

Å skremme eller ikke skremme

En dokumentanalyse om skumle fortellinger og fryktkompetanse.

«Hvordan kan skumle fortellinger bidra til å gi barn fryktkompetanse?»

Margrete Grunnvoll

Kandidatnummer: 3021

Bacheloroppgave

BHBAC3910

Fordypning: Musikk, drama og kunst- og håndverk

Trondheim, mai 2018

Bacheloroppgaven er et selvstendig studentarbeid gjennomført ved Dronning Mauds Minne Høgskole for Barnehagelærerutdanning og er godkjent som en del av barnehagelærerutdanningen. Under utarbeidelse av oppgaven har studenten fått veiledning ved DMMH.



DronningMaudsMinne
HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

The only thing we have to fear is fear itself.

(Franklin D. Roosevelt, 1933)

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|----|
| Innledning | 4 |
| Begrepsavklaringer | 6 |
| Metode | 8 |
| Valg av metode | 8 |
| Dokumentanalyse | 8 |
| Hermeneutikk | 9 |
| Valg av kilder og metodekritikk | 10 |
| Teori og drøfting | 13 |
| Skumle fortellinger | 13 |
| Fortellinger og skumle fortellinger | 13 |
| Skumle eventyr | 13 |
| Spøkelseshistorier | 15 |
| Hvorfor skumle fortellinger? | 17 |
| Å skille mellom fantasi og virkelighet | 19 |
| Frykt | 21 |
| Hva er frykt? | 21 |
| Frykt og håp | 22 |
| Frykt og trygghet | 23 |
| Frykt og mestring | 24 |
| Å sette ord på frykten | 24 |
| En parallell til risikofylt lek | 26 |
| Oppsummering og avslutning | 28 |
| Avsluttende kommentar | 29 |
| Litteraturliste | 30 |

Innledning

I en av praksisperiodene i løpet av min tid som student ved DMMH, var jeg i en barnehage som i perioden jeg var der hadde eventyret De tre bukkene Bruse som tema. Dag etter dag fortalte min praksislærer eventyret i samlingsstund, og dag etter dag avsluttet hun fortellingen med at den største bukken «dyttet trollet ned fra brua så han datt i vannet». Jeg ble helt forskrekket! Hvor ble det av spenningen? Hvor ble det av den store kampen hvor bukken vant over trollet ved å slå sund marg og bein og stikke ut øynene på han? Da jeg spurte min praksislærer om hvorfor hun fortalte eventyret på denne måten, svarte hun at jeg måtte huske at tilhørerne bare var barn. Jeg tok aldri opp den diskusjonen igjen i løpet av praksis, men jeg har i ettertid tenkt på at jeg synes det var pussig hvordan hun synes fireåringene ikke skulle tåle å høre at en fiktiv bukk stakk ut øynene på et fiktivt troll. Denne praksisfortellingen ble en inspirasjon som førte meg til temaet for denne bacheloroppgaven – skumle fortellinger.

Den versjonen av eventyret om De tre bukkene Bruse som jeg hørte i praksis, kan kalles en *light-utgave* av eventyret. Det kan i følge Karsrud synes å være en tendens i tiden at mange voksne ønsker å skjerme barna fra grusomhetene i fortellinger, og derfor heller forteller slike bearbejdede varianter (Karsrud, 2014, s. 61). Svendsen mener dette kan skyldes at det fins så mye å frykte i den virkelige verden, at det skumle i fiksjonen bør unngås (Svendsen, 2007, s. 60). Det synes nokså paradoksalt at den verden vi lever i nå, er tryggere enn noen gang før i historien – for eksempel er mord, voldtekt og overfall mye mindre vanlig nå enn for 100 år siden (Jones, 2004, s. 147; Sandseter, 2014, s. 57) (vel å merke i vårt samfunn), og man kan vanskelig argumentere mot at den teknologiske utviklingen av fremkomstmidler som fly og bil gjør det tryggere å reise – men samtidig går mange voksne ut av sin vei for å fortelle barn hvor farlig verden er (se f.eks. Svendsen, 2007, s. 60; Berge, 2015, s. 21; Sandseter, 2014, s. 59). Jeg skal ikke nærme meg å si at verden ikke er et farlig sted, for det er det ingen tvil om: «Det synes ikke å finnes noe som er virkelig trygt lenger» (Svendsen, 2007, s. 15). Likevel kan man kanskje stille spørsmål ved hvorvidt det å unngå det skumle og farlige i fiksjonsverdenen gjør at den virkelige verden blir mindre skummel og farlig, eller om dette kan gi en motsatt effekt. Det er dette jeg ønsker å undersøke i denne oppgaven, og jeg har kommet frem til problemstillingen:

Hvordan kan skumle fortellinger bidra til å gi barn fryktkompetanse?

Killén sier at det å tillate barn å ha de følelsene de har, og hjelpe dem å uttrykke og akseptere dem er «en av de største gavene vi kan gi» (Killén, 2012, s. 131). Dette har jeg helt fra starten av studiet sett på som ledende i mitt pedagogiske grunnsyn. På grunnlag av egne opplevelser i barndommen er det svært viktig for meg å anerkjenne også de negative følelsene som det er helt naturlig at barn opplever. Jeg ønsker i løpet av denne oppgaven å undersøke hva følelsen frykt er, og hvordan skumle fortellinger kan hjelpe barna til å utforske frykt og skape et vokabular som gjør at man kan snakke sammen om frykten. Med stadig flere barn med flyktningbakgrunn i barnehagen kan det være lurt at barnehagelærere har kjennskap til negative følelser som kan være knyttet til skumle ting man har opplevd, og har kjennskap til hvordan man kan snakke med barna om disse følelsene – uten at jeg skal gå mer inn på dette i denne bacheloroppgaven, det er ikke omfanget av oppgaven stort nok til.

Boka *Kunsten å skremme barn* (Berge, 2015) kan anses som min hovedkilde til denne oppgaven. Jeg fant denne boka kort tid etter at tankene mine begynte å surre om skumle fortellinger, og jeg ble enda mer interessert i temaet etter at jeg leste den. Berge lanserer i denne boka begrepet *fryktkompetanse*, som jeg bruker i min problemstilling. Fryktkompetanse er et begrep som sier noe om evnen vi har til å takle frykt (Berge, 2015, s. 81). Jeg gir en grundigere avklaring av begrepet under delkapitlet Begrepsavklaringer. Man kan si at min førforståelse for denne oppgaven er preget både av å ha lest denne boka, og av mine egne tanker knyttet til egen interesse og erfaring med skumle fortellinger i min oppvekst, og erfaringer fra praksis i barnehage. Jeg går inn i denne oppgaven med en førforståelse om at det er slik at skumle fortellinger kan bidra til å gi barn fryktkompetanse, men ønsker å tilegne meg nye kunnskaper med å undersøke hvordan dette henger sammen. Foruten Berges bok har jeg ikke funnet mye forskning eller litteratur knyttet til dette temaet. En av mine veiledere har informert meg om at det i disse dager er på vei en doktorgrad som omhandler dette, så det kan likevel se ut som at skumle fortellinger er i vinden. Jeg håper at også jeg kan bidra til å vekke interessen for dette temaet hos de som måtte lese denne oppgaven.

Jeg starter denne oppgaven med et metodekapittel hvor jeg gjør rede for min valgte metode, som er dokumentanalyse. Hoveddelen, som jeg kaller «Teori og drøfting», har jeg delt i to – i første del gir jeg en redegjørelse for hva skumle fortellinger er, og drøfter skumle fortellinger opp mot fantasi og virkelighet. I andre del går jeg inn på hva frykt er, og ser på hvordan skumle fortellinger kan påvirke frykt. Til sist trekker jeg en parallell til hvordan barn tiltrekkes av risikofyllt lek, før en oppsummering og avslutning.

Begrepsavklaringer

Fryktkompetanse

Ordet *fryktkompetanse* har jeg ikke funnet noen andre steder enn i Berges *Kunsten å skremme barn* (2015). Hun gir ikke en konkret forklaring på hva hun legger i begrepet, ut over beskrivelser over hva som skjer hos barn når de hører grøss (Berge, 2015, se spesielt kap. 6). Hvis vi deler ordet opp og ser på de to delene det består av, finner vi at *frykt* er en grunnleggende følelse som har som funksjon å bidra til overlevelsesinstinktet (Tunstad, 2015), og *kompetanse* betyr «forutsetning for å gjøre noe / tilstrekkelig dyktighet» (Kunnskapsforlaget, 2005, s. 617). I sin direkte forklaring høres dette nokså merkelig ut, og gir etter min mening ikke en god nok beskrivelse av fenomenet. Jeg mener man får en bedre beskrivelse hvis man forklarer fryktkompetanse som *mestring av frykt*.

Grøss, skrekk eller skumle fortellinger

Berge (2015) bruker samlebetegnelsen *grøss*, og inkluderer i det både vuggesanger, folkeeventyr og spøkelseshistorier. Larsen bruker *skrekkfiksjon*, og viser til en sjangerforklaring ved at «protagonist[ene] møter et overnaturlig monster, og dette møtet gir en følelse av skrekk og ubehag» (Larsen, 2010, s. 158). Jeg velger å bruke betegnelsen *skumle fortellinger*, og tenker da især på eventyr og spøkelseshistorier. Jeg gjør dette valget ut fra at jeg mener hverken *grøss* eller *skrekkfiksjon* er godt nok beskrivende for hva jeg ønsker å skrive om. Jeg mener *grøss* blir for lite dekkende, og *skrekkfiksjon* kan være så mangt – mens «skumle fortellinger» både indikerer at det er snakk om fortellinger, og at disse er skumle – men ikke skrekkelige – og derfor i større grad vil være passende for barn.

Skummel/farlig

Det er innenfor dette temaet to adjektiver jeg mener man bør merke seg forskjellen på: *skummel* og *farlig*. I Norsk ordbok er *skummel* forklart med synonymene *nifs* og *uhyggelig* (Kunnskapsforlaget, 2005, s. 1051). *Farlig* er beskrevet som «forbundet med fare», og *fare* igjen er forklart som «mulighet for at noe ondt el. skadelig vil ramme en» (Kunnskapsforlaget, 2005, ss. 289-290).

Det fins ting som er farlige, og det fins ting som er skumle – men disse er ikke nødvendigvis de samme tingene. Jeg mener man kan forklare forskjellen mellom skummel og farlig med at ting som vi syns er skumle å høre om, ville vært farlige for oss dersom de hendte oss selv. At noe farlig skjer i en fortelling, betyr derfor ikke at fortellingen er farlig. «Farlige fortellinger» vil dessuten ut fra ordbokforklaringen bety fortellinger som utgjør en fare for den som hører

på, og uten å faktisk befinne oss i en fryktelig fortelling vet jeg ikke hvordan det skal kunne gå til.

Frykt/angst

I dagligtalen er det dessverre en utbredt, svært feilaktig bruk av ordet *angst*. Angst er en mental lidelse som i større eller mindre grad påvirker livskvaliteten til den som har lidelsen. Forskjellen mellom frykt og angst er, kort fortalt, at frykt er berettiget, mens angst ikke er det (Tunstad, 2015). Jeg skriver i denne oppgaven *ikke* om angst, da dette for det første går ut over oppgavens omfang, og da jeg for det andre ikke ønsker å uttale meg om dette uten utdanning innenfor psykologifeltet.

Metode

I dette kapitlet skal jeg begrunne mitt valg av metode for denne oppgaven, og gjøre rede for hva den valgte metoden er og går ut på. Jeg skal også si noe om valg av kilder, og hvordan jeg har gått frem i dette arbeidet.

Valg av metode

Etter at jeg hadde valgt tema og problemstilling for oppgaven, falt valget av metode på *dokumentanalyse*. Dokumentanalyse, også kalt *litteraturstudie*, er en metode som i liten grad er nevnt i de metodebøkene vi har fått foreslått å bruke i forarbeidet til bacheloroppgaven. Dette kan muligens være fordi både barnehagelærerutdanningen og profesjonsutøvelsen til enhver tid skal ha fokus på å vurdere egen og andres praksisutøvelse (KU, 2017, s. 38), og at det derfor vil være nærliggende å velge metoder som tar utgangspunkt i dette. I følge Bergsland og Jæger er innsamlingsmetodene intervju og observasjon ofte brukt i bacheloroppgaver i barnehagelærerutdanninga (Bergsland & Jæger, 2014, s. 54). Jeg var selv inne på denne tanken, og vurderte hvordan jeg kunne bruke både intervju og observasjon for å samle inn data til min oppgave. Jeg vurderte å intervju en pedagog i barnehagen om hvordan de bruker skumle fortellinger, og/eller hvilket forhold de har til dette. Jeg vurderte også å ta i bruk barnesamtale, for å få frem hva barn selv tenker om skumle fortellinger. Jeg kom frem til at disse datainnsamlingsmetodene ikke ville gi meg svar på problemstillingen min, i hvert fall ikke med ordlyden *hvordan*. For å få svar på problemstillingen «Hvordan kan skumle fortellinger bidra til å gi barn frykttkompetanse?» måtte jeg gå mer i dybden, og undersøke tidligere forskning og litteratur om temaet. Sammen med veileder kom jeg også frem til at det, siden det ikke fins særlig mye forskning på temaet, vil være fordelaktig å gjøre en dokumentanalyse som en introduksjon til et tema jeg eventuelt kan gå videre med senere.

Dokumentanalyse

Dokumentanalyse inngår under det vi kaller en *kvalitativ forskningsstrategi*. Denne strategien velger man gjerne dersom man ønsker å undersøke beskrivelser av noe, i motsetning til en *kvantitativ forskningsstrategi* som man bruker for å lete etter forklaringer. Forskjellen på dokumentanalyse og andre kvalitative oppgaver er metoden man bruker for å samle inn datamateriale; en rent litterær oppgave tar i bruk data som allerede fins, mens andre oppgaver bruker metoder som intervju og observasjon til å samle inn ny data (Ringdal, 2016, ss. 24-26).

Postholm sier at når man skriver en kvalitativ oppgave arbeider man ofte på samme måte som en kriminalforfatter gjør i skrivinga av en kriminalroman – man leter etter små biter av et stort puslespill og må i løpet av prosessen tåle uvisshet om hvordan man skal nå frem til løsningen (Postholm, 2010, s. 41)

Analyse av skriftlige kilder anses å være historikernes primære arbeidsmetode (Kjeldstadli, 1997, s. 207), hvilket ikke er så vanskelig å tenke seg, all den tid det vil være vanskelig å selv reise tilbake i tid for å intervju noen om, eller observere, en historisk hendelse. Riktignok er et intervju også å anse som en skriftlig kilde, siden det er basert på tekstlige beskrivelser, også kalt *tekstdata* (Ringdal, 2016, s. 24). Men dokumentanalyse kan også være svært relevant å bruke innenfor andre studieretninger enn historiske fag – eksempelvis kan det oppleves som både etisk og praktisk vanskelig å forske på barns opplevelser av noe (Dalland, 2012, s. 222). Derfor kan det være hensiktsmessig å bruke dokumentanalyse når jeg nå skal undersøke hvordan skumle fortellinger påvirker barn i form av fryktkompetanse.

Hermeneutikk

Man kommer vanskelig utenom å nevne *hermeneutikk* når man snakker om analyse av skriftlige kilder. Hermeneutikk er læren om fortolkning av tekster (Alnes, 2018) og er en vitenskapelig metode som beskriver hva som skjer når man forsøker å tolke tekster (Bergsland & Jæger, 2014, s. 42). Hermeneutikk er viktig å ha kunnskap om, fordi det sier noe om hvordan den som undersøker noe er plassert i forhold til det som undersøkes (ibid.). Når man arbeider med kvalitative metoder vil man ha med seg noen tanker, antakelser og et verdenssyn inn i de undersøkelsene en gjør (Postholm, 2010, s. 33). Jeg mener hermeneutikk er spesielt relevant med tanke på arbeidet med en dokumentanalyse, siden det jo kun er basert på fortolkning av tekst.

I henhold til den hermeneutiske forståelse kan man si at alt man forsøker å fortolke blir påvirket av ens egen bakgrunn, kunnskap og forventninger – i følge Læg Reid og Skorgen finnes det ikke erfaringer som ikke er preget av dette (Læg Reid & Skorgen, 2006, s. 23). Alle mennesker vil derfor fortolke ting forskjellig, gitt at man har ulik bakgrunn og andre tanker rundt den teksten man skal fortolke – som jo de fleste mennesker vil ha. Dette kaller vi *forforståelse*, og er altså det utgangspunktet man har når man først begynner å fortolke en tekst (Gilje & Grimen, 2011, s. 148). Kunnskap om forforståelse er viktig fordi man risikerer

at fortolkningen (ubevisst) blir styrt av forforståelsen (ibid., s. 151). Moderne hermeneutikk utgjør «... et forsøk på selvbesinnelse og refleksjon over forutsetningene for hva vi gjør når vi forstår og utlegger en tekst for oss selv og andre lesere» (Lægreid & Skorgen, 2006, s. 27). Sagt med andre ord – i den moderne hermeneutikkens navn er det viktig å tenke over sitt eget ståsted i forhold til den teksten man tolker og det man skriver om den, fordi dette vil påvirke hvordan en fortolker den aktuelle teksten. Min forforståelse forut for denne oppgaven er preget av at jeg allerede hadde lest litteratur om skumle fortellinger og fryktkompetanse før jeg startet arbeidet med selve oppgaven. I tillegg er jeg preget av mine erfaringer med skumle fortellinger, både fra egen barndom og praksisperioder i løpet av studietiden. Det er viktig at jeg er klar over og reflekterer over disse forutsetningene for at ikke oppgaven min i alt for stor grad skal bli preget av mine holdninger.

Svært relevant til forståelsen av hvordan man fortolker tekster, er ideen om *den hermeneutiske sirkelen* – som kanskje best kan beskrives som en spiral, fordi den viser til hvordan man ikke blir stående på samme sted, men hele tiden beveger seg videre i fortolkningsprosessen (Gilje & Grimen, 2011, s. 155). Den hermeneutiske sirkel handler, kort fortalt, om at vi når vi skal forstå noe nytt, bruker vi forforståelsen vår for å fortolke det nye, og så blir dette nye en del av forforståelsen, som vi så igjen bruker for å fortolke videre – og slik går sirkelen (Alnes, 2018). Gilje og Grimen forklarer dette med at det hele tiden er bevegelse mellom det vi skal fortolke og konteksten, og det vi skal fortolke og forforståelsen (Gilje & Grimen, 2011, s. 153). Bergsland og Jæger kaller dette «utvidet kunnskap fra møtet med det ukjente» (Bergsland & Jæger, 2014, s. 43).

Valg av kilder og metodekritikk

I følge Kjeldstadli kan det å finne gode, relevante kilder til en oppgave nærmest anses for en kunst (Kjeldstadli, 1997, s. 208). Det er en viktig del av det forarbeidet som må til før man virkelig kan sette i gang skriveprosessen. Denne evnen til å finne kilder som man kan bruke til å svare på problemstillingen kan man kalle *informasjonskompetanse* (Dalland, 2012, s. 65). Noe av det man må ta hensyn til når man velger kilder og skal finne datamateriale til oppgaven, er hvor relevante og pålitelige de er. *Relevans* handler om hvordan kildene er relevante til å svare på den aktuelle problemstillingen, og *pålitelighet* handler om hvorvidt det har oppstått unøyaktigheter i innsamlingsprosessen (ibid., s. 120). Andre begreper man bør

forholde seg til er *troverdighet*, *bekreftbarhet* og *overførbarhet*. Disse betyr at innsamlet datamateriale og tolkning må oppfattes som troverdig, at undersøkelsene skal være mulig å bekrefte, og at det man finner også kan være relevant også utenom prosjektet (Thagaard, 2003, s. 170). Å ha med seg disse tankene om kildene man velger vil bidra til å bygge opp ens informasjonskompetanse.

Når man gjør en dokumentanalyse er det viktig å være *kildekritisk*. Det handler både om å tolke og vurdere hva forfatteren har ment om verket og hvem som er ment som mottaker, og om å undersøke om det er autentisk (Bergsland & Jæger, 2014, s. 76). Her er det hensiktsmessig å passe på hvorvidt man bruker *primær-* eller *sekundærkilder*, eller *førstehånds-* eller *andrehåndskilder*. En primærkilde er den første kjente versjonen av en kilde, mens en sekundærkilde altså er en tolkning av en primærkilde. Videre har man da også *tertiærkilder*, hvis man bruker kilder som er basert på sekundærkilder. Sekundærkilder kan være et bra utgangspunkt for å undersøke hvilke konklusjoner som eventuelt allerede er trukket om et tema, men man bør etterstrebe å bruke primærkilden, slik at man ikke tolker på grunnlag av misforståelser. Sekundærkilder kan ikke brukes til å argumentere for at primærkilden er riktig. Førstehånds- og andrehåndskilder er mer relevante hvis man undersøker hendelser som har skjedd – da vil altså førstehåndskilden være øyenvitneberetningen, mens andrehåndskilden er en gjenfortelling av førstehåndsberetningen (Kjeldstadli, 1997, ss. 111-112).

Jeg har i mitt arbeid med å finne relevante kilder til denne oppgaven i stor grad forsøkt å bruke primærkilder, men noen av kildene mine er også sekundærkilder. Jeg startet denne prosessen med utgangspunkt i boka *Kunsten å skremme barn* (Berge, 2015), og undersøkte om jeg kunne få tak i noen av kildene Berge brukte til å skrive denne. Videre har jeg gjennomført søk på høyskole-databasen Oria, med søkeord som *frykt*, *skummel* og *fantasi*. Jeg har også fått foreslått litteratur fra veiledere, særlig knyttet til dramafaget. Siden det fins lite forskning på akkurat skumle fortellinger og fryktkompetanse fra før, opplevde jeg det som noe utfordrende å finne kilder som direkte omtalte dette. Jeg har derfor brukt ulike kilder som fra sine respektive synspunkter omtaler frykt, fortelling, fantasi, lek og barn, og jeg har forsøkt å sette disse opp mot hverandre i en sammenheng som sier noe om det jeg undersøker. Det sies at «et utsagn står sterkere dersom det bekrefte fra flere hold» (Kjeldstadli, 1997, s. 112), og jeg har derfor med hensikt beholdt flere kilder som sier det samme, for å vise at disse påstandene har teoretisk tyngde. Det sies at «Ingen metode er feilfri» (Bergsland & Jæger,

2014, s. 80). Ringdal mener det spesielt bør nevnes om man i sin undersøkelse faktisk har brukt et tilfeldig utvalg kilder (Ringdal, 2016, s. 481). For en dokumentanalyse er dette relevant siden man risikerer å ende opp med et utvalg kilder som er enig i det man selv ønsker å finne, hvis man begynner å velge bort kilder som er uenige med en. Jeg har i mitt søk etter kilder til denne oppgaven ikke kommet over noen kilder som jeg bevisst har valgt bort av denne årsaken, men det er likevel et prinsipp som er verdt å nevne.

Teori og drøfting

Skumle fortellinger

Jeg skal i denne delen av oppgaven se på hva fortellinger er, og presentere noen hovedsjangre innenfor det jeg tidligere har definert som skumle fortellinger. Jeg skal også undersøke hvilken virkning skumle fortellinger kan ha på barn, og hvorfor disse kan ha en plass i barnehagen.

Fortellinger og skumle fortellinger

I Norsk ordbok defineres *fortelling* som «beretning; historie; novelle» – videre er verbet *fortelle* definert med «gi en muntlig, enkel fremstilling av» (Kunnskapsforlaget, 2005, s. 354). Både Aaslestad og Langeland hevder at det kreves en hendelse, at noe skjer, for at noe skal kunne kalles en fortelling (Aaslestad, 1999, s. 25; Langeland, 2011, s. 11). Slår man sammen disse kan man si at en fortelling er å «gi en muntlig, enkel fremstilling av en hendelse». Dette gir en temmelig vid definisjon av begrepet, som omtaler mye mer enn hva jeg legger i det i denne oppgaven, og som heller beskriver hvordan fortellinger blir brukt for å fortelle om enkle hendelser fra hverdagslivet. Det fins utvilsomt mange spennende fortellinger fra virkeligheten, men når jeg i denne oppgaven snakker om *fortellinger*, mener jeg i hovedsak fiksjonsfortellinger – fortellinger som man forteller for hyggens eller spenningens skyld, ikke for å formidle noe fra virkeligheten – av typen «i dag spiste jeg salat til lunsj».

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver slår fast at barna skal høre ulike former for fortellinger, blant annet for å oppnå estetiske opplevelser, kunnskap og refleksjon (KU, 2017, s. 48). Det er mange arenaer hvor fiksjonsfortellinger kan bli fortalt – i barnehagen er kanskje samlingsstunden den fortellingssituasjonen man tenker på først – men jeg velger å se bort fra disse distinksjonene og fokuserer heller på fortellingenes egenart enn hvor og i hvilken situasjon de blir fortalt. Jeg skal nå presentere noen grunntrekk for de to sjangrene eventyr og spøkelseshistorier:

Skumle eventyr

Eventyr går under det som Danielsen omtaler som *kulturbærende fortellinger*, siden disse har lang tradisjon i kulturen og er med på å prege den kollektive og individuelle identiteten i en kultur (Danielsen, 1997, ss. 47-48). I Norsk ordbok kalles *eventyr* «kort fortelling, ofte med overnaturlig innhold, (t. forskj. fra *sagn* ikke oppfattet som sannferdig)» (Kunnskapsforlaget,

2005, s. 208). De fleste av oss kjenner godt til eventyrenes særegne sjangertrekk med uttrykk som *det var en gang, langt om lenge, snipp snapp snute og så levde de lykkelige i alle sine dager*. Disse gir oss umiddelbare assosiasjoner til eventyrenes verden, at det gode alltid vinner over det onde, og at handlingen gjentar seg flere ganger. I tillegg er folkeeventyrene vanskelige å tid- og stedfeste – handlingen skjer som regel *en gang for lenge siden, i et land langt borte* – og de har et enkelt språk uten utbroderende beskrivelser – det er det som skjer som er det viktige (Berge, 2015, s. 65). Disse fjerne bildene i sin beskrivelse av det skumle, kan hjelpe barn til å bearbeide frykten (ibid. s. 83).

Særlig dette med det gode mot det onde er et viktig poeng når vi tenker på eventyr. Mange eventyr dreier seg om å vinne over den skumle hekse eller det farlige trollet, og disse har ofte som eneste mål å spise hovedkarakteren – utvilsomt en ubehagelig skjebne, og dessuten en sentral frykt hos mennesket (Larsen, 2010, s. 165). Antagonistene i eventyr er ensidig onde, og da når den ensidig gode protagonisten vinner og *lever lykkelig i alle sine dager*, får lytteren håp om at det alltid går bra til slutt (Berge, 2015, s. 51). Dette gjør også at grøsset i eventyrene blir tydelig, og nærmest også rettferdig: de onde er så skikkelig onde og frastøtende og gjør så fæle ting, at når de så til slutt blir utsatt for noe fælt selv har vi ikke noe problem med straffen (ibid.). Man kan også tenke seg at de onde skikkelsene i eventyrene blir et symbol på indre onde skikkelser, og når protagonisten vinner i eventyret, får lytteren håp om å vinne over sine egne indre demoner (Karsrud, 2014, s. 39). Bettelheim mener derfor at eventyrene er optimistiske, og at de gir barna troen på at det også vil gå bra med dem til slutt (Bettelheim, 1976, ss. 37-39). Det blir en måte å takle frykt på, fordi de lærer at frykt ikke betyr slutten, og håpet og troen på det gode hjelper dem gjennom frykten (Berge, 2015, s. 65).

Det fins mange måter å dele inn ulike eventyr i grupper. De gruppene som appellerer mest for barn er *dyreeventyr, remseeventyr* og *de egentlige eventyrene/undereventyr* (Karsrud, 2014, s. 45). De sjangertrekkene jeg til nå har presentert, er spesielt gjeldende for undereventyrene, og noe mindre for de to andre gruppene. I undereventyrene er kampen mellom det gode og det onde sentral, og vi er tydelig inne i en *eventyrverden* hvor det overnaturlige er klart til stede. I dyreeventyrene møter vi dyr i hovedrollene, men disse er typisk hverken særlig sympatiske eller tydelig onde. Vi får derfor ikke en kamp hvor det gode vinner over det onde, fordi disse elementene ikke er til stede. Dyreeventyrene byr derimot ofte på tydelig moral. Remseeventyrene har heller ikke en tydelig kamp mellom det gode og det onde, men byr på spennende språk og intrikate rim og regler. Remseeventyret er særlig ment for de yngste

barna, med sine gjentakelser og enkle handling. Remseeventyrene slutter med at alle forsvinner, og luften blir dermed rensert og vi er klare til å begynne på nytt. Alle disse eventyrene kan by på skumle elementer, men det er altså særlig undereventyrene som byr på både det overnaturlige og en lykkelig slutt (Berge, 2015, ss. 49-54).

Spøkelseshistorier

I motsetning til eventyr er spøkelseshistorier ofte påstått å stamme fra virkeligheten, hvilket liksom gjør dem enda skumlere fordi vi kan tenke oss at det samme kan hende oss selv (Berge, 2015, s. 64). Karsrud sier at «barn lar seg særlig fascinere av det som skal ha skjedd i deres eget nærmiljø» (Karsrud, 2014, s. 52), og spøkelseshistorier fra steder barna kjenner til vil da være ekstra spennende. Man kan se på spøkelseshistorier som en type *sagn* – både i relasjonen til virkeligheten, og i mangelen på en lykkelig slutt (ibid. s. 51-52).

Spøkelseshistoriene har ofte en overraskende og/eller humoristisk slutt (Berge, 2015, s. 65), i motsetning til hvordan eventyrene slutter med at *alle levde lykkelig i alle sine dager*. Sagn er også, slik som eventyrene, en type kulturbærende fortellinger (Danielsen, 1997, s. 47), og vi kan derfor si at også spøkelseshistorier både har tradisjon i kulturen og er med på å påvirke den. I følge Karsrud er spøkelseshistorier en «høyst levende sjanger den dag i dag» (Karsrud, 2014, s. 52).

Spøkelseshistorier har som funksjon å utforske hva som skjer etter døden (Berge, 2015, s. 63). Frykt for døden, og sorg over noen som har gått bort er noen av de store, emosjonelle erfaringene mennesket går gjennom i løpet av livet, og disse tankene er i stor grad preget av hva man tenker og tror om hva som skjer etter døden (Andersen, 2016, s. 226).

Spøkelseshistoriene kan hjelpe oss til å takle frykten for døden ved å åpne for refleksjon, og å få oss til å le over de absurde, grøssete detaljene – men dette vil selvfølgelig ikke være relevant før barna begynner å forstå konseptet døden (Berge, 2015, ss. 63, 74). Man kan også merke seg hvordan ordet *spøke* har en dobbeltbetydning – det kan beskrive både den aktiviteten et spøkelse driver med, men også det å slå av en spøk, en vits eller å tulle.

De fleste som har jevnlig kontakt med barn har nok vært borti både store, skumle monstre og ulike former for levende døde i barnas lek. I en barnehage jeg var i, lekte toåringene med både skrekk og fryd i flere uker at det var et monster under bordet – uten at hverken barna eller de voksne kunne fortelle meg hvor og hvordan denne leken egentlig hadde dukket opp. I en

annen barnehage var fireåringene ustoppelige i sin zombie-lek. Disse barna hadde visstnok hentet inspirasjon fra dataspill som Minecraft, hvor zombier er en av de mer prominente «slemmingene». Monstre og zombier har ofte de samme motivene som hekser og troll – å spise protagonisten. Larsen setter fortellinger om monstre og zombier som egne undergrupper inn under skrekkfiksjon-sjangeren (Larsen, 2010, s. 159). Jeg velger i denne sammenhengen å omtale disse under spøkelseshistorie-paraplyen, siden de etter min oppfatning har mange fellestrekk med disse. Jeg mener likevel de bør nevnes. Berge argumenterer for at en av grunnene til at monstre har blitt populære i barneunderholdning er at de er såpass urealistiske at vi skjønner at de ikke fins på ekte (Berge, 2015, s. 27).

I følge Berge kan man dele inn spøkelseshistoriene i hovedsakelig fire kategorier: *hoppehistorier*, *urbane legender*, *gørrhistorier* og *ekte spøkelseshistorier*. I tillegg presenterer hun *minigrøss* som spøkelseshistorier som passer bra for barn ned i toårsalderen. Hoppehistorier har som mål å få lytteren til å skvette, eller hoppe i stolen, på klimakset i fortellingen. Det er den overraskende slutten som er hele poenget, og denne har gjerne en humoristisk vri, for eksempel at det skumle vi trodde fortellingen bygde opp til egentlig var noe helt hverdagslig. Urbane legender er ment til å handle om noe som virkelig har skjedd, og har ofte en avskrekkende funksjon, for eksempel ved å fortelle om noe skrekkelig som har skjedd noen som for eksempel har tatt på fremmede haikere i bilen. Gørrhistoriene gir på en humoristisk måte groteske beskrivelser av gørr, slim, blod og innvoller. De ekte spøkelseshistoriene er fortellinger som handler om spøkelser i sin mest kjente form. Disse har også ofte en humoristisk, overraskende slutt. Minigrøss er gjerne forlengede vitser eller forkortede spøkelseshistorier, som byr på akkurat nok grøss for småbarna, og som ender humoristisk og lystig. Det viktigste når man skal fortelle spøkelseshistorier for barn, er å kjenne barna og hvor skumle fortellinger de vil tåle. Humor er viktig for å skape avstand til det skumle eller groteske, og det er viktig å tilpasse stemmebruk og kroppsspråk slik at det passer til barnegruppa. Når spøkelseshistoriene formidles muntlig med tilpasset stemme og kroppsspråk, vil barna lage seg egne indre bilder som er akkurat skumle nok for dem selv å takle (Berge, 2015, ss. 67-74).

Likt for både eventyr og spøkelseshistorier er hvordan ingen eller få av karakterene blir beskrevet med særlig mer enn enkle karaktertrekk, og om det brukes navn i fortellingene er dette hovedsakelig til hovedkarakterene – tenk på hvordan Rødhette fikk navnet sitt fordi hun bruker en rød hette, og Askepott fikk navnet sitt fordi hun har aske i fjeset, eller hvordan vi

som regel aldri får vite navnet til hverken kongen, prinsessa eller hekse. Mange spøkelseshistorier gir oss ikke mer enn at *dette skjedde med en venn av meg*. Bettelheim mener disse generiske beskrivelsene gjør at barn ser for seg at handlingen kan skje hvem som helst, og derfor kan kjenne seg mer igjen i fortellingene (Bettelheim, 1976, ss. 40-41). Derimot blir ofte både beskrivelser av miljø og spøkelses/monstre sterkt utbrodert i spøkelseshistoriene. De innledende miljøbeskrivelsene gjør at vi forventer at noe uhyggelig skal skje (Larsen, 2010, s. 160). De overdrevne beskrivelsene av monstrene er ofte hele poenget med historiene; vi er ikke egentlig så interesserte i hva som skjer, men mer i de bloddryppende detaljene (Berge, 2015, s. 65). Men disse beskrivelsene har ofte et overdrevet, nærmest latterliggjort språk, og de groteske bildene blir ufarliggjort i sin latterlighet – og gjør at man kan le *med* i stedet for at redselen tar overhånd (ibid. s. 83).

Som vi ser er det store forskjeller på de to sjangerne eventyr og spøkelseshistorier. Felles for dem begge er likevel at de, på hver sin måte, gir «gode grøss» – eventyrene hovedsakelig gjennom sin virkelighetsfjernhet og håp om at det uansett går bra til slutt, og spøkelseshistoriene gjennom sin latterliggjøring av det skumle.

Hvorfor skumle fortellinger?

Som nevnt fins det utallige spennende fortellinger fra virkeligheten, og det fins uten tvil også mange skumle fortellinger fra virkeligheten. Men disse prøver vi jo helst å skjerme barn fra (Svendsen, 2007, s. 60) – så hvorfor skal vi likevel fortelle dem skumle, fiksjonsfortellinger? Er ikke det fryktelige og groteske i fortellinger om hekser, troll og spøkelses like fryktelig og grotesk som ting som skjer i krig eller blir utført av overgripere, og som i verste fall barn kan bli utsatt for selv? Eller er det forskjell på å høre om skumle ting i fiksjonens verden kontra å høre om skumle ting fra virkeligheten? Det fins de som mener at barn bør skjermes fra fantasi, og kun høre virkelighetsnære, og helst gjerne lærerrike, fortellinger (Danielsen, 1997, s. 24), eller at barna gjennom å høre skumle fortellinger kan utvikle usunne holdninger til virkeligheten (Karsrud, 2014, s. 61).

Svendsen argumenterer for at det å oppleve frykt gjennom fiksjon gir oss en *stedfortredende frykt*, altså at det egentlig ikke er vi som opplever frykten, men vi opplever den gjennom noen andre (Svendsen, 2007, s. 100) – for eksempel gjennom hovedkarakteren i den skumle fortellingen. Å oppleve frykten gjennom noen andre på denne måten gjør at vi utforsker større

delers av følelsesregisteret vårt uten selv å være i fare – samtidig som vi selv har kontroll over situasjonen og kan gå ut av den dersom det blir for skummelt (ibid. s. 101). Det blir en *kunstig redsel* i en trygg setting (Larsen, 2010, s. 170). Det samme kan man se i barns rollelek, som ofte dramatiserer noe truende og farlig (Lindqvist, 2013, s. 83). Öhman sier at «Leken skjer innenfor en trygg ramme og er bare på liksom» og den gir derfor barna mulighet til å utforske følelser og situasjoner man vanligvis ikke møter (Öhman, 2012, s. 96). Både fortellinger og lek er altså trygge situasjoner hvor barn kan oppleve en stedfortredende frykt og utforsket egne følelser.

Jones fant at mange unge brukte såkalte kampfortellinger til å «føle seg sterkere, for å få tilgang til sine egne følelser, for å ta kontroll over det de fryktet . . . for å kjempe seg gjennom følelsesmessige utfordringer og heve seg til nye trinn i sin utvikling» (Jones, 2004, s. 21). Jones bruker samlebegrepet *kampfortellinger* for bl.a. superheltefigurer og actionfilmer – som vi jo kan si inneholder mange av de samme overnaturlige og/eller groteske elementene som de skumle fortellingene vi snakker om også gjør. Disse fortellingene handler ofte om en kontrastfylt kamp mellom det gode og det onde, som i seg selv er et viktig element i eventyrsjangeren. Den samme tematikken ser vi også i barns lek – Lindqvist mente fortellingene barn skaper i leken sin, særlig fra fem-seksårsalderen, representerer grunnleggende konflikter og utforsker kontraster (Lindqvist, 2013, s. 84). Gjennom fortellinger, slik som i leken, får barn mulighet til å bearbeide de store spørsmålene i livet (Danielsen, 1997, s. 159). Fortellingene gir oss rom til å forstå både oss selv og andre, og hjelper oss å «skape orden i kaos» (Olaussen, 2015, ss. 68-69).

Når barn skal forklare hvorfor de liker å høre på fortellinger, svarer de gjerne med en forklaring av opplevelsen de hadde mens de hørte på: «det er så spennende / det er så skummelt / det kiler i magen når heksa kommer / det er så fine bilder» (Danielsen, 1997, ss. 139-140). Men når barn ser på filmatiserte fortellinger, er det forhåndsbestemt hva de får se. De får ikke sjansen til å tolke selv, og selv lage seg bilder av fortellingen, slik som muntlig formidlede fortellinger gir anledning til. Når man ser en skummel film, kan bildene bli for mye – for skumle eller groteske (Berge, 2015, s. 91), men når man hører en fortelling og lager sine egne bilder, får barna selv regulere hva disse bildene består av, og hvor mye som er akkurat skummelt nok (Danielsen, 1997, s. 142). Man kan rett og slett si at fantasien er selvregulerende i at den bare gir bilder man selv er i stand til å takle (Grendstad, 1996, s. 19).

Å skille mellom fantasi og virkelighet

Vi har sett at noen argumenterer for at barn bare skal høre sanne fortellinger (Danielsen, 1997, s. 24) – arbeiderklassen på 1700-tallet mente for eksempel at barna ikke burde drømme seg bort i eventyr fordi de kunne begynne å lengte etter uoppnåelige fantasier (Berge, 2015, s. 56). Man kan trygt si at noen mennesker kan ha vanskelig for å skille mellom fantasi og virkelighet (Berge, 2015, s. 88) – som vi kan se i dagens samfunn hvor såkalte fake news spres på internett uten større kritiske holdninger. Men er dette argumenter for at barn ikke skal få høre fantastiske fortellinger? Vinterberg mente at hvordan barn tolker en fortelling, beror på «hvor god hjelp hun får til å skille fantasi fra realitet» (Vinterberg, 1979, s. 85). Barn trenger hjelp til å skille mellom det som skjer i fiksjonen og det som er virkelig, og denne hjelpen kan de for eksempel få gjennom å høre eventyr – barna forstår at det som skjer mellom *det var en gang* og *snipp, snapp, snute* er fiksjon uten at man trenger å forklare dette noe særlig (Berge, 2015, ss. 60-61) – vi vet at det er en forskjell på Eventyrland og vår virkelige verden. Virkeligheten i en fortelling er ikke det samme som virkeligheten utenfor fortellingen (Aaslestad, 1999, s. 24). Berge eksemplifiserer dette med at hvis et barn spør om troll fins, kan man heller enn å bare si nei, si at troll fins i eventyrene, men at de ikke kan komme til vår verden (Berge, 2015, s. 61). Riktignok vil da spøkelseshistorier, som utgir seg for å være sanne, utfordre fantasien på en annen måte, og barna vil i større grad trenge hjelp til å skille mellom fiksjonen og virkeligheten.

At barn skal ta i bruk fantasi blir nevnt én gang i Rammeplanen, under fagområdet Kunst, kultur og kreativitet (KU, 2017, s. 51). Men hva *er* egentlig fantasi? Vinterberg forklarer *fantasi* som «en psykologisk beredskap hos forfatteren og leseren omtrent synonymt med "levende forestillingsevne" . . . evnen til å forestille seg fenomener og kombinasjoner av fenomener, som ikke er umiddelbart for hånden og som kanskje slett ikke i deres nåværende sammensetning kjennes som erfaringer fra den håndgripelige virkeligheten» (Vinterberg, 1979, s. 81). Samtidig mener han man bør merke seg at fantasien er nødt til å bygge på fenomener vi *har* erfart i kombinasjoner vi kjenner (ibid. s. 82). Vygotsky hevdet, i de samme baner, at det er voksne som har mest fantasi siden de har flere erfaringer enn barn (Lindqvist, 2013, s. 103). Sæbø sier at fantasien er en muskel, som «må trenes for å kunne brukes» (Sæbø, 2012, s. 33). Grendstad forklarer fantasi ved at vi, i motsetning til når vi bare tenker, går dypere inn i det vi tenker på, og bare lar bildene dukke opp av seg selv (Grendstad, 1996, s. 14). Dette kan vi kjenne igjen i det som skjer når vi hører en fortelling og skaper våre egne,

indre bilder. I tråd med hva Vinterberg sier om hva fantasien bygger på, sier Olaussen at de indre bildene vi skaper når vi hører fortellinger, i stor grad bygger på erfaringer vi har fått fra den virkelige verdenen, og at vi bruker av oss selv og egne erfaringer når vi lever oss inn i en fortelling (Olaussen, 2015, s. 68). Dette stemmer overens med hvordan Sæbø sier at «barns fantasi har en klar forankring i virkeligheten», og at denne er avhengig av blant annet alder, individuelle forutsetninger og ytre påvirkning (Sæbø, 2012, s. 34).

Vinterberg skriver også om hvordan det fantastiske i litteraturen kan gi mottakeren en kritisk distanse til realiteten og/eller fungere som en virkelighetsflukt (Vinterberg, 1979, s. 88). Jones sier at fantasien gir en motvekt til virkeligheten, og således hjelper oss til å få kontroll over frykten og kan hjelpe oss til å forstå det skumle vi møter i virkeligheten (Jones, 2004, s. 114). Fortellingen gir oss en distanse til det virkelige liv, og denne distansen gjør at vi, gjennom fortellingen, kan se på noe vi opplever vanskelig i virkeligheten, og slik gjøre det tilgjengelig for oss å bearbeide (Olaussen, 2015, s. 71). Vi kan si at det å bruke fantasien gjør at vi kommer mer i kontakt med virkeligheten (Grendstad, 1996, s. 100; Lindqvist, 2013, s. 102). Det kan altså se ut som at tanken om at barn ikke burde høre fiksjonsfortellinger fordi de ikke klarer å skille mellom fantasi og virkelighet, ikke har mye støtte blant fagfolk som har skrevet om temaet. Jones sier: «Å ta bort den underholdningen som hjelper dem å tumle med virkeligheten, gjør ikke virkeligheten bedre, men gjør dem bare mer forsvarsløse mot den» (Jones, 2004, s. 119). Med andre ord kan man si at det å høre skumle fortellinger gjør ikke at virkeligheten blir mer skummel, men at man heller får verktøy til å takle virkeligheten som den er.

Frykt

Jeg har til nå sett på skumle fortellinger, og hvordan barn kan oppfatte forskjellen på fantasi og virkelighet. Jeg skal videre undersøke hva følelsen frykt er for noe, hvordan man kan se frykt i sammenheng med håp, trygghet og mestring, og jeg skal trekke en parallell til risikofylt lek – hele tiden med en tanke på det jeg har funnet om skumle fortellinger.

Hva er frykt?

Den medisinske forklaringen på frykt finner vi i hjernen – i det som kalles *amygdala*, eller *mandelkjernen*. Hjerneforsker May Britt Moser har funnet at amygdala nærmest fungerer som en fryktmåler, og at aktiviteten i denne delen av hjernen øker når man opplever frykt (Tunstad, 2015). Evolusjonspsykolog Leif Edward Ottesen Kennair hevder at frykten er utviklet med generasjonene, for at menneskeheten som art skal klare å overleve (ibid.). Dette betyr at frykt i seg selv er en nødvendig funksjon for at vi skal klare å beskytte oss mot farer. Men dette gjelder i hovedsak fysiske farer som truer, og gjør at kroppen produserer adrenalin og dermed kommer i en opphisset tilstand klar for flukt eller kamp, relativt til hvordan vi oppfatter oss selv i forhold til det som truer oss (Grelland, 2005, s. 90). Likevel opplever vi også frykt når vi hører om noe skummelt, det vi allerede har sett Svendsen kaller *stedfortredende frykt*, og Larsen kaller *kunstig redsel* (Svendsen, 2007, s. 100; Larsen, 2010, s. 170).

Man kan tenke seg at livet ville vært mer behagelig uten å oppleve de negative følelsene, men samtidig kan man si at det ville vært kjedelig å aldri noen sinne oppleve disse (Andersen, 2016, s. 10). En mulig årsak til hvorfor vi frivillig oppsøker skummel fiksjon kan være at vi faktisk har behov for å komme i kontakt med hele følelsesregisteret vårt (Svendsen, 2007, s. 86). I følge Karsrud er det mye som tyder på at barn «intuitivt selv oppsøker situasjoner som trigger frykt», muligens nettopp for å utforske den (Karsrud, 2014, s. 63).

I følge Grelland er frykt en *prerefleksiv* følelse, som betyr at den er uoppmerksom. Det vil si at vi, når vi opplever frykt, ikke har reflekterte tanker rundt det som skjer, men at følelsen oppstår umiddelbart og uoppmerksomt. Likevel kan man «ta seg sammen», og ta i bruk ulike strategier for å reagere annerledes enn hva kroppen umiddelbart sier ifra om (Grelland, 2005, ss. 25, 90). Men for å kunne reflektere over hva følelsen gjør med en selv, og regulere

hvordan en skal reagere, må man kjenne til de ulike følelsene og hva de går ut på. Den muligheten har ikke barn helt fra starten av. I følge Drugli kan barn sette ord på egne og andres følelser rundt treårsalderen (Drugli, 2014, s. 50), men de må få hjelp til å sette ord på følelsene sine for å kunne gi uttrykk for dem på en konstruktiv måte (Killén, 2012, s. 130). Omsorgspersonene må hjelpe barnet med å gi mening til følelsene sine, og hjelpe dem til å se og kjenne igjen følelser også hos andre (Askland, 2012, ss. 72-73). Man kan si at et barn som opplever noe skummelt vil ha en opplevelse av frykt, men vil trenge hjelp til å forstå hva denne følelsen innebærer.

Frykt og håp

Aristoteles mente at frykt alltid henger sammen med håp, fordi frykt «får folk til å se etter en utvei», og når man ser etter en utvei fra en situasjon må man ha et håp om å kunne unnsnippe (Svendsen, 2007, s. 45). Berge sier at håp om at det skal gå bra er nødvendig for å kunne takle frykt, og denne troen får barn gjennom at protagonistene i eventyret vinner over antagonisten (Berge, 2015, s. 84). Som vi alt har sett gjør denne troen at barna får tro på at det også vil gå bra med dem til slutt. I følge Svendsen er håpet sterkere enn frykten, det kan «løfte oss videre, der frykten trekker oss ned» (Svendsen, 2007, s. 149).

En sentral frykt hos mennesket, som mange barn kan kjenne på når de begynner å forstå konseptet, er frykten for å dø (Berge, 2015, s. 84). Denne frykten tar eventyrene tak i, og kan gjennom fiksjonen gi oss et tilfredsstillende svar. Berge sier: «på et rasjonelt plan forstår barnet at man ikke kan leve evig, men de får håp om at det går an å forme meningsfulle relasjoner som varer livet ut» (ibid.). Som vi har sett blir også frykten for døden bearbeidet gjennom spøkelseshistorier, men her gjennom å oppfordre til refleksjon og å få en humoristisk avstand til temaet (ibid., s. 63). Hverken eventyr eller spøkelseshistorier gir et ufortrødent håp om at vi kan overvinne døden, men de kan hjelpe barna å bearbeide tanker knyttet til døden. I rammeplanen er *undring* nevnt mange ganger, i henhold til barnehagelovens formålsparagraf, hvor det altså står at barna *skal* få utfolde seg i undring i barnehagen (Barnehageloven §1, 2. ledd). Under kunnskapsområdet Etikk, religion og filosofi står det at barnehagen skal bidra til at barna «utforsker og undrer seg over eksistensielle, etiske og filosofiske spørsmål», og personalet skal «utforske og undre seg over eksistensielle, etiske, livssyns-messige og filosofiske spørsmål sammen med barna» (KU, 2017, s. 55). Tanker om døden kan utvilsomt regnes som både eksistensielle og filosofiske spørsmål, og når vi nå har sett at både eventyr

og spøkelseshistorier kan hjelpe barna å bearbeide tanker knyttet til døden, kan vi si at skumle fortellinger kan være en måte å bidra til at barna og personalet sammen kan undre seg og samtale om døden. Skumle historier kan altså hjelpe oss bort fra en nedtrykkende frykt for døden og gi oss håp om at det går bra uansett, ikke minst gjennom å åpne dører for samtaler om temaet.

Frykt og trygghet

Trygghet er et grunnleggende aspekt i omsorg (Askland, 2012, s. 60), og blir fremhevet i Rammeplanen: «Personalet skal sørge for at alle barn opplever trygghet, tilhørighet og trivsel i barnehagen» (KU, 2017, s. 20). Alle barn skal oppleve trygghet i barnehagen, og nettopp trygghet er sentralt for at barn skal kunne nyte skumle fortellinger (Berge, 2015, s. 27). Men når tryggheten er på plass kan man virkelig gå inn i fortellingen, fordi man vet at det skumle ikke fins på ordentlig (ibid.). Karsrud sier at det ikke er småtterier hva barn tåler å høre hvis de er i sin trygge havn (Karsrud, 2014, s. 53), og Jones sier at det er når folk er mest redde for noe, at de ønsker å møte en liksom-versjon av det de frykter (Jones, 2004, s. 114). Vi kan altså tenke oss at det er når barn har en iboende frykt at de vil ønske å høre skumle fortellinger, samtidig som en grunnleggende trygghet må være på plass for at grøsset skal oppleves som godt. Berge hevder at det hovedsakelig fins to måter å skape et godt grøss på – enten ved at det skumle er så urealistisk og langt borte at vi skjønner at det ikke kan inntreffe oss selv (eventyr), eller ved å latterliggjøre noe skummelt vi kan finne i vår egen nærhet (spøkelseshistorier) (Berge, 2015, s. 27).

Drugli sier: «Når barn viser frykt eller tristhet, tenker man at dette indikerer at barnet er utrygt og trenger nærhet og trøst» (Drugli, 2014, s. 51). Men trøst kan vel være så mangt – man skal selvsagt ikke presse skumle fortellinger på barn dersom de ikke ønsker å høre dem, men Jones ber oss huske at dersom barn selv oppsøker dette, kan det være fordi de finner trøst i historiene (Jones, 2004, s. 119). De går inn i fantasien, og dette gir en distanse som gjør at det skumle blir lettere å bearbeide (Olaussen, 2015, s. 71). Når den skumle fortellingen skjer innenfor trygge rammer, kan den bidra til at barn får utforsket og bearbeidet frykten de opplever.

Frykt og mestring

Aristoteles' begrep *katharsis* beskriver den renselsesprosessen tilskueren opplever gjennom å observere en tragedie. Denne renselsen kommer etter å ha blitt utsatt for følelsene frykt og medlidenhet gjennom dramaet (Svendsen, 2007, s. 99). Tragedien beskrives av at protagonisten går gjennom en konflikt, og taper – til motsetning fra en komedie, hvor protagonisten går seirende ut fra konflikten (Guss, 2000, s. 215). Ut fra dette kan vi si at de fleste eventyr, som har en lykkelig slutt hvor helten vinner over det onde, er komedier, mens mange spøkelseshistorier er tragedier. Svendsen sier at *katharsis* gir en «gunstig virkning hos tilskueren» som følge av å bevitne noe fryktelig på scenen (Svendsen, 2007, s. 99), noe likt hvordan Karsrud sier at barn trenger fiksjonens uhygge og spenning for å forløse og bearbeide negative følelser (Karsrud, 2014, s. 61) – slik Aristoteles mente at *katharsis* var til hjelp for samfunnet i sin frigjøring av farlige følelser (Jones, 2004, s. 147). Muligens kan en av disse «gunstige virkningene» og samfunnshjelpen være opplevelsen av *mestring* – nettopp det at man opplever en psykisk mestring av å utfordre seg selv gjennom den stedfortredende frykten (Tunstad, 2015).

Noen metoder for å bearbeide eller mestre det skumle man har hørt, kan være å tegne bilder eller selv fortelle om det (Jones, 2004, s. 26). En annen metode ser vi i hvordan Tessa i Faith Guss' lekedrama *Ulven skal vi fange* (Guss, 2000, ss. 180-199) setter sammen flere ulike eventyr til et lekedrama og leker seg gjennom dem, slik at fortellingene kan gi mening for henne (ibid. s. 227). Barn bruker leken til å bearbeide ting de har opplevd eller hørt, og kan «skape sammenheng og ordne opp i sine opplevelser og tanker» gjennom den (Öhman, 2012, s. 152). Et av de temaene Tessa undersøker gjennom lekedramaet er døden – hva det vil si å dø og forbli død (Guss, 2000, s. 228), et tema vi kjenner igjen som funksjonen til mange spøkelseshistorier (Berge, 2015, s. 63). Tessa bruker erfaringer fra flere fortellinger hun har hørt hvor ulven er antagonisten, til å sette sammen en lek hvor heltene slår seg sammen og overvinner ulven (Guss, 2000, s. 222), og vi kan si at hun gjennom denne leken forsøker å skape mening av de fortellingene hun har hørt, og mestre den stedfortredende frykten hun har opplevd gjennom fortellingene.

Å sette ord på frykten

Berge mener at det språket voksne bruker for å snakke om følelser, ikke passer til å snakke med barn om følelser. Det tørre, saklige språket som voksne bruker kan «forflåte» barnas

opplevelser, og vi risikerer å bare klistre på en merkelapp uten å inntone oss på hva barnet faktisk har opplevd (Berge, 2015, ss. 81-82). Derimot kan man ved bruk av fortellinger utforske opplevelser og følelser med uttrykksmåter som både barn og voksne kan stå sammen om. Skumle fortellinger kan bidra til å gi barn et vokabular som lar dem snakke om den frykten de kjenner på (ibid.). Barn trenger hjelp til å sette ord på følelsene sine (Killén, 2012, s. 130). Andre mener derimot at språket ikke har så mye å si, og at hvordan vi oppfatter følelser er likt uansett hvilke ord vi bruker på dem (Andersen, 2016, s. 226). Det vil kanskje gjelde voksne, som har erfart hva de ulike følelsene innebærer, men barn som ikke ennå har disse erfaringene trenger å dele og snakke om hva de føler: «Kan vi fortelle litt om frykten, le litt av den, grøsse litt sammen – da blir frykten mindre og lettere å takle» (Berge, 2015, s. 89). Å holde frykten inni seg kan gjøre at man føler seg ensom, og tror at man er alene om å være redd (ibid.). Vi kan altså si at skumle fortellinger kan være en måte for voksne og barn å utforske og dele følelser, og når vi snakker om det skumle blir frykten mindre og mer håndterlig.

Jones mener at barn ikke reagerer på samme måte som voksne når de hører skumle og groteske fortellinger. Mens mange voksne reagerer med sorg eller avsky, eller føler medmenneskelighet eller avmakt, kan barn heller reagere med humor, lek og fantasi – som et redskap til å tolke og takle temaer de ikke hører om i dagliglivet (Jones, 2004, s. 27). Dette kan vi kjenne igjen i hvordan spøkelseshistorienes overdrevne, gørrerte språk gjør at man heller kan reagere med humor enn å dvele ved frykten (Berge, 2015, s. 65).

Omsorgspersonene er rollemodeller for barna i den emosjonelle utviklingen, siden barna fanger opp hvordan omsorgspersonene gir uttrykk for følelser. Barna legger merke til hvilke følelser som er «riktige» å vise (Drugli, 2014, s. 51). Dette kan man også se som et trekk ved Aristoteles' *katharsis* – at vi skal lære oss «å frykte de riktige tingene på den riktige måten på det riktige tidspunktet» (Svendsen, 2007, s. 100). Det er viktig for barnets utvikling at omsorgspersonene leser og responderer på alle følelser barnet viser – ikke bare de positive (Drugli, 2014, s. 51). Hvis voksne vegrer seg for å fortelle skumle fortellinger til barn, for eksempel fordi de er nervøse for hvordan barna skal reagere, kan de frarøve barna opplevelser knyttet til hele følelsesregisteret (Karsrud, 2014, s. 66).

En parallell til risikofylt lek

Noe av det barn sier når de skal forklare hvorfor de liker å høre på skumle fortellinger, kjenner vi igjen i hva barn sier når de skal beskrive hvordan det føles å holde på med risikofylt lek: de sier at det *kiler i magen* (Danielsen, 1997, ss. 139-140; Sandseter, 2014, s. 55). Sandseter beskriver risikofylt lek som lek som involverer spennende, fysisk aktivitet, som igjen involverer usikkerhet og risiko for fysisk skade (Sandseter, 2010, s. 22). Denne aktiviteten opplever barna som *skummelartig* – en opplevelse av at aktiviteten er mest spennende og artig, samtidig som faren og frykten er tydelig til stede. Motivasjonen bak å holde på med risikofylt lek er denne ambivalente, skummelartige følelsen (ibid., s. 100). Når barna sier at det kiler i magen av å høre skumle fortellinger, kan vi tenke oss at det også er skummelartig å høre skumle fortellinger.

Sandseter fant av noe av attraksjonen risikofylt lek har for barn, er balansegangen mellom å ha kontroll og å akkurat miste kontrollen over situasjonen (Sandseter, 2010, s. 23). Kontroll over situasjonen har man også når man hører fiksjonsfortellinger – fantasien regulerer bildene man får se, og det blir akkurat skummelt nok (Danielsen, 1997, s. 142). Når man blir fortalt en skummel fortelling er man ikke selv utsatt for fare, og det er således ingen risiko involvert i situasjonen. Likevel er det adrenalin som råder, og vi får en opplevelse av frykt uten å selv være i fare (Tunstad, 2015) – det Svendsen kaller stedfortredende frykt (Svendsen, 2007, s. 100). Når man holder på med risikofylt lek er det en selv som er utsatt for fare, man opplever frykt for at det skal gå galt – og man får et adrenalinkick (Sandseter, 2014, s. 55). Kroppen reagerer altså på samme måte på stedfortredende frykt som på reell risiko.

Når barn selv oppsøker situasjoner som trigger frykt, kan det være fordi de ønsker å utforske følelsen og opplevelsen av frykt (Karsrud, 2014, s. 63). De kontrastfylte opplevelsene risikofylt lek gir, gir barna erfaring med hele følelsesregisteret (Sandseter, 2014, s. 55). De samme opplevelsene kan også ses på som en «funksjon av evolusjonsmessig tilpasning for å bli i stand til å mestre de farer vi møter i verden, både som barn og senere som ungdommer og voksne» (Sandseter, 2014, s. 57). Vi husker hvordan Ronja Røverdatter selv fant ut at hun måtte oppsøke den farlige elva for å lære seg å passe seg for den. Hun kunne jo ikke gå borti skogen og passe seg for elva, som vel var det faren hennes helst ville at hun skulle gjøre. Mens hun hoppet på elvesteinene og passet seg for å ramle ned i fossen, lærte hun seg etterhvert å ikke være redd elva: «Så heldig, tenkte hun, at jeg har funnet et sted der jeg både kan passe meg for å falle i fossen og øve meg på å ikke være redd!» (Lindgren, 1981, s. 25).

For Ronja ble dette både lek og en måte å mestre de farene hun møtte i sin verden. Hun måtte oppsøke de faktiske farene, fordi hun selv følte at hun måtte overvinne frykten gjennom direkte konfrontasjon, ikke gjennom å unngå dem. Likt som hvordan det kan se ut som at barn bør få muligheten til å utforske risikofylt lek, kan vi si at barn også bør få muligheten til å høre skumle fortellinger. Når voksne forsøker å skjerme barn fra de farlige fortellingene i den virkelige verden, kan det kanskje hende at barna vil ha større behov for å høre skumle fiksjonsfortellinger – nettopp for å kunne mestre frykten (Karsrud, 2014, s. 62).

Oppsummering og avslutning

I denne oppgaven har jeg prøvd å undersøke hvordan skumle fortellinger kan bidra til å gi barn fryktkompetanse. Jeg gikk inn i oppgaven med en forforståelse om at det er slik at skumle fortellinger kan gi barn fryktkompetanse, men jeg ønsket å undersøke på hvilken måte dette skjer. Dette har jeg gjort gjennom studier av litteratur om fortellinger, følelser og om barn. Jeg har undersøkt hva skumle fortellinger er, og jeg har sett på relevante sjangertrekk ved eventyr og spøkelseshistorier. Jeg har også undersøkt hva følelsen frykt er, og hvordan frykt kan ses i sammenheng med håp, trygghet og mestring, samt viktigheten av å få mulighet til å sette ord på frykten. Jeg har til sist undersøkt en sammenheng mellom skumle fortellinger og hvordan barn selv oppsøker risikofylt lek.

Jeg har funnet at både eventyr og spøkelseshistorier gir mulighet til å utforske frykt og skummelheter, og kan åpne for samtaler om blant annet døden. Mens handlingen i eventyr tydelig skjer i en fiksjonsverden, er spøkelseshistorier ofte påstått å stamme fra virkeligheten. Eventyr gir gjennom snille helter, endimensjonale antagonister og en lykkelig slutt håp om at det alltid vil gå bra til slutt, selv om det er skummelt på midten. Spøkelseshistorier kan gjennom en humoristisk avstand gi en latterliggjøring av det skumle og groteske. Det å høre skumle fortellinger gir en *stedfortredende frykt*, som gir oss mulighet til å utforske flere sider av følelsesregisteret vårt uten å selv være i fare. Det kan se ut som at det å bruke fantasien i både fortelling og lek kan bidra til at barn får utforsket og bearbeidet følelser og opplevelser, og fantasien kan hjelpe dem til å få mer kontakt med virkeligheten.

Videre har jeg sett på hvordan frykt er en helt naturlig følelse, og at også barn kan ha behov for å utforske hele følelsesregisteret sitt. Dette kan være en forklaring på hvorfor barn ønsker å høre skumle fortellinger, og selv oppsøker risikofylt lek. Jeg har sett på hvordan frykt for døden er en vanlig frykt mange barn kan oppleve, og jeg har funnet at både eventyr og spøkelseshistorier bidrar til undring rundt dette temaet, og at de kan gi oss håp. Håp om at det skal gå bra hjelper barn gjennom det skumle i eventyr. Kildene jeg har analysert peker på at trygghet er grunnleggende for at barn skal kunne nyte skumle fortellinger, for uten en trygghet i bunn kan frykten ta over. Barn kan dessuten selv ønske å høre skumle fortellinger for å få trøst gjennom å bearbeide følelser. Aristoteles' katharsis-begrep kan brukes for å belyse hvordan frykt kan gi en følelse av mestring, og jeg har funnet at barn kan bruke blant annet lek for å bearbeide og skape mening av skumle fortellinger, og slik mestre frykten. Voksne kan bruke et unyansert språk når vi snakker om følelser med barn, men skumle

fortellinger kan bidra til å skape et vokabular vi sammen kan bruke til å samtale om frykt. Jeg har til slutt funnet at noe av tiltrekningskraften ved skumle fortellinger er den samme som ved risikofylt lek. Begge gir en *skummelartig* følelse og bidrar til å utforske en stedfortredende frykt. Jeg mener ut fra dette at jeg har grunnlag til å svare på problemstillingen min med å si at skumle fortellinger kan bidra til å gi barn fryktkompetanse gjennom blant annet å oppfordre til undring, gi håp og skape en humoristisk avstand. I tillegg kan de bidra til å utforske følelsesregisteret, utvikle fantasi og skape et felles vokabular. Jeg definerte i begynnelsen av oppgaven fryktkompetanse som *mestring av frykt*. Jeg mener at funnene mine kan tyde på at skumle fortellinger kan bidra til at barn kan mestre frykt, både den stedfortredende frykten gjennom fiksjonsverdenen, og den naturlige frykten vi alle vil møte på i virkeligheten. Kanskje er det et poeng at vi trenger å utforske frykten i fiksjonsverdenen for å utvikle verktøy til å mestre frykt i virkeligheten. Jeg nevnte også innledningsvis at jeg skiller mellom *skrekkelige* og *skumle* fortellinger. Jeg vil gjerne trekke frem dette skillet igjen, og påpeke viktigheten av at hvis man skal fortelle skumle fortellinger til barn, bør man kjenne barna for å kunne velge fortellinger som passer med barnas alder og forutsetninger. Men mine undersøkelser kan tyde på at barn kan tåle å høre både litt av hvert i fiksjonsverdenen, så lenge de er i sin trygge havn i virkeligheten.

Avsluttende kommentar

Jeg har gjennom arbeidet med denne bacheloroppgaven virkelig fått tatt et dypdykk i et tema jeg selv finner veldig spennende. Det er ikke å komme utenom at man i en slik prosess må velge bort noe av det man finner, siden oppgavens omfang har sine begrensinger. Jeg har så vidt nevnt viktigheten av å tilpasse kroppsspråk og stemme når man formidler skumle fortellinger til barn, men jeg kunne tenke meg å skrive mer om hvordan man kan gjøre dette, og eventuelt hvilke hjelpemidler og verktøy man kan ta i bruk for å fortelle på en god måte. Det ble dessverre ikke rom for dette i denne oppgaven.

Litteraturliste

- Alnes, J. H. (2018, April 12). *Hermeneutikk*. Hentet fra Store norske leksikon:
<https://snl.no/hermeneutikk>
- Andersen, P. T. (2016). *Fortelling og følelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askland, L. (2012). *Kontakt med barn* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Aaslestad, P. (1999). *Narratologi, en innføring i anvendt fortellerteori*. Oslo: Landslaget for norskundervisning (LNU) og Cappelen Akademisk forlag as.
- Öhman, M. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Berge, A. (2015). *Kunsten å skremme barn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bergsland, M. D., & Jæger, H. (2014). *Bacheloroppgaven i barnehagelærerutdanningen*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bettelheim, B. (1976). *The Uses of Enchantment, The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Thames and Hudson.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter* (5. . utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Danielsen, R. (1997). *Kulturbærende fortellinger, barn og skole*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- Drugli, M. B. (2014). Emosjonell utvikling og tilknytning. I V. Glaser, I. Størkersen, & M. Drugli (red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen* (ss. 47-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, N., & Grimen, H. (2011). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grelland, H. H. (2005). *Følelsenes filosofi*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Grendstad, N. M. (1996). *Fantasi og følelser, praktisk mentalhygiene i hverdagen*. Kristiansand: META-senter.
- Guss, F. G. (2000). *Drama Performance in Children's Play-culture: The Possibilities and Significance of Form*. Doktorgrad, Norwegian University of Science and Technology, Institute for Arts and Media Studies, Division of Drama and Theatre, Trondheim.
- Jones, G. (2004). *Drep monstrene: barns behov for fantastiske forestillinger, superhelter og liksom-vold*. (S. Salen, Overs.) Oslo: Andresen & Butenschøn AS.
- Karsrud, F. T. (2014). *Muntlig fortelling i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Killén, K. (2012). *Forebyggende arbeid i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.

- Kjeldstadli, K. (1997). Å analysere skriftlige kilder. I C. F. Wadel, *Metodisk feltarbeid : produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 207-233). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo: Kunnskapsforlaget. (2005). *Norsk ordbok med 1000 illustrasjoner*. (T. Guttu, Red.) Oslo: Aschehoug og Gyldendal.
- Langeland, H. H. (2011). *Fortellekunst*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.
- Larsen, A. S. (2010). «Det skumle huset»: Barns fascinasjon av skrekksjangeren – i lesing og skriving. I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (red.), *Rammer for skriving* (ss. 153-174). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Lægreid, S., & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus Forlag.
- Lindgren, A. (1981). *Ronja Røverdatter* (Vol. 2004). Falun: N. W. DAMM & SØN AS.
- Lindqvist, G. (2013). *Lekens muligheter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lov om barnehager (barnehageloven) Lov av 17. juni 2005, nr. 64. (2011). (u.d.).
- Olaussen, I. (2015). Fortellingen som dreiepunkt for barns uttrykk. I A. Hammer, & G. Strømsøe, *Drama og skapende prosesser i barnehagen* (ss. 67-83). Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode, en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2016). *Enhet og mangfold*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sandseter, E. B. (2010). *Scaryfunny: A Qualitative Study of Risky Play Amongst Preschool Children*. Doktorgradsavhandling, Norwegian University of Science and Technology, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Department of Psychology, Trondheim.
- Sandseter, E. B. (2014). Det opplevelses- og spenningsøkende barnet. I E. H. Sandseter, T. L. Hagen, & T. Moser (red.), *Kroppslighet i barnehagen* (ss. 53-62). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sæbø, A. B. (2012). *Drama i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. F. (2007). *Frykt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tunstad, H. (2015, oktober 31). *Den nødvendige frykten*. Hentet 21.04.18 fra Gemini.no: <https://gemini.no/2015/10/den-nodvendige-frykten/>
- Vinterberg, S. (1979). Fantasiens vinger – kan de bære en realistisk forståelse av omverdenen? I G. Rongved, & I. Thorenfeldt (red.), *Barneboka – fantasi og virkelighet* (ss. 77-88). Oslo: Pax Forlag A/S.

