

Å lese for å fortelle

Performativ litteraturformidling

Af Åse Kristine Tveit

Abstract

Artikkelen tar utgangspunkt i et fortellerkurs for ungdom i et norsk folkebibliotek, og undersøker gjennom observasjon og intervjuer hvordan kurset fungerte som litteraturformidlende aktivitet. Kursdeltakerne var utelukkende jenter, og fire av disse stilte opp til intervju. Kurset analyseres ved hjelp av to modeller; en hentet fra performanceteorien og en hentet fra bibliotek- og informasjonsvitenskapen. Analysene viser at fortellerkurset på biblioteket fungerte som lesestimulering, men også i høy grad som arena for kreativitet og læring, som sosial arena der vennskap ble knyttet, og som "empowerment" for deltakerne. For jentene på kurset var det sentrale i alle disse funksjonene aspektet av underholdning og opplevelse. Med tekster som utgangspunkt for et kurs som gav et mangfold av positive virkninger, kan man hevde at fortelleraktivitet for unge brukere er en naturlig måte å utvikle bibliotekets formidlingsarbeid på.

Åse Kristine Tveit, ph.d.-stipendiat, Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag, Høgskolen i Oslo og Akershus (aase.k.tveit@hioa.no)

"Jeg har lært å lage bilder i hodet for å huske fortellingen, og å bruke bilder når man forteller – lik som sette bilder inn i en annens hode, da."

"Anine", 13 år og deltaker på fortellerkurs

Å gi andre mennesker nye bilder i hodet er et godt uttrykk for det å formidle. Folkebiblioteket har i sin formidlingstradisjon gitt scenegulv til et mangfold av utøvende kunst: mindre teaterforestillinger og konserter, utstillinger og opplesninger. Det skrevne ord har stått sentralt i denne tradisjonen, og norske folkebibliotek har vært og er i hovedsak fremdeles sentrert om skriftkulturen. Men - litteraturformidlingen utvikler seg og tar nye veier. En av veiene er fortellerkunsten, en tradisjon like gammel som menneskeslekten selv.

Noen folkebibliotek har grepet fatt i fortellertradisjonen og knyttet til seg profesjonelle fortellere. Denne artikkelen tar utgangspunkt i et fortellerkurs for ungdom på et norsk folkebibliotek. Kurset blir analysert, både som litteraturformidlingstiltak fra bibliotekets side, og som en egen kulturytring eller performance. Målet er på den ene siden å undersøke hvilken funksjon kurset hadde for deltakerne, og på den andre siden vurdere fortellerkunstens muligheter mer allment i folkebibliotekenes tjenestetilbud.

Jenter på fortellerkurs – og en observatør

Torshov filial av Deichmanske bibliotek i Oslo har i sin stab en profesjonell forteller og bibliotekar. Hun har i to sesonger holdt fortellerkurs for ungdom fra

bydelen. Kurset som gikk våren 2011 ble fulgt av åtte jenter i alderen 13-15 år. Fire av jentene hadde annen etnisk bakgrunn enn norsk. I løpet av åtte kurskvelder ble det gitt innføring i fortellerteknikk gjennom lek, konsentrasjon og samhandling. Kurskveldene besto av oppvarming med lek, arbeid og to eller i grupper, iblant med papir, penn og farger. En og en fikk deretter fortelle for sin gruppe eller i plenum. Noen timer ble også brukt til individuelt arbeid med å velge fortellinger, lese og arbeide med dem. Alle fikk øvelse i å improvisere og bruke fantasien, i å huske poengene i en fortelling, å bli bevisstgjort om hvordan kropp, blick og stemme kan brukes som fortellerredskaper. De lærte også å gi konstruktiv tilbakemelding til de andre.

I løpet av kurstida fikk jentene delta i to "Storyboxer"; fortellerfora der også andre ungdommer deltok. I etterkant av kurset opptrådte kursdeltakerne for et ukjent publikum ved to fortellerstunder, en utendørs i bydelsdagene på Torshov og en fortellerstund for barn inne på biblioteket. I tillegg deltok fem av jentene på Fortellerfestivalen i Oslo 28.05.2011. Fortellerkurset blir slik et eksempel på formidling i biblioteket med en dobbelt rolle. Kursleder formidlet sin kunnskap og bibliotekets litteratur til jentene, mens de i sin tur formidlet fortellinger videre til hverandre og til publikum på flere arrangementer.

Jeg var deltakende observatør på kurskveldene, og tilskuer da jentene opptrådte på biblioteket ved kurslutt. Det vil si at jeg deltok i alle øvelsene på samme måte som de andre, og noterte meg observasjoner i ettertid. Jeg hadde særlig fokus på jentenes holdninger og utsagn som gjaldt lesing og fortelling. Jeg hadde flere samtaler med kursleder underveis, der jeg diskuterte mine observasjoner med henne. Deltakende observasjon er en metode som gir tilgang til informasjon som ikke så lett kan komme fram i en intervjusituasjon. Johannessen, Tufte og Kristoffersen hevder at observasjon er "den best egnede metoden for å få tak i dybde, kompleksitet, bredde og flerdimensjonalitet ved den sosiale virkeligheten" (Johannessen et. al. 2007, s. 118). Som supplement intervjuet jeg også fire av jentene individuelt om deres forhold til det å fortelle, lese og å bruke biblioteket¹. Jeg inviterte jentene første kurskveld til å bli intervjuet, forklarte hva jeg skulle bruke dette stoffet til, og gav dem et akseptbrev til å ta med hjem for foreldreunderskrift. Fire av jentene var interessert i å bli intervjuet, tre av dem var etnisk norske, og de var

alle fire ivrige lesere. Intervjuene ble gjennomført på biblioteket omtrent midtveis i kurset, da jeg hadde blitt litt kjent med jentene. Hvert av intervjuene varte omtrent en time og hadde en ganske løs form, basert på en intervjuguide som omfattet elementer ved fortellerkurset, det å opptre, kvalitet i fortellinger, deres lesevaner og bibliotekbruk. De fire har fått andre navn her, og kalles Miriam, 13 år, Anine, 13 år, Sara 15 år og Ellen, 13 år.

Teoretiske tilganger

Muntlig fortellerkunst spenner over et bredt spekter av uttrykksformer. Fortelling som kommunikasjons- eller kunstform kan ha så ulike funksjoner som kunnskapsoverføring, tradisjonsbevaring, religionsutøvelse, erkjennelse eller underholdning.

Definisjoner

I akademisk sammenheng kan fortellerkunsten defineres slik som i Studieplan for Muntlig fortelling 1 (2011, s. 1) ved Høgskolen i Oslo og Akershus²:

"Den muntlige fortellingen er en kunst- og kommunikasjonsform som skaper indre bilder i tilhørers fantasi fremfor å vise eller dramatisere synlige bilder. Den muntlige fortellingen foregår som en åpen og direkte toveiskommunikasjon mellom forteller og tilhørere og åpner for samspill mellom dem som er til stede".

Amerikanske Anne Pellowski, som har redigert samlinger av fortellinger for barn, og skrevet flere bøker om fortellerkunsten, definerer muntlig fortellerkunst på denne måten:

"...[storytelling is] the entire context of a moment when oral narration of stories in verse and/or prose, is performed or led by one person before a live audience; the narration may be spoken, chanted or sung, with or without musical, pictorial, and/or other accompaniment, and may be learned from oral, printed or mechanically recorded sources; one of its purposes must be that of entertainment or delight and it must have at least a small element of spontaneity in the performance" (Pellowski 1990, s. 18).

Denne definisjonen åpner for at fortellingen kan følges av bilde- eller lydmedier, og være i form av tale eller sang, og den inkluderer dermed mye av det som

inngår i bibliotekenes tradisjonelle fortellerstunder for småbarn. Definisjonen fra Høgskolen er strammere, og understreker at bildene i fortellingen skal skapes mentalt, uten andre medier til hjelp. Høgskolens definisjon vektlegger fortellingen i samspill med publikum; ord som brukes er ”kommunikasjonsform”, ”toveiskommunikasjon” og ”åpner for samspill”, mens Pellowskis mer omfangsrike definisjon nevner at det må være i det minste et lite element av spontanitet til stede. I fortellerkurset jeg fulgte, var Høgskoleplanens definisjon den mest nærliggende. Det var ingen bruk av andre medier, og det ble lagt vekt på samspill med tilhørerne.

Muntlighet og skriftlighet

Muntlig fortelling er i sin grunnbetydning vesensforskjellig fra litteratur; bokstavskrift. Det hevdes da også at muntlig litteratur er en selv motsigelse (Ong 1982, s. 11). Britisk-canadiske Eric A. Havelock lanserte teorien om at Vestens tankegang hadde som sin forutsetning at den greske filosofien tok steget fra muntlig til skriftlig form. Det greske alfabetet ”had a transformational effect upon the behaviour of the Greek language, upon the kind of things that could be said in the language and the things that could be thought as it was used” (Havelock 1986, s. 134). Det greske alfabetet og skriftspråkets mulighet til abstraksjon, til å utvikle og samtidig fastholde en tanke, er sentral i Havelocks forklaring på hvorfor den greske filosofien og kulturen fikk en så viktig posisjon. Forklaringen hans er omstridt, men har inspirert blant andre Walter J. Ong, som i sin bok *Orality and literacy* (1982) legger fram de vesentlige forskjellene mellom skriftlige kulturer og muntlige kulturer med liten eller ingen skrifttradisjon. Han bygger i stor grad på Eric A. Havelocks teori³. Ong peker på grunnleggende kjennetegn ved muntlige kulturer, kjennetegn som både har med strukturelle, kognitive og empatiske sider ved kommunikasjonen å gjøre.

Fortellingene som i vår kultur formidles muntlig eksisterer likevel oftest også som skrift, enten i samlinger av tradisjonsstoff uten kjent opphav eller som verk av navngitte forfattere. Ong peker på noen viktige ulikheter mellom å formidle noe i skrift og i tale, som er av betydning for muntlig fortelling, basert på skriftlig materiale. Han finner blant annet at de muntlige kulturene gjør utstrakt bruk av elementer i talen som gjør innholdet lettere å huske, både for taler og tilhører, blant annet faste formuleringer og gjentakelser. Mens skriftlige kulturer baserer

seg på analytiske kategorier og abstraksjoner i sin tankeutvikling, er muntlige kulturer forankret i den menneskelige erfaringsverden. Fordi fortelleren og det fortalte er så nært sammenknyttet, vil det dessuten være en form for empatisk nærhet mellom de to elementene, hevder Ong (1982, s. 36-50). Skriftlige tekster i prosaform kan, som vi vet, gjerne ha elementer av gjentakelser, men disse elementene har da oftest en betydning ut over seg sjøl, på et poetisk eller tematisk plan. I muntlig overførte fortellinger vil ikke dette nødvendigvis være tilfelle. Bruken av faste formuleringer som er vanlig i muntlige tradisjoner vil i skrift kunne oppfattes som unødvendige og svekke tekstens kvalitet, hvis det ikke kan vises til formuleringenes betydning på et annet plan. I en muntlig fortellingssituasjon derimot, vil imidlertid mangelen på gjentakelser og faste uttrykk kunne komplisere kommunikasjonen for tilhørerne, fordi de da fort kan gå glipp av en detalj og dermed miste sammenhengen i fortellingen. Originalt skrevne, litterære tekster er vanligvis ikke skapt med tanke på muntlig fortelling, og kan tape på å bli omgjort til fortelling. Traderte fortellinger kan på sin side miste noe vesentlig når de skrives ned, uten lenger å leve i den situasjonen de ble skapt til, med en fortellers tilhørende stemme, mimikk og gester.

Når det i en klassisk fortellersituasjon formidles muntlig til tilhørere, blir fortellingene justert med forandringer som fortellerens fantasi og fortellersituasjonens karakter har tilført, også i de tilfeller der det opprinnelige utgangspunktet er en skriftlig tekst. Slik også i fortellerkurset på Torshovbiblioteket. Her ble forholdet mellom skriftlighet og muntlighet satt på spill ved ungdommenes omforming av tekst, ved deres samspill med tilhørere og ved det kroppslige ved opptreden.

Performanceteori

Nyere teoriutvikling knyttet til særlig dramafaget har interessante perspektiver å bidra med i analysen av fortellerkurs. Performanceteori framstår som et bredt og forholdsvis lite avgrenset felt. Selv om både det amerikanske og europeiske kildetilfanget jeg har gjort bruk av viser til betydningen talehandlings teoretiker; J. H. Austin (*How to do things with words*, 1962) har hatt for denne teoriutviklingen, er det få andre felles referanser. Performance-forskningen henter innsikter fra både sosiologien, antropologien, resepsjonsteorien, feminismen, queer-teorien, semiotikken og postkolonial tankegang, for å nevne

noen sentrale felt. Likevel hevdes det at performance-teorien er noe mer og noe annet enn en syntese av tankegods fra de nevnte forskningstradisjonene. Perspektivet, først og fremst, er annerledes og nyskapende. Performance-forskningen er orientert om menneskelige handlinger (kroppslige og språklige) som er iscenesatt, det kan være fra dagliglivet så vel som fra teaterscenen. Alt fra religiøse ritualer, gate-teater eller å utføre en yrkesrolle⁴, til å danse eller spille tennis.

Richard Schechner, amerikansk forsker, dramatiker og teaterregissør har skrevet en av de mest utbredte grunnbøkene i emnet: *Performance Studies: An introduction* (2006). Her har jeg valgt en modell og noen perspektiver til analysen av fortellerkurset. Schechner skiller mellom det som *er* performance og det som kan betraktes *som* performance. Noe er performance simpelthen fordi det er rammet inn av kontekster, konvensjoner og tradisjoner som definerer dette noe som performancekunst, for eksempel som et kulturarrangement på en teaterscene. Utenfor det vi vanligvis forstår som kunstfeltet kan mange slags atferd eller handlinger betraktes *som* performance. Eksempler kan være situasjoner i hverdagslivet; hos frisøren, besøk av rørleggeren eller et familieselskap. Dette er situasjoner der mennesker møtes og inntar roller situasjonen inviterer til. Performance-teori har imidlertid utviklet seg i nær sammenheng med nyere dramaformer, der nettopp performance i den vanlige forståelsen av ordet, som kunstart, står sentralt. Hva som skiller et *er* fra et *som* er de kulturelle forutsetningene, sier Schechner (2006).

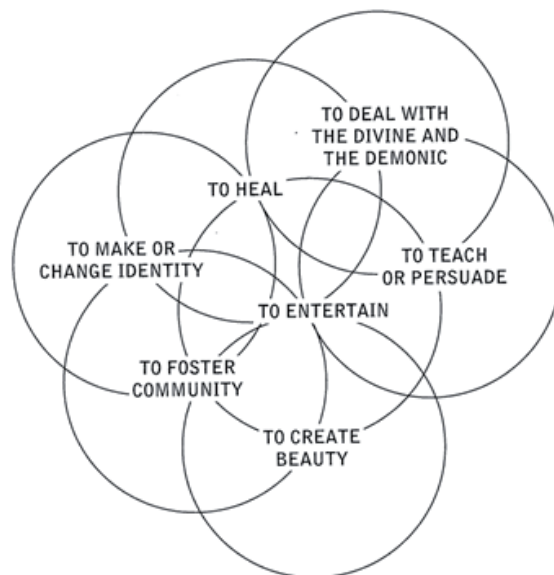
Performance-forskningen er ikke opptatt av artefaktet i seg selv, for eksempel fortellingen som tekst, men derimot *situasjonen* der kunsten utøves, vises fram, inngår i relasjoner med noen, eller overskrider grensene mellom utøver og tilhører. Denne situasjonen består av handlende mennesker og rammene for handlingen, og utspilles i et bestemt tidsrom.

Fortellerkurs og fortellerstund – analyser

Fortellinger, slik de forelå i tekst og/eller bilder, var utgangspunktet for kurset jeg fulgte. Både kurset som helhet og hver enkelt deltakers utøvelse av fortellerkunsten kan betraktes som performances. Vi skal her undersøke hvilke funksjoner fortellerkurset som performance fylte for jentene, ved hjelp av følgende modell:

Performance-funksjoner

Richard Schechner har framsatt en modell av de sju funksjoner en performance kan fylle for de involverte, det vil si både for utøver og publikum (Schechner 2006, s. 39).



Figur 1. Schechners modell av performance-funksjoner.

Modellen lar funksjonene delvis overlappe hverandre. Sentralt setter han funksjonen 'å underholde/å bli underholdt', som inngår i alle de andre funksjonene. Fordelt omkring denne plasserer han 'å skape eller endre identitet', 'å styrke fellesskapet', 'å skape skjønnhet', 'å undervise eller overbevise', 'å beskjefte seg med det guddommelige eller demoniske' og 'å hele/helbrede'. Overlappingen indikerer at flere funksjoner vil kunne virke sammen, selv om en eller to vil dominere. Tenker vi oss en tradisjonell katolsk messe som performance, er mange funksjoner vanligvis virksomme for dem som deltar: messen beskjefte seg med det guddommelige, men like sterk er fellesskapsfunksjonen messen har for de troende. I andre rekke kommer undervisningsfunksjonen, og i tillegg er det å skape skjønnhet en funksjon både prestens messing og bevegelser, menighetens sang, blomstene og kirkekunsten fyller. Underholdningsfunksjonen er ikke mest fremtredende i en messe, men elementet er i varierende grad til stede; for eksempel i vittige prekener, i innlevende tekstlesninger eller i ufrivillig komiske situasjoner, som småbarns kommentarer til kirkelige handlinger. Å skape eller endre identitet og å hele/helbrede er også funksjo-

ner som messen kan tenkes å fylle for den enkelte deltaker. En reell analyse ville imidlertid måtte ta for seg en bestemt messe, siden det er interessen for den unike situasjonen som preger performance-studiene.

Fortellerkursets funksjoner for jentene

For deltakerne på fortellerkurset er det ingen tvil om at 'å underholde, eventuelt å bli underholdt' var den viktigste funksjonen kurset fylte for dem, både som publikum og kursdeltakere, men ikke minst for dem som formidlere. På spørsmål om hvorfor de var blitt med på kurset, svarte Miriam, 13 år: "Jeg synes det er veldig gøy å fortelle. Jeg pleier ofte å fortelle ting til mine små kusiner og fettere. Så synes jeg det er greit å vite hvordan man kan fortelle – ordentlig". Sara, som er et par år eldre, begrunner sin deltakelse slik: "Nå har jeg jo drevet med å opptre før, så det var ikke det som var det store, nye, men det å lære seg å fortelle. Liksom få en god kunnskap om det, for jeg kan ha litt problemer med å få ut det jeg prøver å si. Derfor synes jeg det var veldig gøy å begynne". Jentene er seg bevisst at de vil bli bedre til å opptre med ord, de har alle fire erfaring med å opptre på en eller annen måte, de liker det og de vil bli bedre til det.

At det å fortelle for andre var morsomt og at gode fortellinger var de som var enten spennende eller morsomme, var det stor og ofte uttrykt enighet om. Sara, 15 år tenker seg lenge om da hun får spørsmålet om hva som gjør en fortelling god. "Det er vel – jeg tror veldig ofte at det er måten man forteller på, hvordan man liksom gjør om historien, at det fortelles på en annen måte enn sånn som det står, for eksempel at man får det til å bli spennende – eller en underlig slutt. Det er jeg veldig glad i, da". "Spennende" eller "morsom" i jentenes utsagn om fortellinger eller om bøker dekker imidlertid over en lang rekke ulike opplevelser som de bare delvis har språk for. For eksempel bruker Miriam "morsom" om en ungdomsroman om selvmord. Hun skynder seg å forklare at boka er trist, men at hun ble veldig engasjert i den og at den hadde noe viktig å formidle. "Spennende" og/eller "morsom" uttrykker hos jentene på kurset noe om at de ble oppslukt av fortellingen, at den var viktig, hadde en moral, eller "mening" som både Miriam og Anine uttrykker det. Anine synes det viktigste ved en god fortelling er "at den... den har liksom en mening! Også at den er morsom, da". Miriam sier noe liknende: "Jeg liker sånne fortellinger der det er en mening i historien. At det er liksom

er en sånn 'det må du ikke gjøre'". Engasjementet ved fortellingen kan altså også knyttet til identitetsfunksjonen ved at fortellingene skaper eller bekrefter holdninger til hva de mener er viktig eller sant.

En annen svært viktig funksjon som kurset fylte, var å styrke fellesskapet. Under kursavslutningen gav flere av jentene uttrykk for at noe av det fineste med kurset var "at vi er blitt kjent med de andre", og "at vi er blitt så glad i hverandre". Dette fellesskapsbåndet ble styrket underveis i kurset, ved at de utviklet sin identitet som fortellere; teknikkene og knepene fra fortellerkunsten er noe de er alene om å kjenne i sine sosiale kretser. Bevisstheten om at de kan fortelle på en annen måte enn før gav dem selvtilit og var til hjelp i skolesituasjonen, for eksempel ved framføring av skoleoppgaver. Å undervise var en viktig funksjon ved kurset, både gjennom rettleiingen fra kursleder som de fulgte, men også i høy grad mellom deltakerne, som var ivrige etter å se og kommentere hvordan de andre løste sine fortelleroppgaver. Ellen, 13 år forklarer hva hun har lært på denne måten "Jeg tror jeg har lært veldig mye. Jeg tenkte egentlig ikke at jeg kunne gjøre fortelling til noe så gøy. Før så pleide jeg å fortelle samme tingen mange ganger, men nå er det sånn at jeg vrir på det. Jeg har jo også lært, at... hvordan skal vi si det? At det kan være veldig gøy å fortelle også, selv om det ikke er tull i det. Og at man kan fortelle på forskjellige måter, man trenger ikke bare stå der og lese opp". To av jentene påpekte etter sin første offentlige fortelleropptreden det fine i å kunne lære noe, grue seg litt, men likevel tørre - "og så få det til!". Opplevelsen av mestring for de sju som opptredte under fortellerstunden for barn på biblioteket var merkbar. De tok oppgaven dypt alvorlig og gjorde etter kurslærers oppfatning sine til da beste fortellerprestasjoner ved denne anledningen, som ble en utfordrende avslutning på kurset.

Vi ser at funksjonene overlapper hverandre, går inn i hverandre. Vi ser også at flere funksjoner er aktuelle for jentene både når de innehar publikumsrollen og når de innehar utøverrollen. Skillene mellom disse kategoriene ble neddempet ved kursets form, der jentene hele tiden vekslet mellom rollene: å lytte og å fortelle, å gi respons og å motta respons.

Forutsetninger og overskridelser

Publikum som deltaker, medskaper eller aktør er blitt et stadig vanligere trekk i kulturlivet, blant annet i

kunstutstillinger og ulike teaterformer. Den tyske dramaforskeren Erika Fischer-Lichte (2006) skriver i artikkelen ”Begrundelse for det performatives estetikk” om opphevelsen av subjekt/objekt-differensieringen i moderne kunstproduksjon og –resepsjon. ”I stedet for at skabe værker, frembringer kunstnerne i stigende grad begivenheder, hvori ikke blot de selv, men også recipienterne, betrakterne, tilhørerne er involveret” (Fischer-Lichte 2006, s. 18). En analyse av en bestemt performance eller det en velger å se *som* performance, kan stille spørsmål knyttet til relasjonen og kommunikasjonen mellom utøver og publikum. Forekom det noen form for interaksjon mellom utøver og tilhører, eventuelt med hvilket resultat? Hvordan gav rammene omkring utøvelsen rom for deltakelse eller overskridelse? I hvilken grad åpnet utøverens handlinger for publikums deltakelse, og i hvilken grad benyttet de seg av muligheten eller i hvilken grad krevde de å få delta?

Publikums deltakelse i fortellerstund

Med utgangspunkt i spørsmålene ovenfor, skal vi betrakte fortellerstunden i etterkant av kurset som performance, og undersøke i hvilken grad det forekom overskridelse av grensene mellom utøver og publikum.

Sju av jentene på kurset deltok. Rammene omkring fortellerstunden var i utgangspunktet kjent for dem; rommet var det som vanligvis ble brukt på kurskveldene; et stort rom med godt lys og store vinduer. Rommet ble for arrangementet omgjort til en teatersal med stolrader, midtgang og åpent scenerom ved den ene kortveggen. Dette var annerledes enn på kurskveldene, og rommet framsto dermed ikke så kjent lenger for jentene som skulle fortelle. Rollen som vekslede mellom utøver og publikum som de kjente fra kurskveldene, ble forandret. De nye omgivelsene satte jentene i en ren utøverrolle. Blomster og tente lys understreket at dette var en spesiell anledning. Publikum besto av småbarn i alderen 2-6 år med foreldre; ca. 25 personer. Avstanden fra de fremste stolene til den som fortalte var kort, og det var lett å oppfatte hva som ble sagt, både fra utøvers og publikums side. Oppsettet i rommet dannet et skarpt skille mellom scene og publikum, og konvensjonen om at dette er to adskilte sfærer som innebærer en utøvende og en lyttende rolle, ble slik understreket. Siden mange av de som satt på stolene var småbarn som ikke er like sterkt styrt av slike kon-

vensjoner som voksne, hindret likevel ikke oppsettet mulighet for deltakelse.

Ser vi på hvordan denne fortellerstunden utviklet seg, ble det tidlig klart at det var rom for bestemte typer deltakelse. Jentene opptrådte en etter en med sine fortellinger, to opptrådte sammen. Tre av jentene som fortalte alene oppfordret underveis i fortellingene publikum til å komme med innspill. En ville ha forslag til bursdagsgaver til en prinsesse, en annen ville vite hvilke dyr som var på vei inn i skogen, en tredje spurte etter hva slags lav lyd som kunne tenkes å vekke en sovende bie. Alle tre fikk forskjellige forslag fra et engasjert publikum, og alle tre tok inn forslagene videre i sin fortelling og improviserte over dem, i større eller mindre grad. To av de andre jentene instruerte publikum til å delta med bestemte rop i bestemte deler av fortellingen; henholdsvis en trylleformular og et navn. De to jentene som opptrådte sammen, framførte sin fortelling som en dialog. Her ble det nok mer komplisert, de to hadde nok med å huske hvem av dem som skulle fortelle hva, og de avsto fra å involvere publikum. Imidlertid hadde de to også en krokodilleregule, der publikum fikk delta med bevegelser og stemme. Tilhørerne spilte en varierende rolle i realiseringen av fortellingene, men det var ingen tvil om at de satte svært stor pris på å delta. Flere av fortellingene fikk sin helt spesielle utforming på grunn av publikumsinnspill. Spesielt i den ene fortellingen ble dette tydelig. Mye av denne fortellingen er dialog mellom ulike dyr. Stemme og kroppsspråk hos dyrene varierte etter hvilket dyr publikum foreslo. Forslagene som kom var meitemark (da: regnorm), okse og humle. Dette satte forteller Ellen på prøve; å improvisere en meitemark som tramper omkring på forbudt område er ingen lett sak! Fortellerkurset hadde forberedt jentene på å bli sett og hørt og på å opprette kontakt med publikum. Overfor et ukjent publikum er det vanskelig å vite i hvilken grad de vil være deltakende. Det konvensjonelle oppsettet, fortellerstundens oppbygning med åpning og velkomstord, de enkelte fortellerinnslagene, avslutning og applaus framstår på en side som et fast rituale, der subjekt- og objektrollen er strengt adskilt, slik det er i mange former for tradisjonell litteraturformidling på biblioteket, som i drama eller opplesning. Fortellerformen, basert på jentenes nyervervede kunnskap, samt publikums ukonvensjonelle holdning til arrangementets form, gav likevel et visst rom for utveksling og medskapning. Den i utgangspunktet tradisjonelle formen er på sin side med på å

gi trygghet til både publikum (særlig de voksne) og fortellere. De som skal fortelle vet hvor tilhørerne vil befinne seg, publikum gjenkjenner situasjonen og faller inn i sin rolle, som aktivt lyttende, hysjende på barn som vil si noe uten å være invitert til det, applauderende og med forståelse av rammene omkring arrangementet.

Deltakelsen fra publikum i forestillingen var registrert, det vil si at utøverne på scenen bestemte når, og hvilken type deltakelse som var ønsket. Utenfor de direkte invitasjonene var det i liten grad mulig for publikum å påvirke eller delta i utøvelsen, annet enn ved bifall, latter eller mishagsyttringer. Utfallet av fortellingene ble ikke endret, selv om innholdet i flere tilfeller ble skapt på innspill fra tilhørerne. Fortellerforestillingen ble dermed trygg for alle, ikke som i mer åpne performances, der utviklingen i langt større grad styres av et deltakende publikum. Et kjent eksempel er Yoko Onos *Cut Piece* (1965), der hun satte seg foran publikum, la fram en saks og slik inviterte publikum til å klippe i klærne hennes. På eget initiativ kom enkelte tilskuere fram og klippet stykker av, mens hun satt stum og ubevegelig. Performansen viste et uforutsigbart spill mellom eksibisjonisme og kikkermentalitet. Artisten hadde selv gitt fra seg kontrollen, og performansen var utrygg for alle, noe som også bidro til å minimere skillet mellom utøver og publikum. I fortellerstunden på Torshov ble dette skillet opprettholdt, selv om utveksling og deltakelse forekom.

Litteraturformidlingen og fortellerkunsten

Bibliotektradisjonen

Bibliotekarer har en lang tradisjon for å lage fortellerstunder for barn. Ser vi på tidligere tiders bibliotekarkompetanse på feltet, finner vi at ”Storytelling” har vært en viktig del av barnebibliotekarutdannelsen ved amerikanske studiesteder, og det er skrevet adskillig om emnet i den tradisjonen, med Marie L. Shedlocks bok *The Art of the Story-teller* (1915) som en viktig utgivelse. Norske barnebibliotekarer med amerikansk utdanning fornyet mange av folkebibliotekene i Norge på tidlig på 1900-tall. De tok med seg blant annet tradisjonen med ”storytelling”. Bibliotekar Hanna Wiig i Bergen skriver at ”I Oslo begynte man vinteren 1916 med eventyrtimer etter amerikansk mønster, i Bergen året etter...” (Wiig 1927, s. 91). Eventyrtimene besto av et program sammensatt av eventyr, regler, fabler og myter. Tekstene

ble lært utenat og gjenfortalt, med en del tilpasning til barnas alder, blant annet neddemping av blodige folkeeventyr. Å holde eventyrtimer for de små ble også et emne i den norske bibliotekarutdannelsen fra 1940 og til fram på 1980-tallet. Wiig og hennes samtidige bibliotekpionérer hadde som mål å fremme den skrevne litteraturen, fortellingen synes å ha hatt mindre verdi som eget uttrykk. Denne holdningen har endret seg en god del, også på bibliotekhold. Fortellerkunsten er i vår tid blitt styrket som et eget, kunstnerisk uttrykk, noe som trolig henger sammen med profesjonaliseringen av fortellerfaget. Fortellerkunsten er ikke lenger sett som en formidlingsform bare til barn, men som utøvende kunst, aktuell for alle aldre.

Rom for performativitet

Skiller mellom utøver og publikum finner vi mange eksempler på i bibliotekenes daglige formidlingsarbeid. Å bryte ned skillet mellom de tradisjonelle kategoriene, mellom avsender og mottaker, er nødvendig, sier medieforsker Kirsten Drotner om bibliotekformidling til barn. Skal denne foregå på barns premisser, må avsenderperspektivet endres, barn må oppleve at de deltar, er medskapende og aktive i den kulturformidling biblioteket ønsker å være arena for (Drotner, 2011). Med dette perspektivet, blir det interessant å spørre: I hvilken grad åpner litteraturformidlingen i bibliotek for en slik performativitet?

På Torshov filial ble fortellerkurset for ungdom en måte folkebiblioteket formidlet litteratur på, samtidig som kurset la opp til skapende aktivitet, der deltakerne også ble utøvere. De aller fleste av fortellingene som ble brukt på kurset, var hentet fra bibliotekets samlinger av sagn, eventyr, vandrehistorier og myter. Bøkene ble spredt utover, jentene måtte lese flere fortellinger og velge blant dem. Lesing og leseforståelse var dermed forutsetninger for å delta. En av jentene som var en relativt svak leser (og som ikke ville intervjues) gav uttrykk for at hun var helt klar over det: ”Det er jo derfor jeg er her”. Hun var blant dem som stønnet litt over å måtte lese fortellinger selv, men lysten til å fortelle for de andre og lysten til å opptre for et enda større publikum var såpass sterk at det drev lesingen framover. Også hos flere av de andre jentene var det å opptre forbundet med glede: Ordet ”gøy” går oftest igjen, og de fire jentene jeg intervjuet sier at de er vant med å opptre i andre sammenhenger fra tidligere, med teater, musikk eller annet. De gledet seg til å fortelle for andre, både på

kurskveldene og til å fortelle for barn i biblioteket. Gleden ved å framtre med fortelling gav altså appetitt på å lese for å skaffe nye fortellinger. For de fire jentene er det å lese fra før av noe svært lystbetont, noe de gjør hver dag, eller ”så ofte jeg kan” som en av dem sa, mens for de fire andre kursdeltakerne var leseinteressen mer variabel. Kurset kan sies å fungere lesestimulerende for de av deltakerne som ellers ikke velger lesing som fritidsaktivitet, og som en stimulans til å lese uvante sjangrer for de trente leserne.

I rapporten *Folkebibliotekerne i videnssamfundet* (2010) settes det fram en modell av biblioteket i vår tid, utarbeidet av Henrik Jochumsen, Caspar Hvenegaard Rasmussen og Dorte Skot-Hansen, alle forskere ved Det Informationsvidenskabelige Akademi i København. Bibliotekets samfunnsoppgaver er i modellen vist som det å støtte opp om følgende fire formål: erkjennelse/erfaring, engasjement, empowerment og innovasjon. I arbeidet mot disse målene er det nødvendig å skape rom for ulike funksjoner. Modellen angir fire rom eller universer, som korresponderer med flere av funksjonene i Schechners modell, som vist ovenfor. Bibliotekmodellens rom favner flere av de ulike aspektene både ved fortellerkurset og ved fortellerstunden:

- ”*Læringsrummet* er basert på at opdage og lære nyt. Det inneholder f.eks. uformelle læringskurser, e-læringsfaciliteter, foredrag, adgang til vidensressourcer og sporgetjenester.
- *Inspirationsrummet* er basert på opplevelser. Det vil typisk inneholde adgang til materialer med litteratur, kunst, film, musikk, underholdning og spill, til arrangementer med kunstnere og lignende.
- *Møderummet* er basert på deltagelse. Det spander fra at deltage i arrangementer om
- (lokal)politiske spørsmål eller aktuelle problemer over læse- og studiekredse til fasilitering af communities og netværk.
- *Det performative rum* er betegnelsen for kreativt skabende aktiviteter, der udfoldes af brugerne. Det sigter således mod aktiv skabelse, men er også et kreativt og æstetisk læringsrum” (Jochumsen et al. 2010, s. 91-94).

Ser vi på fortellerkurset på Torshov som bibliotekets formidling til ungdom, ble flere enn det performative rom her tatt i bruk; jentene både lærte og oppdaget noe nytt, de ble inspirert gjennom å lese fortellinger

og ved å lytte til kursleder og til hverandre, og ikke minst var kurset et møterom der de deltok i en aktivitet og der de utviklet relasjoner seg imellom. Det er god grunn til å hevde at kurset også støttet opp om de fire formålene bibliotekmodellen viser. Jentene fikk ny erfaring og erkjennelse gjennom møtet med, og bearbeidingen av tekster, og de utviklet og viste sterkt engasjement for fortellingene og for hverandre. Elementet av empowerment finner vi igjen i at flere av jentene (og lærerne deres i skolen) gav tilbakemelding om at de var blitt mindre redde for å ha presentasjoner for klassen, fordi de hadde lært hvordan kropp og stemme kan brukes. For de fleste av jentene representerte kurset en innovasjon i deres liv. For bydelen kan fortelleraktiviteten bety en fornyelse av bibliotektilbudet og dermed en fornyelse i forståelsen av hva et bibliotek er eller kan være.

Litterære omformere

”Jeg forteller alt jeg leser, jeg!” Ellen på 13 var den som alltid meldte seg først til å prøve ut nyervervet fortellerkunnskap for de andre. I likhet med de andre jentene opplevde hun at kurset gav henne redskaper; de lærte seg ”å vri på” fortellingene de leste, det vil si at de gjorde dem til sin egne, tok vekk noe, la til noe annet, valgte de ordene de selv kjente fungerte best, og at de dessuten kunne fortelle på mange måter ved å variere stemme og kroppsspråk. Den skrevne teksten er ikke det som fortelles, men utgangspunktet for fortellingen. Litteraturen er altså ikke hellig i denne sammenhengen, den knas og omformes og gjøres til en ny fortelling, unik for hver enkelt forteller, ja ofte for hver enkelt framføring. En fortelling formidlet muntlig kan dermed ikke ha alle sine kvaliteter knyttet til eksakte språklige formuleringer eller til streng gjengivelse av poetiske bilder. Fortellingen må ha et handlingsmessig driv, et plot som kan forenkles ved behov og karakterer som kan utbygges og fargelegges etter hvilken situasjon det fortelles i. Her ligger det noen mulige dilemmaer for biblioteket som forvalter av skriftkultur. Skal det formidles litterære fortellinger av en navngitt forfatter, hvis verket blir omformet til noe som ligger langt fra utgangspunktet?

Folkebiblioteket må være nøye med å følge Åndsverksloven, som fastslår i § 1 at ”Den som skaper et åndsverk, har opphavsrett til verket” (*Åndsverksloven* 2009). Med åndsverk forstås loven ”litterære, vitenskapelige eller kunstneriske verk av enhver art”, også muntlige foredrag og sceneverk. Opphavsrett

vil etter loven si at forfatteren av en tekst ”har enerett til å råde over åndsverket ved å fremstille varig eller midlertidig eksemplar av det og ved å gjøre det tilgjengelig for allmenheten, i opprinnelig eller endret skikkelse”. Å fortelle en historie muntlig, med basis i en skreven novelle, vil da være en bearbeidelse av et åndsverk, og uten forfatterens tillatelse kan dette være på grensen av hva biblioteket bør vise i et åpent arrangement, enten forfatteren bak novellen nevnes eller ei. Imidlertid gir loven i § 4 rom for bearbeiding i den grad at fortellingen blir som et nytt verk: ”Opphavsmannen kan ikke sette seg imot at andre benytter hans åndsverk på en slik måte at nye og selvstendige verk oppstår” heter det i *Åndsverksloven*. Et slikt nytt verk, må ha det som kalles ”verkshøyde”, det vil si at det må være skapt noe originalt av kunstnerisk verdi (Austlid, 2012). Skal formidlerne følge lovens bokstav, må de velge mellom på den ene siden å lese høyt fra en tekst, der forfatteren skal krediteres og teksten gjengis korrekt, eller på den andre siden å framføre en fortelling som et selvstendig kunstverk, men som kan ha hentet idéer, situasjoner eller konflikter fra en skreven tekst. Forteller og fortellerlærer Heidi Dahlsveen skriver sin *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst* (2008) at hun er skeptisk til å bruke litterære fortellinger skrevet av andre. Hun hevder at å arbeide med disse krever en helt annen prosess enn å arbeide med tradisjonsmateriale.

"Jeg vil påstå at å ta utgangspunkt i en litterær fortelling er ikke like skapende som å ta tak i en tradisjonell fortelling. Ved valg av et kunsteventyr er en like betatt av forfatterens fortellergrep som av fortellingen selv. Arbeidet ligger da nærmere tekstlesningen eller skuespillerens arbeid enn fortellerens eget skapende arbeid" (Dahlsveen 2008, s. 91).

Det eksisterer et mangfold av fortellinger som fritt kan brukes og omformes. Men også i arbeidet med å formidle litterære tekster, for eksempel i en bokprat, kan man bruke fortellerkunstens redskaper.

Fortellerkunstens naturlige sted

Å være til stede med stemme, blick og kropp i en muntlig formidlingssituasjon i biblioteket er viktig, ja ofte en forutsetning for å lykkes. Kunnskapen fra fortellerkunsten om hvordan kommunikasjon, engasjement og nysgjerrighet skapes, er gull verdt for bibliotekarer, som i sin utdanning og praksis lærer seg mye om litteratur og lesere, men mindre om det

performative ved formidlingen. Aksepterer man fortellerkunsten som litteraturformidling i biblioteket, kan den innta en viktig plass i litteraturformidlingstjenesten, og det på flere måter. Bibliotekarene kan ta i bruk fortellerfagets profesjonelle redskaper i sin rolle som formidlere, både i den daglige veiledning og i særlige arrangementer. Mange bibliotekarer har et stort forbedringspotensiale i å snakke engasjerende om mediene de tilbyr, enten det er på individ- eller gruppenivå. Fortellerens teknikker kan bidra til å høyne kvaliteten på bokpresentasjoner for skoleklasser, og for et voksent publikum.

Heidi Dahlsveen løfter i sin bok fram de mange positive aspektene ved å fortelle for barn, og peker på blant annet opplevelse av fellesskap, økt språkkompetanse, fantasiutvikling og muligheter til å ta del i kulturarven (2008, s. 139-141). Dette gjelder naturligvis i høy grad også for barn og ungdom som selv forteller. For de unge bibliotekbrukerne på fortellerkurset så det ut til at trangen til å fortelle kunne fremme lesing, også for de lesesvake blant dem. Minst like viktig var det at kurset skapte gode relasjoner til biblioteket som sted for utfoldelse, læring og samspill med andre.

Folkebiblioteket har lenge vært både betraktet og brukt som lese- og læringsrom og, i alle fall for yngre brukere, som sosialt møterom. Litterære opplevelser på biblioteket har gjerne vært i form av den individuelle leserens møte med skrevne tekster, eller ved høytlesing for grupper. En utvidelse av litteraturformidlingen til også å omfatte fortelling, med muligheter for brukernes deltakelse, både som fortellere og som publikummere, faller fint inn i bibliotekets lange tradisjon som forvalter og formidler av kulturarven. Dette medfører samtidig en utfordring for folkebiblioteket i å utvikle rom for performativitet.

Noter

1. Jentes utsagn som dreier seg om lesevaner og bibliotekbruk er tatt inn i en annen artikkel; Tveit, Å.K. (2012) Reading Habits and Library Use Among Young Adults. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 18 (2), 85-104.
2. Denne definisjonen sammenfaller med Heidi Dahlsveens definisjon i *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst* (2008). Dahlsveen har bidratt til oppbyggingen av fortellerutdanningen ved

Høgskolen i Oslo og Akershus, der hun også selv underviser.

3. Inspirasjonen fra Havelock er særlig hentet fra hans innflytelsesrike bok *Preface to Plato* (1963).
4. Legen Kristine Hjulstad har i en oppgave ved Teatervitenskap, UIO vist hvordan pasient-lege-samtalen kan betraktes og analyseres som en performance. Lastet ned 22.08.2011: http://www.kristinehjulstad.no/filer/Mappeoppgaven_teatervitenskap.pdf

Referencer

Austlid, H (2012, 30. mars). Fortellerne og opphavsretten. [Blogginlegg]. Hentet 31.05.2012 fra <http://h-fortell.no/wordpress/wp-content/uploads/2011/10/Opphavsrett-20-11-2011.pdf>

Dahlsveen, H (2008). *Innføringsbok i muntlig fortellerkunst: - eller snipp snapp snute så var historien ute og tipp tapp tynne nå kan fortellingen begynne*. Oslo: Universitetsforlaget.

Drotner, K (2006). Formidlingens kunst: Formidlingsformer og børnekultur. I *Når børn møder kultur: En antologi om formidling i børnehøjde* (s. 8-15). København: Børnekulturens Netværk.

Drotner, K (2011, 31. mars). *Det digitale børnebibliotek: At formidle litteratur på børns præmisser*. [Foredrag]. Oslo: Høgskolen i Oslo.

Fischer-Lichte, E (2006). Begrundelse for det performatives æstetik. *Peripeti*, 3 (6), 5-20.

Havelock, EA (1986). The Alphabetic Mind: A Gift of Greece to the Modern World. *Oral Tradition*, 1 (1), 134-150.

Hjulstad, K (2011). Mappeoppgave ved Institutt for teatervitenskap. Oslo: Universitetet i Oslo. Hentet 21.08.2011 fra http://www.kristinehjulstad.no/filer/Mappeoppgaven_teatervitenskap.pdf

Jochumsen, H, Hvenegaard Rasmussen, C og Skot-Hansen, D (2010). En ny model for folkebiblioteket i viden- og oplevelsessamfundet. I *Folkebibliotekerne i vidensamfundet: Rapport fra Udvalget om folkebibliotekerne i vidensamfundet* (s. 91-94). København: Styrelsen for Bibliotek og Medier.

Johannessen, A, Tufte, PA & Kristoffersen, L (2007). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.

Ong, WJ (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. New York: Routledge.

Ono, Y (1965, 20. juli). *Cut Piece*. Performance, Carnegie Hall i New York. Hentet 31.05.2012 fra <http://www.youtube.com/watch?v=uB--DXH02mI>

Pellowski, A (1990). *The World of Storytelling*. New York: H.W. Wilson Company.

Schechner, R (2006). *Performance Studies: An introduction*. (2. utg.). New York: Routledge.

Studieplan for Muntlig fortelling 1. (2011). Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for estetiske fag. Hentet 22.08.2011 fra http://www.hioa.no/node_43/node_52/node_869/TKD/node_1015/Studieplan-for-muntlig-fortelling-1-2011

Åndsverksloven (2009). *Lov om opphavsrett til åndsverk*. Oslo: Hentet 21.08.2011 fra <http://www.lovdata.no/all/tl-19610512-002-001.html#3>