla mitään tekemättä.” ”Voi p-ska”, kiroilee poika, minkä jälkeen hän katsoo kelloaan ja sanoo: ”P-ska kello” ja räplää sitä. ”Joku on pyöritellyt tätä kelloa”, hän sanoo. ”Pikkuapina kotona.” ”Kuka se on?” Poika nauraa taas hermostuneesti. ”Mun pikkusisko. Se sörkkii aina.” ”Huomenna pikkupapiaani menee tarhaan”, hän jatkaa kertomistaan. ”Kello käy väärää.” Poika oli tehnyt havaintoja minusta koko ajan ja totesi: ”Sä kirjoitat kaikki, mitä mä sanon.” Mutta ennen kuin ehdin vastata, hän jatkaa kuitenkin kertomistaan:

”Tiitsä, että koulussa on hiiriä? Hiiri juoksi ja sen perässä tuli kaksi hiirtä. Minä juoksin perään, tallasin päälle ja näytin opelle. Ope huutaa kuin apina. Kiljuu kuin hullu. Hullu papiaani. Koulu romahti, kun ope huutaa. Ope saa rakentaa sen uudestaan ja sai istuu linnassa 1000 vuotta.” ”Sanotaan loppu, mutta ei loppunut oikeesti”, poika sanoo. ”No jatketaan”, ehdotin. ”En mä jaksaa kertoa. Ei oo väliä”, sanoo poika luovuttaen, mutta jatkaa kuitenkin: ”Ope heitti kellon seinään. Kello räjähti ja koulu alkoi palaa ja ope joutu raken-

taa uudestaan koulun. Sen jälkeen joutui 13 vuodeksi linnaan istumaan.”

Poika naureskelee koko ajan tätä tarinaa kertoessaan ja jatkaa välittömästi: ”Ope heitti neulan seinään, ja koko seinä räjähti toisen open päälle (näyttää elehtien, kuinka seinä kaatuu). Se, joka heitti neulan seinään, sen piti mennä sairaalaan, vaikka ei tapahtunut mitään. Aivot vaihdettiin. Se, jonka päälle seinä kaatui, joutui linnaan 100 vuodeksi istumaan.”

”Nyt se vasta on loppu”, sanoo poika ja jatkaa vielä loruilua: ”Minä oon sinä ja sinä oot minä” ja ääntelee: ”bää mä, duu mä, bää mä, duu mä” jne.

Opettajan ja äidin keskustelut loppuvat useimmiten siihen, että puhelimen luuri lyödään toisen korvaan. ”Opettaja ei kuuntele”, kertoo pojan äiti. ”Hän puhuu vaan koko ajan itse.” ”Saan aina huutaa, että nyt sä kuuntelet. Meillä on seinä välissä ja niin se on pojallakin.” Äiti kertoo vielä, että kaikissa koulun kokouksissa on aina enemmän koulun henkilökuntaa ja hän saa aina yksin taistella niitä vastaan.

Kun kysyn pojalta, mikä sinun ongelmasi on koulussa, hän kertoo posket hehkuen, että hän ei uskalla tulla luokan eteen seisomaan tai lukea ääneen ja että hän olisi mieluummin yksin kuin ryhmässä. Äiti istuu rauhallisesti ja kuuntelee, kun poika kertoo.

Muutaman päivän kuluttua tapaam pojan uudestaan. Hän on käytävällä eikä jaksaa panna takkia päälle ja mennä ulos välitunnille. Lähtee mukaani, ja pyydän kertomaan tarinan. Autan alkuun. ”Olipa kerran”, sanon. ”Muttei enää”, vastaa poika. ”Olipa kerran poika”, jatkan. ”Muttei enää”, toistaa

hän. ”Olipa kerran poika, joka ei jaksakaan tehdä yhtään mitään”, sanon auttaen. ”Poika on tyhmä”, sanoo poika. ”Se on tyhmä päästä. Tyhmä poika tappaa ihmisiä (nauraa), ja sitten koko maapallo kuolee. Ensin kaikki ihmiset. Ne tapetaan. Ja sitten maapallo kuolee, ja sitten se menee ja tappaa aurinkon. Ei tartte aurinkoa enää. Sekin kuolee, ja se tappaa sen itse (itsensä). Sitten se onkin loppu.” Poika kertoo, että hänen vatsansa on kipeä. ”Siksikö, kun menemme tutustumaan uuteen kouluun tänään? Jännitkö?”

”Ope jää tänne”, poika kertoo heti minulle. Tiesin tämän, koska olimme sopineet, että äiti ja poika saavat itse kertoa omista asioistaan uudelle opettajalle. ”Se (ope) on inhottava, kun se on läski. Eikä ymmärrä mitään. Ei mitään.” Totean, että ”nyt on sitten kaikki niin kuin loppu tällä koululla?” ”Kaikki on niin kuin kuollut”, sanon ja tulkitsen vielä. Poika vastaa: ”Ope on kuollut.”

Suomalaiset luokat lakkautetaan. Pojan ja opettajan on asennoiduttava uudestaan uuden tilanteen edessä ja luotava ehkä uudenlainen identiteettikin. Äiti tietää, miten hänelle kävi aikanaan ruotsalaista luokkaa käydessään. Hän ei tiedä, onko hän suomalainen vai ruotsalainen ja pelkääkin nyt, että pojalle käy samoin. Äitiä on kiusattu koulussa, ja koulu jäänyt kesken. ”Kun muutin Ruotsiin yhdeksänvuotiaana (siis juuri sen ikäisenä kuin hänen poikansa on nyt), lyötiin minun eteeni ruotsinkielinen kirja ja sanottiin: Lue”, kertoo äiti. ”En saanut apua, koska ruotsalaiset vihasivat suomalaisia.”

Nyt pojan opettaja sanoo, ettei jaksakaan pojan kanssa. Äiti tuntee, että hänen lastaan ei auteta, niin kuin ei häntäkään aikoinaan. On toivotonta enää yrittää, kun kuitenkin kaikille se, mihin uskoo (äidinkielen opetus), loppuu, ajattelee opettaja. Mistä saada voimaa? Miten voi innostua, kun on luovuttava jopa omasta identiteetistään, tuntee opettaja, ja pojan kertomuksessa kuolee maapallo (koulu), tapetaan ihmiset (oppilaat ja opettajat), ja aurinkokin (alkuvoima, suomalainen identiteetti, elinvoima) sammuu. Elämä sammuu pakon alla.

Sekä opettaja että oppilas ovat toivottomuuden tilassa, ja epätoivoinen äiti tietää, mihin tämä johtaa eikä voi antaa tukeaan kummallekaan, kun omat katkerat muistot koulusta muistuvat mieleen. Kuka voi auttaa ja miten voi auttaa? Äidin ja opettajan kommunikaatio-ongelma on nyt paljastunut. Miten konfliktia voisi käsitellä niin, ettei se menisi äidin moittimiseksi ja perheen leimaamiseksi? Se mitä tapahtuu äidin ja opettajan välillä, tapahtuu myös pojan ja opettajan välillä. Miten tätä aluetta voisi käsitellä niin, ettei opettaja menettäisi kasvojaan?

Kun tulin opettajanhuoneeseen keskusteltuani äidin ja pojan kanssa, sanoi opettaja minulle: ”Ota kahvia, ja voin tarjota sinulle sen kanssa jotain, kun sä hoidat tämän jutun.” Opettajanhuoneen nurkassa on pieni teline, jossa on kaikenlaista välipalaa. Kiitin tarjouksesta ja join kahvit ja söin suklaan. Halusiko opettaja, että olisin kiltti hänelle nyt, kun tämä konflikti äidin ja opettajan välillä oli paljastunut?

Sain siis suklaata, että hoitaisin pojan siististi seuraavaan kouluun? Kevät on jo niin pitkällä, että emme kuitenkaan ehdi tehdä paljoakaan tämän pojan hyväksi tällä koululla, ajattelin. Vai voimmeko tehdä jotakin? Voinko auttaa opettajaa jotenkin, vaikka hän ei ole pyytänyt itselleen apua?

Lapsi, joka ei tee mitään, herättää opettajassa voimattomuuden ja avuttomuuden tunteita, tuskaakin. En osaa, en jaksakaan ovat myös opettajan tunteita aivan niin kuin pojankin. Opettaja ei voi kuitenkaan kenellekään kertoa tästä eikä näin ollen saada apua, vaan hän ajattelee, että jos joku muuttaisi/parantaisi oppilaan, niin sitten hän taas voisi opettaa. Tämä kiusattu äiti taas ei halua mennä hoitoon, koska hän vain kokee, että opettaja painaa alas hänen lastaan, toisin sanoen kiusaa häntä, eikä siis opeta. Tuskainen noidankehä on valmis.

Voiko opettajaa saduttaa? Olisiko mahdollista kuvata näitä konflikteja mielikuvitusmaailmassa ja sen jälkeen keskustella sadusta, jolloin konfliktit voisivat tulla näkyviin mielikuvituksen ja todellisuuden välitilassa eli alueella, jossa leikkiminen on mahdollista Winnicotin teorian mukaan.

Jos lähtisimme alusta ja jos opettaja pyytäisi apua itselleen: mitä voisin opettajana tehdä, kun minulla on oppilas, jota ei voi opettaa tai vanhempi, jonka kanssa ei voi puhua...? Kysyinkin opettajalta: ”Mitäs luulet, nyt kun sinulla ei enää ole tätä oppilasta, voisitko kirjoittaa sadun?” Opettaja katsoi minua ihmeissään ja kysyi, miksi? ”No siksi vaan, ei sen tarvitse olla totta, mutta voisit kyllä ajatella tätä poikaa”,

sanoin. ”Saako kirjoittaa ivallisen sadun?”, kysyi opettaja. ”Huumori tai ironia”, ei sillä ole väliä, vastasin.

”Olipa kerran koulu, jota kävi poika, jota ei voinut opettaa...” voisi olla uusi alku työlle. Voisimme yhdessä katsoa lasta, tuntee toivottomuutta, kokeilla uutta ja aina välillä nauraa ironisesti tai humoristisesti ja taas kokeilla uutta ja lopulta osaisimme auttaa poikaa. ”Ja nyt se on vasta loppu”, sanoisi poika.