

## R

# Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling

Anne W. Norstrand og Fridunn Tørå Karsrud

### Sammendrag

Gjennom egen forskning og erfaringer fra barnehage og skole over flere år har vi sett sammenheng mellom muntlig formidling av kulturens fortellinger og barns læring og språkutvikling. Vi har denne gang forsket ut fra følgende problemstilling: *Hvordan kan muntlig fortelling av historier med basis i et lokalsamfunn bidra til å utvikle barns literacy og stedstilhørighet?* Literacy forstår vi som bred kompetanse til å kunne kommunisere med verbaltekst, bilder og andre meningsbærende tegn og til å tolke og vurdere tekster. Vi forstår sted som en levende verden som skapes og endres av mennesker og dermed har betydning for tilhørighet (Birkeland 2012). Vi har innhentet data gjennom observasjoner, dokumentasjoner og intervju. Fortellingene er hentet fra skriftlige og muntlige kilder. Materialet viser at barna har tatt i bruk og forstått innholdet av nye ord knyttet opp mot naturformasjoner, skogbruk og industri. De har økt sin fortellerlyst og fortellerkompetanse og vist stolthet over å kjenne bygdas historie.

### Prolog

*Jeg satt spent av forventning på stolen i tømmerstua vår. Jeg var kledd ut som gamle Kari fra plassen som de kalte Nymoen. Søstera mi, gamle Helga, bodde på Gammelmoen og skulle komme hit seinere. På bordet brant det stearinlys, i grua var det fyr, på gulvet stod et trau og et gammelt melkespann. Det var dekket med prim, flatbrød og surmelk. Jeg undret på om barna ville ta godt imot oss i den fiksjonen vi hadde skapt av gamle dager? Jeg hørte skritt i trappa. Snart ville de banke på og jeg ville rope et spent: «Nei tenk, er det besøk til gamle Kari?»*

### Innledning

Denne artikkelen er basert på egen forskning i tilknytning til forskningsklyngen «Stedspedagogikk og læringslandskap» ved Høgskolen i Telemark. Her har forskere fra ulike fag undersøkt forholdet mellom undervisning, arbeidsmetoder og læringsutbytte med utgangspunkt i barns nære omgivelser som læringsstoff. I tilknytning til dette ønsket vi fra ulike teoretiske per-

spektiv å undersøke om fortellinger med rot i et lokalsamfunns historie ville ha innvirkning på barns literacy<sup>1</sup> og tilhørighet til stedet. Literacy i vid forstand handler om en bred kompetanse til å kunne kommunisere med verbaltekst, bilder og andre meningsbærende tegn og til å tolke og vurdere tekster. I vår forskning har vi konsentrert oss om den del av literacy som omhandler tekstmestring og utvikling av ord og begreper.

Artikkelen bygger på en aksjonsforskningsstudie. I tillegg til å forske på tilhørighet og språkutvikling ønsket vi å utvikle personalets fortellerkompetanse og deltok derfor aktivt som fortellere for å modellere muntlig fortelling slik at personalet kunne overta.

Gjennom dette ønsker vi å bidra til økt kunnskap om læringspotensialet ved muntlig formidling av stedsfortellinger.

*Hverdagslivet endret seg for storbonde og husmann da rallaren, forskeren og investoren inntok bygda.*

Vi har begge bakgrunn med å fortelle tradisjonsstoff fra kulturens fortellinger henholdsvis i skole (Karsrud 2010) og barnehage (Norstrand 1994). Med tradisjonsstoff mener vi fortellinger som sagn, myter, saga, eventyr og religiøse fortellinger. Vi erfarte at slike historier fikk betydning for barn da de stimulerer fantasi og innlevelsesevne, gir kulturell tilhørighet og generasjonene et felles innhold som de kan samtale rundt. Samtidig gir de barn et felles lekeinnhold og er et viktig bidrag til barns utvikling av språket og dermed literacy (Karsrud 2010; Norstrand 1994).

Vi har en forståelse av fortellingenes betydning som en åpning til å forstå oss selv, kulturen og vår plass i den. Slik skaper fortellingene mening og sammenheng i tilværelsen. Derfor er fortellinger noe langt viktigere enn underholdning. Ivar Frønes sier at fortellingene er med på å danne våre mentale grunnkjema eller grunnkategorier som danner basis i vår måte å tenke, handle og forstå på (Frønes 2001). Selv om vår erfaring tidligere har vært knyttet til tradisjonsstoff, ser vi på kulturens fortellinger som en åpen kategori som stadig får tilfang av nye historier med symbolverdi for fellesskapet i et folk, slik som for

eksempel norsk krigshistorie og industrireising (Breidlid og Nicholaysen 2002).

Kultur kan forstås både normativt og deskriptivt (Halvorsen 2004). Det normative betegner noe vi vurderer ut fra kriterier for kvalitet, for eksempel innen kunst. Den deskriptive kulturforståelsen tar ikke verdistandpunkt. Den har ofte en kultursammenlignende funksjon og favner om det dagligdagse, som det hverdagsliv vi omgis av. Halvorsen henviser til Fjord Jensen som kaller dette henholdsvis «har»- og «er»-kultur (Halvorsen 2004). Hun bruker begrepene kulturbærer om den kulturen du bærer med deg - «er i» og kulturbygger om den «har»-kulturen du velger ut i fra normative vurderinger. Kultur er et mangetydig begrep. Gullestad sier det slik: «Kultur er langt mer enn verdier og preferanser. Kultur handler om ideer, verdier, moral, kommunikasjon, symboler, tankemønstre, filosofi, kosmologi, religion, estetikk og ekspressivitet» (Gullestad 1989: 14). Slik kan kultur forstås som meningsinnholdet i all sosial handling og samhandling. I vårt arbeid har vi tatt tak i hverdagslivet i bygda – både det som preget jordbruks-samfunnet, men også det som kom til uttrykk gjennom den store industrireisinga. Hverdagslivet endret seg for storbonde og husmann da rallaren, forskeren og investoren inntok bygda. Noen historier har vi fått overlevert. Andre har vi laget på bakgrunn av historiske hendelser og hverdagsliv som vi har omdannet til fortellinger. Dette kan det leses mer om under metode. Vi har en deskriptiv tilnærming, samtidig som vi har fortolket og tatt valg ut fra normative vurderinger.

Vår forskning fant sted i barnehagen i Lisleherad, en liten bygd i Notodden kommune som har vært gjennom store endringer fra begynnelsen av 1900-tallet. Lisleherad var et landbrukssamfunn med

husmannsplasser og storgårder. Særlig var tømmerdriften av stor betydning. Tømmer ble sendt fra Lisleherad til flere land i Europa. Da Kristian Birkeland og Sam Eyde ville framstille salpeter industrielt, lette de etter et sted å etablere denne industrien. Valget falt på Notodden som allerede hadde kraftindustri på grunn av Tinnelva og de store fossene ved utløpet til Heddalsvannet. Tinfos papirfabrikk fikk allerede kraft herifra. Samtidig så Sam Eyde muligheter for utvikling og utbygging av Norsk Hydro da det var flere vannfall høyere opp i vassdraget. I bygda Lisleherad lå Svelgfossen. Etter at Sam Eyde fikk utenlandske investorer, ble det satt i gang med storstilt utbygging. Det ble bygget flere kraftverk i Svelgfossen og med jernbane gjennom Lisleherad til Tinnoset, jernbaneferge over Tinnsjøen, og jernbane mellom Mæl og Rjukan, endret samfunnsstrukturer og leve- og tenkemåter seg. Øvre Telemark gikk fra å være et bondesamfunn til et industrisamfunn. Denne utbygginga krevde arbeidskraft, og dermed kom det arbeidere, rallarer og funksjonærer til bygda. Dette førte til stor økning av folketallet. Husmannen hadde ikke stilt så mange krav til bonden, mens rallaren stilte krav om lønn og bedre arbeidsforhold. Det ble bygget nye hus, eget bad og vaskeri. Det ble bygget egen skole for funksjonærenes barn. Den lå rett ved Svelgfossen og Svelgfossjuvet som ble sentrum i Norsk Hydros kraftutbygging i Lisleherad. Siden ble dette huset gjort om til barnehage, og her gjorde vi vår forskning. På 70-tallet ble Norsk Hydro flyttet, og i dag er det få arbeidsplasser igjen.

Vi har lett etter fortellinger fra denne bygda. Kan de fortellinger som finnes gi barn opplevelser og erfaringer som får betydning for dem? Rammeplan for barnehagen påpeker at lokale kulturverdier fra barns oppvekstmiljø må være representert

i barnehagens virksomhet (Kunnskapsdepartementet 2011: 36), og at barn bør ta del i kulturen i nærmiljøet. Den nevner ikke spesielt steders fortellinger. Ut fra en narrativ tilnærming til kultur med vekt på meningskonstruksjon, mener vi at gjennom å møte stedets fortellinger vil barna kunne kjenne tilhørighet og oppleve fellesskap. Dermed kan intensjonen i rammeplanen oppfylles. Med bakgrunn i dette har vår problemstilling vært: «Hvordan kan muntlig fortelling av historier med rot i et lokalsamfunn bidra til å utvikle barns literacy og stedstilhørighet?»

Det er gjort omfattende forskning på barns egne narrativer og fortellinger ut fra ulike perspektiv. Noen vektlegger den indre struktur i barns narrativer (Umiker-Sebeok 1979 i Gjems 2007), andre har fokus på narrativenes betydning for konstruksjon av kunnskap, identitet og språk, slik som Bruner (1997), Turner (1998/96), Egan (2005) og Høigård (2007). Det er også gjennomført forskning på steders betydning for identitetsdannelse og som læringsarena for blant annet utvikling av literacy (Sommerville 2007, Gruenewald 2003, Brooke 2003). I vårt forskningsprosjekt har vi dratt veksler på erfaringer fra begge perspektiv. Vi har imidlertid funnet lite forskning på betydningen av å fortelle stedsfortellinger for barn og knytte det eksplisitt til literacy og tilhørighet.

Pisa-undersøkelsene har ført til økt oppmerksomhet mot utviklingen av barns literacy. En konsekvens av dette er utstrakt bruk av kartlegging og testing. En slik praksis kan stå i fare for å favorisere instrumentelle innlæringsmetoder og ha for liten oppmerksomhet på den avgjørende betydning fantasien har for motivasjon og læring. Det siste er solid dokumentert gjennom forskning (Vygotskij 1995; Rodari 1998; Johnson 1990). Ut fra et slikt syn på

fantasiens betydning for barns læring, kan formidling av fortellinger være et utgangspunkt nettopp for å utvikle barns literacy.

Artikkelen er bygd opp på følgende måte: Under sentrale begrep redegjør vi for aktuell teori om sted og literacy. Metodedelene innledes med en presentasjon av barnehagen før vi gjør rede for valg av forskningsmetode, innsamling og bearbeiding av materialet. Det blir også gjort rede for arbeidsmåtene knyttet til formidlingen. Deretter blir erfaringer fra gjennomføringen av prosjektet fortolket og drøftet. Avslutningsvis foretar vi noen oppsummerende refleksjoner.

## Sentrale begrep

### Sted, tilhørighet og stedspedagogikk

Begrepet sted rommer ulike aspekter som lokalitet, omgivelser og kultur. Disse må forstås som tre dimensjoner av et helhetlig stedsbegrep (Birkeland 2014). I denne sammenheng forstås lokalitet som den geometriske posisjonen stedet har på jordoverflaten, bestemt ut fra møtepunktet mellom breddegrad og lengdegrad. Omgivelser rommer langt mer og kan betegnes som den scene eller konteksten hvor menneskene lever sine liv, samhandler med hverandre og med naturen. Kultur innbefatter meningskaping som ideer, tanker, kunnskap, normer og verdier. Denne meningskapingen utvikles gjennom påvirkning og læring, og gjennom disse prosessene kan mennesket utvikle stedsidentitet og stedstilhørighet (ibid). Birkeland sier det slik:

En foreløpig definisjon på sted er at det er en meningsfull lokalitet, et avgrenset område av jordoverflaten slik det er forstått av mennesker og slik det kommer til uttrykk gjennom menneskers handlinger (Birkeland 2014:23).

Ut fra denne forståelsen ser vi på bygda Lilleherad som et sted i hele sin utstrekning med all sin historie og alle sine vi-fortellinger, som binder folket der sammen på godt og vondt. Samtidig har hver og en sine jeg-fortellinger som gjør deres liv unikt og spesielt på dette stedet. Stedet strekker seg ut med sin natur med bekker, vann, dyrearter, sine hus og sine mennesker. Et sted er også sanserfaringer som lukter, lyder og smak. Det vekker erindringer som kan være gode eller dårlige. Gjennom menneskets interaksjon med stedet får stedet mening. Slik knytter vi oss til stedet og kjenner tilhørighet gjennom at vi identifiserer oss med det (Hauge 2007). Stedstilhørighet kan således forstås som følelser av tilhørighet vi utvikler for steder som vi kjenner godt (ibid). Vi kan si med Sommerville at stedet er den linsen vi forstår verden gjennom (2007). Videre kan sted og tilhørighet ses på som en helhetlig interaksjon ved at stedet påvirker mennesket, fordi det gjør noe med hvordan vi forstår oss selv. Samtidig påvirker mennesket stedet (ibid). Slik skapes mening. Gjennom språk, minner, erfaringer og opplevelser på stedet og gjennom vårt strev, våre konflikter og motsetninger forstår vi våre liv. Sommerville (2007) er opptatt av det rommet som oppstår når ulike fortellinger fra ulike ståsted møtes (the contact zone). I dette rommet kan det oppstå kulturell utveksling og forståelse.

Barn lever i hovedsak sine liv innenfor en lokal ramme. Stedspedagogikk handler blant annet om å ha fokus på det lokale stedet som startpunkt for utvikling av identitet og literacy (Sommerville 2008). Sted spiller en sentral rolle i barnets utviklingsprosesser. I disse prosessene fungerer stedet både som subjekt og objekt. Subjekt i den forstand at det er på stedet mennesket blir sosialisert, og dermed utgjør stedet en del av vår identitet og kultur. Vi bærer alltid

stedet med oss, noe som blant annet uttrykkes gjennom de valgene vi gjør. Samtidig er stedet et objekt for læring, noe som kommer til uttrykk blant annet gjennom styringsdokumenter som Rammeplan for barnehagen og skolens læreplaner (Birke-land 2014). Denne dobbeltheten er det viktig at pedagoger forholder seg til, slik at de kan skape sammenheng mellom den verden barna vokser opp i og den verden de skal lære noe om. For å fremme denne integrasjonen mellom barnet og dets omverden søker stedspedagogikken å krysse faglige grenser for å bidra med ulike perspektiv. Ved å fortelle fortellinger fra lokalmiljøet i barnehagen, skapes nettopp en slik sammenheng som kan knyttes både til barns sansemessige erfaringer fra stedet, levd liv og i noen tilfeller historiestoff som overskrider det lokale. I vårt tilfelle gjelder dette etableringen av Norsk Hydros kunstgjødselproduksjon som fikk internasjonale konsekvenser. Slik trekkes forbindelsen mellom det lokale og globale. Sommerville formulerer det på denne måten:

Stedet fungerer som ei bru mellom det lokale og det globale. Uten nær kunnskap om den lokale plassen som vi elsker, er det ikke noe startpunkt (Sommerville 2008).

Videre hevder Sommerville at vårt forhold til steder blir grunnlagt på fortellinger og andre uttrykk (Sommerville 2007). Vi skapte et fortellingsrom i barnehagen, for at barna gjennom fiksjon skulle oppleve de ulike fortellingene fra stedet de bor (Se metodedel). Slik ville vi skape gode betingelser for læring. Gruenewald sier at steder er dypt pedagogiske og at stedet lærer oss hvordan verden fungerer og om livene våre i denne verden. Dette samsvarer med Birkelands forståelse av stedet som subjekt. Vår iden-

titet og våre muligheter skapes på det stedet vi bebor (Gruenewald 2003). Vi deler en slik forståelse når vi samler og transformerer bygdas historie som fortellinger til barn for å se hva slags betydning de får med hensyn til literacy og tilhørighet.

Vi finner ulike aspekt knyttet til barns forhold til steder, slik som kjennskapet til sted, bruken av sted og følelsen for sted (Rasmussen 2004). Vi tilførte barn kunnskap gjennom fortellingene, de fikk leke i fortellerrommet, gå på turer i nærmiljøet og slik la vi grunnen for ulike erfaringer som kunne bidra til å utvikle positive følelser for stedet.

### Literacy

Literacy er et sentralt begrep når det gjelder utvikling av barns språklige kompetanse. Begrepet var tidligere hovedsakelig knyttet til å kunne lese og skrive, men har nå fått en langt videre betydning. Hopperstad beskriver literacy som «å kunne delta aktivt i utveksling av budskap med andre ved hjelp av ord, bilder og andre uttrykksformer» (Hopperstad 2005:79). Skriftspråkkompetanse bygger på de muntlige ferdighetene, hvor ordforråd og begrepsforståelse i førskolealder viser seg å ha stor betydning. Flere studier har vist sterk sammenheng mellom ordforrådet når barnet begynner på skolen og skoleprestasjoner høyere oppe i klassene (Aukrust 2007). Her er det særlig bredden på vokabularet som merker seg ut som en viktig faktor. Det betyr alle de ordene i språket barnet kan feste en betydning til, selv om de ikke nødvendigvis kan forklare ordene og bruke dem aktivt (ibid). En annen faktor som har stor betydning for barns seinere skoleprestasjoner, er den erfaring de har gjort gjennom blant annet å møte et rikt utvalg av litteratur i tidlig alder (Roe 2008). I et samfunn som har blitt stadig mer skrift-

språksorientert, ikke minst gjennom digitale medier, vil graden av literacy i siste instans også handle om makt og avmakt. Dette dreier seg om å kunne ytre seg i det offentlige rom, men har også en enda mer grunnleggende betydning. I en tid hvor individet i stor grad er fristilt fra å bli definert ut fra slektstilhørighet og sted, må man i stor grad konstruere sin egen identitet gjennom språket (Penne 2001).

### **Narrativer og fortellinger**

Begrepet narrativ kommer fra det latinske verbet narrare som betyr å fortelle. Hvilket innhold som legges i dette begrepet avhenger av faglig utgangspunkt og teoretisk posisjon. De fleste vil imidlertid enes om at et narrativ består av to eller flere hendelser som tidsmessig er relatert til hverandre (Gjems 2007:51). Bruner hevder at det er gjennom fortellinger barn finner mening og en plass i den kulturen de er en del av. Han beskriver narrativer som et viktig kulturelt redskap, fordi det er gjennom fortellinger erfaringer blir lagret og ikke gjennom logiske system (Bruner 1997).

En fortelling består av et handlingsforløp med tida som det strukturerende prinsipp hvor handlingen formidles av en forteller. Hendelsene er organisert i en begynnelse, en midte og en avslutning, og fortellingen har en fortellingsgrammatikk som i sin enkle form består av en plass, en person, et problem/tema og en løsning. Det finnes ulike former for fortellinger. Den egentlige fortellingen har et plot og en spenningskurve. I fortellinger med plotstruktur finnes en indre dynamikk (Ricoeur 1985). Det betyr at det som skjer i avslutningen av historien står i forhold til det som skjer i innledningen og også til hendelser underveis. Det er altså ikke bare en beretning av episoder som følger etter hverandre, slik tilfellet ofte er i barns narrativer.

På grunn av sin faste struktur og fordi fortelling er et av våre sterkeste kognitive skjema, sterkt knyttet til minnet, er det lite som fester seg så sterkt til hukommelsen som den kunnskap som blir formidlet gjennom fortellinger (Penne 2001). Ifølge Egan (2005) er fortellingen i tillegg et kraftfullt redskap fordi den engasjerer fantasien og klarer å orientere tilhørernes følelser mot informasjonen som blir formidlet. Et annet aspekt ved fortellingens virkning er at barn ofte lar seg berøre ikke bare på grunn av spenningsoppbyggingen, men på grunn av den sterke identifiseringa med personer i historiene (Egan 2005).

En av fortellingens viktigste funksjoner er at den er en erkjennelsesform. Gjennom fortellingsstrukturen ordner menneskene sine opplevelser og erfaringer og søker å skape en helhet (Turner 1998/1996). Å kunne planlegge framtida beror på denne grunnleggende evnen (ibid). Ifølge Mogstad konstruerer hvert menneske sin egen livsfortelling, og disse fortellingene veves sammen med andre menneskers livsfortellinger. Dette blir kollektive fortellinger, såkalte vi-fortellinger og blir et univers som mennesker tolker sine liv og seg selv innenfor. Slike livsfortellinger er grunnleggende for menneskets identitet (Mogstad 1990).

Fortellinger kan også brukes til å fortelle fagstoff (Karsrud 2010). Vanskelig stoff kan på denne måten gjøres mer tilgjengelig. Bruner hevder at man kan gjøre grunnelementene i ethvert fag forståelig på et hvilket som helst årstrinn ved å tilpasse arbeidsmåten, og at man kaster bort dyrebar tid med å undervurdere dette (Myhre 1988).

### **Tekstmestring**

Et barn mestrer en tekst når det kan fortelle noe i sammenheng på en slik måte at en tilhører som ikke kjenner innholdet fra før, forstår uten å måtte stille spørsmål (Høigård

2007). Når det gjelder å utvikle denne evnen til å fortelle i sammenheng, skjer dette gradvis. Barn helt ned i 2-årsalderen kan prøve å fortelle, men er helt avhengige av dialogstøtte. I tillegg trenger de velvillige tilhørere som ut fra konteksten og kjennskap til barnet er i stand til å tolke det som blir fortalt. For å fortelle uten dialogstøtte må barnet kunne desentrere. Dette innebærer at barnet er i stand til å ta den andres perspektiv og dermed ha utviklet sin mottakerbevissthet. Barnet må altså kunne gi tilstrekkelig informasjon til at en kan forstå hva det hele dreier seg om. Dette er en krevende språkhandling, også fordi alt som formidles må verbaliseres uten støtte av den fysiske konteksten. Man regner vanligvis ikke med at barn behersker dette fullt ut før i tidlig skolealder.

Gjennom å høre fortellinger og få øvelse i å fortelle utvikler barnet sin evne til å mestre tekst. Bruner har i forlengelsen av Vygotskijs sosiokulturelle læringssyn utviklet begrepet stillasbygging om den språklige støtte voksne bør gi barn under språkutviklingen (Bruner 1986). Slik kan en kanskje betrakte fortellingsstrukturen som et slags stillas (Karsrud 2010). Det at barn gjensforteller en historie i fellesskap og med støtte av en voksen, kan følgelig fungere som stillasbygging og utviding av hva det enkelte barn kan klare på egen hånd. På samme måten kan rolleleken fungere som en type samtalefortelling som også bidrar til å øke graden av tekstmestring.

### Ord og begreper

Ord er symboler som viser til noe utenfor seg selv. De har referensiell betydning (Høigård 2007). Bak ordene ligger de forestillingene vi har om det ordet refererer til. Disse forestillingene kalles begreper. Forestillingene manifesterer seg som mentale bilder, og de skapes av «det som finnes i

verden» (Golden 2009: 16). Ordkunnskapen bygges opp gradvis og lagres i barnets indre leksikon. Gjennom å utforske gjenstander og gjennom samtaler med andre, danner barnet seg hypoteser om betydningsinnholdet i ordene. Barnet får på den måten økt sin begrepsdybde (Høigård 2007). Barnet utvikler begrepsforståelsen ikke bare ved selv å gjøre konkrete førstehåndserfaringer, men også gjennom andres. Vi kan blant annet få del i disse erfaringene gjennom fortellinger. Ifølge Vygotskij gir nettopp fortellinger tilgang til slike annenhåndserfaringer og har stor betydning for den indre bilde-skapingen. Denne evnen er grunnlagt på fantasiens forestillingsevne og har avgjørende betydning for tanken og språket (Vygotskij 1995). Forståelsen av ord og ordenes underliggende mening oppstår ikke i et språklig og sosialt vakuum. Den språklige konteksten, den indre sammenhengen mellom språklige elementer i en tekst, og selve situasjonen ordene forekommer i er viktig for tolkning og forståelse. I tillegg kommer den bakgrunnskunnskapen barnet har med seg i bagasjen. Med denne som utgangspunkt vil tolkning av hele konteksten virke inn på tolkningen av ordene (Golden 2009).

### Metode

Barnehagen lå, som tidligere nevnt, i den gamle skolen som funksjonærbarne gikk i. Det er et toetasjes hus beliggende på en stor naturtomt med gamle furutrær og et gammelt uthus. Barnehagen arbeidet ut i fra Reggio-Emilias filosofi, der blant annet pedagogisk dokumentasjon og refleksjon over barns læreprosesser står sentralt. Tidligere, med til dels annet personale, var det blitt fortalt historier knyttet til fossen og Theodor Kittelsens tegninger av denne. De har tidligere hatt prosjekt med fossen som

tema, der barns fantasi og fabulering var i fokus. Barnehagen hadde en styrer, to førskolelærere, tre assistenter og 20 barn. Antallet barn som deltok i vår forskning varierte noe, men i hovedsak var det 10 barn i alderen 4–6 år. Da vi startet, var noen av barna i underkant av 4 år. Vi holdt på med å fortelle fra begynnelsen av november 2011 til april 2012.

### **Innsamling og bearbeiding av historisk materiale**

På Lisleherad skole har det vært arbeidet med stedsfortellinger siden begynnelsen av 90-tallet med utspring i et lokalhistorie-prosjekt. I den forbindelse ble det samlet inn et forråd av fortellinger på bakgrunn av intervju av gamle mennesker i bygda, materiale fra historielagets tidsskrift og ulike andre kilder. Fridunn Tørå Karsrud arbeidet ved skolen i denne perioden og deltok i innsamlingsarbeidet. Følgelig kjente hun materialet godt.

*Gjennom fiksjonen kunne vi forlate lærerrollen og innta andre posisjoner i forhold til oss selv, stoffet og barna.*

Dette materialet fikk vi fri adgang til og utvidet det med flere nye intervju som vi foretok høsten 2011. For at stedshistorie og hverdagsliv skulle bli fortellinger som egnet seg for barn i alderen 3,5 til 5 år, måtte de skrives ned som fortellinger med elementer av spenning for å holde på barnas oppmerksomhet (Se teoridel om fortellinger med plot). Vi ville legge vekt på menneskene i historiene og prøvde å finne beretninger om barn for å skape mulighet for identifikasjon.

All utvelgelse og bearbeiding av fortellinger er gjenstand for fortolkning. Dette gjelder også vårt materiale. Mange ulike fortellinger kan oppstå på bakgrunn av den

samme handlingen. Fortellingen til en aktør kan samtidig inngå som del av en annens fortelling, men sett fra en helt annen synsvinkel (Frønes 2001). På den måten kan det oppstå ulike tolkninger av det samme hendelsesforløpet. Vårt materiale har gått gjennom mange ledd av fortolkning. Først gjennom det utvalg som ble foretatt av skolen, siden gjennom vår egen vurdering, utvelgelse og bearbeiding. Disse fortolkningene kan ha ført til at enkelte historiske hendelser er subjektivt beskrevet. Dette mener vi imidlertid vil ha liten betydning for våre funn, da vårt fokus har vært rettet mot språkutvikling og stedstilhørighet mer enn historisk korrekthet, selv om vi også har tilstrebet det siste.

Vi kan finne kimen til mange konflikter og maktstrukturer i vårt materiale, for eksempel i fortellingene om husmenn og storbønder, ingeniører og rallarer. Vi har valgt og ikke framheve dette i særlig grad. Våre informanter gjør heller ikke dette. Det ligger likevel noen antydninger til konfliktstoff i fortellingene våre, som når vi forteller at husmenn og bønder hadde ulik kost eller at husmannsbarna i en familie måtte dele et par sko. Men vi problematiserer det ikke. Vi forteller at husmenn og rallarer tenkte ulikt og at rallarene sa i fra om de opplevde seg urettferdig behandlet, noe husmennene ikke gjorde, ifølge vårt materiale.

Ut fra en kulturanalytisk tilnærming har vi med bakgrunn i bygdas historie valgt å tematisere stoffet ut i fra følgende: Historier om bjørner, sagn og fortellinger knyttet til kirka, historier om butikken, fortellinger om husmannsplasser, storgårder, tømmer og tømmerfløting. Med Hydros tilblivelse kom lysbueovnen, salpeterframstillingen, rallarer og kjente navn som Birkeland, Eyde og ingeniør Kloumann. Med utbyggingen kom også jernbane, vaskeri og skole for funksjonærbarna. Vår fortelling slutter her. Vi



har valgt å ta med historier fra bonde-samfunnet og de store fortellingene om industrieventyret. Fortellinger som gir kunnskap om historien og som kan bygge opp barns tilhørighet til bygda. På grunn av barnas alder og de tidsrammene vi arbeidet innenfor har vi ikke tatt med historier om nedleggelsen av Norsk Hydro og de tap dette medførte for bygda.

### Fortellerrommet og fortelleren

Vi bygde opp et fortellingsrom i barnehagen, et sted på stedet. I andre etasje var det flere rom som sjelden var i bruk. Et av dem var så stort at vi kunne lage en «tømmerstue» der og samtidig ha plass til 10–12 barn og 3 voksne i en halvsirkel. På store papirark malte vi «tømmervegger». Disse kledde vi veggene i det ene hjørnet av rommet med.

Som illustrasjon til fortellingene brukte vi bilder fra gamle dager og gjenstander som ble brukt som rekvisitter for fortelleren og til bruk i leken. Vi brakte inn sanseopplevelser gjennom mat, slik som sur mjølk, flatbrød og prim og gjennom gamle ting som karder, håndten, ull, trau og mjølkespann. Intensjonen med dette var å skape spennning, mystikk og magi. Vi håpet at det å komme inn i dette magiske rommet ville være spennende, motiverende og oppmerksomhetsfremmende. Vi gikk inn i rolle som to søstre som bodde på hver vår husmannsplass i bygda. Den ene var gamle Kari fra Nymoen, den andre var gamle Helga fra Gammelmoen. Vi kledde oss i side skjørt, kofter og sjal. Vi var personer med et eget liv og våre egne historier, som kunne fortelle barna om livet i bygda slik det var før i tiden.



*Gamle Kari og gamle Helga*

Ved å være i rolle skapte vi oss et frirom. Vi var ikke oss selv. Gjennom fiksjonen kunne vi forlate lærerrollen og innta andre posisjoner i forhold til oss selv, stoffet og barna. Barna aksepterte disse rollefigurene og lenge trodde de at vi bodde oppe i 2. etasje. Vi kom på besøk hver for oss en gang i uken i åtte uker. Deretter overtok personalet i all hovedsak oppgaven med å fortelle. Vi skrev historiene, de måtte så øve dem inn og eventuelt justere dem slik at de fant en form som ble fortellbar for dem. Historiene skulle fortelles muntlig. Med muntlig fortelling menes at formidlingen foregår uten bruk av skriftlig tekst. I møtet mellom barn og forteller blir stoffet mer levende når fortelleren kan bruke seg selv fritt uten å være avhengig av manus. Ved bruk av blick, kropp og stemme som redskap skapes en intensitet i møtet mellom tilhører og forteller som hjelper også svært små barn å holde på konsentrasjonen.

### **Forskningsmetode**

Vi befinner oss i en åndsvitenskapelig tradisjon der det pedagogiske innholdet og formidlingen av dette står sentralt. Metodologien er en aksjonsrettet studie (Rhedding-Jones 2005). Vi har brukt kvalitative forskningsmetoder der vi har innhentet informasjon via intervju, observasjon og tekstanalyse (Creswell 2013). Som aksjonsforskere (Tiller 2004) var vi aktivt til stede i barnehagen for å initiere endring gjennom deltagelse og modellering. Dette krevde lydhørhet og samarbeid fra begge parter. Vi startet med selv å fortelle. Deretter overtok personalet etter å ha blitt kurset av oss i muntlige fortellerteknikker. Mens det ble fortalt, fotograferte personalet. De skrev ned forløpet i fortellerstunden og observasjoner av barnas engasjement, konsentrasjon og verbale ytringer. Av dette materialet lagde personalet pedagogiske

dokumentasjoner. De registrerte også barnas språk i lek og samtaler. De gangene vi var til stede og fortalte, ble vi igjen i barnehagen og initierte leke- og maleaktiviteter. Vi observerte og registrerte barnas ytringer. Vi tok lydopptak av fortellerstunder og loggførte observasjonene.

Da prosjektet var over, intervjuet vi personalet og foreldrene. Personalet valgte vi å intervju i gruppe for at det skulle oppleves tryggere, og i håp om at dynamikken i gruppesamtalen skulle føre til at de husket bedre. Foreldrene ga vi et spørreskjema hvor vi etterspurte utvidelse av ordforråd, fortellerglede og uttrykk for økt tilhørighet til steder i bygda. De som svarte på dette innkalte vi senere til et intervju for å få utdypet svarene. Her brukte vi lydopptak som vi transkriberte til skriftlig tekst og senere analyserte. Vi kan spørre oss om barna til de foreldrene som ikke leverte spørreskjema var mindre engasjerte? Ut fra egne observasjoner og svar på intervjuene fra personalet fant vi ingen slik sammenheng. Dette viser nytten av bredden i metodevalg.

Vi valgte mange innsamlingsmetoder for å kunne fange opp flest mulig av barnas ytringer, da barn bruker språket i mange ulike kontekster både hjemme og i barnehagen. I denne artikkelen baserer vi oss primært på intervjuene og personalets dokumentasjoner da disse ga oss mest rikholdig informasjon. Da vi leste gjennom funnene i dette materialet, hadde vi med oss problemstillingen og vår teoretiske forutforståelse (Hognestad 1983). Vi gjenkjente under lesning av materialet fenomener beskrevet i teorien, og dette førte til en kategorisering av funnene våre som er sammenfallende med de sentrale begrepene som er beskrevet i artikkelens teoridel. Dette er utgangspunkt for vår fortolkning.

## Fortolkning og nye fortellinger

På bakgrunn av intervjuene med de ansatte i barnehagen og utvalget av foreldre har det oppstått nye fortellinger som vi har prøvd å fortolke. All tekst i vid forstand fortolkes gjennom leserens tidligere erfaringer og forutforståelse (Hognestad 1983). Det kan være fare for å tolke materialet med for stor velvilje for at det skal passe inn i vår forutforståelse. Dette er det viktig at vi er oss bevisst når vi analyserer materialet. Vårt mål er å være kritiske innenfor den forståelsesrammen vi befinner oss i.

I det følgende belegger vi våre fortolkninger med sitat fra intervjuene. Disse er i kursiv.

### Tekstmestring

Som vi tidligere har sett er det å kunne fortelle i sammenheng en sentral komponent i tekstmestring. Ifølge samtlige foreldre forteller barna om det som har skjedd i forbindelse med prosjektet når de kommer hjem. Dette gjelder både fra samlingene i «fortellerrommet» og etter besøk til de fysiske stedene i bygda som det har vært knyttet fortellinger til. Det yngste barnet som deltok i prosjektet har, ifølge moren, mer å fortelle de dagene prosjektet pågår enn ellers, og er så ivrig at hun *får nesten ikke stokka orda i sin iver etter å fortelle*. Andre foreldre oppgir at barna forteller mer enn før etter disse opplevelsene, og også til dels på en annen måte enn tidligere. En av mødrene sier at når sønnen hennes vanligvis forteller noe, er det som regel kortfattet. Når han derimot forteller noen av stedsfortellingene, endrer han språket. *Men når han forteller om det her, så er det mer utfyllt. Han bruker lengre setninger. Han virker litt eldre når han forteller, for å si det slik*.

Morens uttalelse tyder på at det har skjedd en utvikling av barnets evne til tekst-

mestring. Det er rimelig å anta at *å bruke lengre setninger* og at *det er mer utfyllt*, betyr bedre sammenheng i det som blir fortalt med større grad av setningsbinding, og at han bruker et rikere vokabular. At han virker litt eldre når han forteller, indikerer også større grad av mottakerbevissthet, noe som normalt øker med alderen. Dette kan være uttrykk for at han befinner seg i det Vygotskij kaller den proksimale utviklingszone (Lillemyr 2011).

I barnehagen forteller de ansatte at ungene ofte rekonstruerer fortellingene de har hørt. *... når en begynner å fortelle, kaster de andre seg på. Så blir det en sammenheng til slutt*.

De forteller videre at de selv kan gå inn å fylle ut og binde sammen historien, og at gjennom det vil flere barn hekte seg på. Dermed blir historien gjenfortalt i et fellesskap, og det oppstår en felles forståelse. Vi får også høre at de ansatte daglig merker at barna er opptatt av historiene de har hørt. En av de ansatte mener at repetisjon av historiene er viktig for at barna skal klare å gjenfortelle dem. Personalet har gått turer med barna i nærmiljøet. På disse turene har de stoppet på stedene det har blitt fortalt fra. I fellesskap har barn og voksne gjenkalt fortellingene. Dette har kanskje medvirket til at de har festet seg til minnet. Slik har de blitt en del av barnas kunnskap som de har oppfattet som så viktig at de har villet dele den. I ettertid har vi fått vite at de av barna som har begynt på skolen forteller disse historiene videre til sine medelever. Slik kan vi si at barna har blitt kulturbærere ved at fortellingene har blitt en del av den kunnskapen de bærer med seg, og at de har blitt kulturbyggere ved at de velger ut og formidler det de opplever som vesentlig (Halvorsen 2004).

Når det gjelder barnas samtaler og gjenkalling av fortellingene, har rekvisittene

fra fortellerrommet vist seg å ha stor betydning. Noen barn gjenforteller ikke alltid så mye på direkte spørsmål fra de voksne. En av de ansatte sier at rekvisittene hjelper barna til å frigjøre seg fra om de forteller riktig eller ikke. Rekvisittene får dem til å gå inn i lek hvor de kan bruke elementer av det de har lært uten å føle seg bundet. Slik kan en legofigur bli til Kristian Birkeland, og så er de i gang. Og hun siterer en av de ivrigste jentene som tar tak i legoklossene. *Du vet han der, vet du, og så han, vet du, og så kjører de bil, vet du, og så skal han bort til demningen.*

For en av guttene blir tilgjengeligheten av en hatt, en trillebår og en spade det som får ham til å gå inn i rolle som rallar. Her ser vi at barna bruker våre rekvisitter. Samtidig som dette framkaller elementer av his-

torien, tar de i bruk egen fantasi og er ikke bundet av å gjengi korrekt. Gjenstandene gjør dem mer verbale enn når de blir spurt direkte om å gjenfortelle historien. Det kan virke som om gjenstandene fungerer som fortellerstøtte.

### Narrativer og fortellinger

En av fedrene oppgir at datteren forteller mer enn før og med en annen dybde. *Det er ikke noen vanlig opprømsing det her. Det er mer ... ja, det er noe annet.*

Videre i intervjuet knytter han dette *noe annet* til innholdet i fortellingene. Innholdet har vært interessant for henne; noe som gir seg utslag i at hun forteller med innlevelse. En av de ansatte mener at historiene har gitt barna et rikere fortellerinnhold. Dette bekrefter vår oppfatning om de voksnes an-



Modell av kraftstasjon og lysbueovn

svar for å gi barn et innhold ut over det hverdagslige. Det å formidle fakta- og historisk stoff i en fortellingsform, gjør det mulig for barn å fryde seg over og huske det de får høre. Dette samsvarer med Egans vekt på fortellingsformen som et kraftfullt redskap i formidling av fagstoff og Bruners advarsel om ikke å undervurdere barns læringskapasitet, uavhengig av emne. Et annet eksempel er personalets fortelling om jenta som på bakgrunn av en modell prøver å finne ut hvordan lysbueovnen egentlig var konstruert. *Så er det kanskje noe hun ikke skjønner. Så vil hun tilbake, «Hvordan var det her med lysbueovnen? Hvordan var det her igjen?» Så får hun forklaring og så liksom... ja sånn var det. Så kan hun begynne å leke igjen.*

Et annet eksempel er den 5-år gamle gutten som gjorde rede for hvordan de kunne produsere strøm fra Svelgfossen: *Så fortalte han at det var fossen som gikk inn i turbinen og der gikk det rundt så ble det lys i den blå lykta. Han hadde liksom hele prosessen.*

Når innholdet oppleves betydningsfullt for barnet, ser det ut til å stimulere trangen og evnen til å fortelle. Det kan gi mening til morens uttalelse om at sønnen *virker litt eldre når han forteller*, eller blir et hode høyere enn seg selv, for å bruke Vygotskijs uttrykk (Lillemyr 2011).

### Utvikling av ord og begreper

Vi ønsket å finne ut om barna utviklet vokabularet sitt gjennom prosjektperioden. I samtale med foreldrene kommer det fram at når barna forteller, bruker de nye ord på en måte som viser at de har forstått innholdet. Eksempler på dette er ord som tømmerrenne, tømmervase, fløting, rallar, budeie, dugurd, stabbur, juv og våpenhus, altså ord som har vært hyppig brukt i fortellingene. De ansatte forteller at barna har tatt mange av disse ordene inn i leiken sin

og bruker dem også i samtaler med hverandre. Gjennom måten de har brukt disse ordene på, og ved å bruke dem i riktige kontekster, har de vist at også begrepsforståelsen har vært på plass (jamfør Golden). Dette kan følgende utsagn fra en av de ansatte illustrere: *Særlig i begynnelsen så var det det her med dugurd – de syntes det var litt gøy. Så da hørte vi det rett som det var inne i måltidsituasjonen.*

En av de andre ansatte forteller at et av barna ved synet av to menn i arbeidsklær ute på demningen utbryter at det sikkert er to rallar som er der. De ansatte forteller også at billedokumentasjonene som ble hengt opp hver uke stimulerte til samtaler barna imellom. De var opptatt av å gjenkalle og dele opplevelsene med hverandre. På lignende vis hadde barna lært begrepet tømmervase gjennom beretninger om tømmerfløting der den voksne demonstrerte fenomenet via ulike rekvisitter. En ukes tid senere observerer en av de ansatte denne situasjonen: *Mona 4,5 sier. «Så kom dragene. Hun spretter opp og finner dragene som har blitt brukt i en annen sammenheng. Camilla 5 år overtar historien: «Det var en gang to drager. De datt som en vase ned i fossen.» Camilla 5 år viser her at hun har forstått begrepet vase ved å bruke det i en ny sammenheng.*

I tillegg til at rekvisitter understøtter leken, kan de hjelpe barn med å øke forståelsen av ord og begreper. Et eksempel er når Knut 5 år tar på seg hatten. Eli 5 år utbryter: *Å nei her kommer en rallar.* Rekvisittene hjelper også barna til å undersøke og eksperimentere for bedre å kunne forstå fenomener de har hørt om. Et tau kan for ei jente sette i gang tanker og språk om anleggsarbeidet nede i juvet. En av de ansatte sier det slik: *Hun er veldig opptatt av tau, hvordan de firte ned og sånn. Da prøvde hun på en måte den teknikken med tau.*

Det er med andre ord tydelig at dette barnet har fundert over de tekniske sidene ved innholdet i fortellinger fra anleggstida. Gjennom aktiv utforskning vil begrepsforståelsen kunne utvides. Slik skaffer de seg også førstehåndserfaringer. Eksemplet viser og at hun har tilegnet seg faglig kunnskap.

### Stedstilhørighet

Slik Sommerville sier at vårt forhold til steder blir grunnlagt på fortellinger og andre uttrykk, tenker vi at vi knytter oss til steder gjennom historier og gjenstander som finnes på stedet. Vi ønsket å utforske om møtet med stedets fortellinger ville gjøre noe med barns tilhørighet til bygda. Det mest iøynefallende er at samtlige foreldre forteller at de fysiske stedene i bygda de besøker eller kjører forbi, utløser fortellinger fra barna. Det er steder som Svelgfossen, juvet, kirka og den gamle butikken. En av fedrene uttrykker det slik: *Hun har lært utrolig mye om Lisleherad som plass. Og altså når vi sykler til barnehagen nå, så må vi jo stoppe og se på tømmerrenna og Svelgfossjuvet.* Han oppgir videre at 5-åringen legger ut om Birkeland og ingeniør Kloumann som hun er voldsomt opptatt av. Og han mener at disse barnehagebarna kan si mer om dette emnet enn de fleste, det være seg voksne eller skolebarn. Denne faren er heller ikke i tvil om at prosjektet har styrket barnets tilhørighet til stedet. Gjennom samtale med de ansatte får vi flere utfyllende opplysninger. Blant annet fortalte et av barna som så et skilt med bilde av kirka at... *Der fikk jeg vann i hue.* De ansatte kommenterer dette på følgende måte: *Sånn i forhold til identitet også, så er det jo sånn som Tone 4 år... det første hun forbinder med Lisleherad kirke... der har hun vært, ikke bare vært med fortellingene. Hun var der når hun fikk vann i hodet. Det vet hun om seg selv.* Hun

knytter med andre ord opplevelsen i kirka til sin egen livsfortelling og familiens tradisjon. Dette kan vi se i sammenheng med Mogstads vi-fortellinger. Andre foreldre kommer med lignende eksempler. En av mødrene uttaler det slik: *Jeg tror ikke nødvendigvis historiene alene gir en tilknytning til sted. Men når du kombinerer historiene med fysiske opplevelser, så tror jeg nok det kan skape en større stedstilhørighet.* Eller som en av de ansatte uttrykte det: *De har ikke bare hørt historiene, men de har gått veiene.*

En mor som er innflytter trekker fram et annet aspekt. Hun sier hun har lært mye av datteren som har fortalt historier fra bygda. Moren beskriver dette som en kjempeopplevelse. Femåringen har ikke bare fortalt for sin mor, men til hele familien inklusive beste- og oldeforeldre. Moren sier videre at dette har vært med på å skape relasjoner, spesielt til oldeforeldrene. Det er også tydelig at informasjonen og fortellingene har gått den andre veien. Beste- og oldeforeldre har fortalt historier til barna, og en far fortalte i barnehagen at nå ville datteren hans endelig tro på ham når han fortalte om hvor den gamle butikken hadde vært.

Når det gjelder relasjonsbygging og styrking av stedstilhørighet gjennom fortellinger, fant vi også noe annet interessant i materialet vårt. En av mødrene fortalte at hun hadde to tenåringsjenter som barnevakter og at disse jentene koblet seg på når datteren begynte å fortelle historier fra bygda. Jentene kjente de samme historiene fra sin skoletid. Moren fortalte at barnevaktene da kunne korrigere og utvide fortellingene i samtale med det yngre barnet. Slik kan fortellinger virke som et felles grunnlag som skaper sammenheng og identitet i familier og bygdesamfunn; de er kollektive vi-fortellinger slik Mogstad beskriver (Mogstad 1990). Igjen ser vi at barn,

ungdom og eldre er kulturbærere som deler erfaringer og kunnskap og slik bygger fellesskap og kultur (Halvorsen 2004).

En av de ansatte i barnehagen trakk inn hvordan prosjektet har endret hennes for-

hold til stedet. Hun sier at tidligere når barnehagen var på tur, kunne fokuset være på om veien var farlig eller ikke. Nå tenker hun om den samme veien: *Det er historier bak hver en sving. Vi ser spor over alt.*



Anne W. Norstrand som gamle Kari



*Fridunn Tørå Karsrud som gamle Helga*



## Oppsummerende refleksjoner

### Sted + fortelling = språk + tilhørighet

Vi har forsket på stedfortellingens betydning for tilhørighet og literacy ut fra en oppfatning om at steder er dypt pedagogiske og kan fremme læring (Gruenewald 2003). Vi mener å ha vist gjennom artikkelen at barns stedstilhørighet blir styrket av å høre stedets fortellinger fordi disse tilfører stedet mening. Stedet får en stemme som gjør at barnet kan kommunisere med og forholde seg til det. De fysiske stedene barnet oppholder seg på får dermed betydning for barns meningsskaping. Det kan ha en forsterkende effekt når barnet i tillegg til å høre fortellingene får være på stedet med sin kropp (Marleau-Ponty 1962). Det vi også erfarte var at stedsfortellingene bidro til å styrke relasjonen mellom generasjonene.

Når det gjelder literacy, tyder vår forskning på at barna har økt både ordforråd og evne til tekstmestring. Det er også interessant at de har vært i stand til å gjenfortelle og redegjøre for kompliserte abstrakte begrep og prosesser som produksjon av strøm og nitrogen. Dette bekrefter Bruners synspunkt om ikke å undervurdere barns læringskapasitet, men heller alderstilpasse metoden (Bruner i Myhre 1988). Det å formidle fakta- og historisk stoff i en fortellingsform, gjør det mulig for barn både å fryde seg over og huske det de får høre. Med litt oppfinnsomhet og forberedelse vil det ofte være mulig å lage en oppbygning med spenningskurve og indre dynamikk. På denne måten vil barn kunne tilegne seg stoff man ville tro ligger lang over deres nivå. Vi mener at den som arbeider i barnehagen alltid bør være på leting etter et meningsfullt innhold å gi barn. Det ligger alltid fortellinger rett utenfor døra. En må lete og finne.

Våre funn kan ikke sees uavhengig av vår didaktikk som handlet om å skape mening og motivasjon gjennom valg av innhold, muntlig fortelling, fortellerrommet og bruk av rekvisitter. Når det gjaldt bruk av rekvisitter, så de ut til å ha en viktig funksjon som igangsettere og støtte for leken (Thorbergesen 2012). De så også ut til å hjelpe barna til å fortelle komplisert fagstoff. Vi vil framheve innholdets betydning. Barnehagelærere bør vurdere om det stoffet de formidler har kvaliteter som gir grobunn for bildeskaping og videre fabulering. De har etter vårt syn ansvar for å formidle kulturens ulike fortellinger og samtidig sørge for tid, rom og rekvisitter som stimulerer til gjenskaping og nyskaping av det fortalte. Dermed oppfylles det mandat som er gitt i Rammeplanen (Kunnskapsdepartementet 2011:36).

Stedsfortellinger, som en del av kulturens fortellinger, øker barns kulturelle kapital (Bourdieu 1995). På den måten lærer barna kulturelle koder og referanser i sitt lokalmiljø, noe som igjen kan gi dem nøkler til bedre å forstå det samfunnet de lever i og kjenne seg som en del av det. Samtidig vil graden av literacy øke, da literacy inngår som en del av barnets kulturelle kapital. Slik har vi sett at å fortelle stedsfortellinger styrker barns tilhørighet og literacy.

Man kan spørre seg om alle barna i samme grad fikk utbytte av det som foregikk i forskningsperioden. Dette vil naturlig nok variere fra barn til barn ut fra deres ulike forutsetninger. Når vi sammenholder informasjonen fra våre ulike data, tyder det imidlertid på at ordforrådet og engasjementet økte i hele barnegruppa.

Vårt materiale gir oss grunnlag for nye spørsmål. Med utgangspunkt i oppmerksomheten rettet mot kartlegging og testing spør vi oss: I hvilken grad ser barnehagen betydningen av fortellingsdidaktikk som en

måte å gi barn estetiske opplevelser på, utvikle deres språklige kompetanse og dermed bidra til barnets dannelse? Det hadde også vært interessant å forske på

personalets opplevelser av den prosessen som ble satt i gang av vår aksjon og sett om det har fått betydning for deres didaktiske tenkning og praksis.

## Note

<sup>1</sup> Det er vanlig i norsk faglitteratur å bruke det engelske begrepet literacy om denne kompetansen. Det omfatter en bred definisjon av hva tekster er hvor også mestring av digitale medier inngår. Man har ikke klart å enes om et tilsvarende ord på norsk som omhandler alt dette. Siden literacy brukes i den litteraturen vi støtter oss på og refererer til, har vi funnet det mest korrekte å anvende begrepet i sin engelske form i denne artikkelen.

## Litteratur

- Aukrust, V. G. 2007. Røverkjøp og bra kjøp: Om språk og leseforståelse i et utviklingsperspektiv. I: I. Bråten, red. *Leseforståelse. Lesing i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Birkeland, I. 2012. Rom, sted og kjønn: Begrepsavklaringer og bruksanvisninger. I: A. Krogstad, red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, I. 2014. *Kulturelle hjørnesteiner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bourdieu, P. 1995. Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften. Oslo: Pax
- Breidlid, H. og Nicholaisen, T. 2002. *I begynnelsen var fortellingen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Brooke, R. E., red. 2003. *Rural Voices. Place-Conscious Education and the Teaching of Writing*. New York: Teachers College Press.
- Bruner, J. 1986. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge (Mass.), London: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1997. *Mening i handling*. Århus: Forlaget Kim.
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative Inquiry & Research Design. Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles, London, New-Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Egan, K. 2005. *An Imaginative Approach to Teaching*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Frønes, I. 2001. *Handling kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Golden, A. 2009. *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Gjems, L. 2007. *Hva lærer barn når de forteller? Barns læringsprosesser gjennom narrativ praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gruenewald, D. 2003. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *Americal Educational Research Journal* 40(3): 619–654.
- Gullestad, M. 1989. *Kultur og hverdagsliv: På sporet av det moderne Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, E. M. 2004. *Kultur og individ: Kulturpedagogiske perspektiv på kulturforståelse, kulturprosesser og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hauge, Å. L. 2007. Identitet og sted: En sammenlikning av tre identitetsteorier. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 144(8).
- Hopperstad, M. 2005. Nå skal dere få tegne. I: S. Skjong, red. *GLSM. Grunnleggjande lese-, skrive-, og matematikk-opplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget.

- Hognestad, O. 1983. «Tolkning og forståelse.» I: Hognestad, O. og Winsnes, O.G., red. *Kunnskap og forståelse. Noen fagdidaktiske problemstillinger innenfor faget kristendomskunnskap/religion*. Trondheim: Tapir
- Høigård, A. 2007. *Barns språkutvikling: Muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, M. 1990. *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination and Reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Karsrud, F. T. 2010. *Muntlig fortelling i norskfaget*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lillemyr, O. F. 2011. *Lek på alvor: Ban og lek – en spennende utfordring!* 3. utgave. Oslo: universitetsforlaget.
- Merleau-Ponty, M. 1962. *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Mogstad, S. D. 1990. *Fag og fortelling. Didaktikk til kristendomsundervisningen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Myhre, R. 1988. *Grunnlinjer i pedagogikkens historie*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Norstrand, A. 1994. Trestubbens fortellinger. *Debattserien for barnehagefolk* 4. Oslo: Pedagogisk forum.
- Penne, S. 2001. Norsk. I: S. Sjøberg, red. *Fagdidaktikk. Fagdidaktisk innføring i sentrale skolefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rasmussen, K. 2004. Places for children's place – childrens places. *Childhood* 11(2): 155–172.
- Rhedding-Jones, J. 2005 *What is Research?* Oslo: Universitetsforlaget
- Ricoeur, P. 1985. *Time and Narrative*. London: The University of Chicago Press LTD.
- Rodari, G. 1998. *Fantasiens grammatik*. København: Hans Reizels forlag.
- Roe, A. 2008. *Lesedidaktikk etter den første leseopplæringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommerville, M. 2007. *Place Literacy*. Australian Journal of Literacy and Language.
- Sommerville, M. 2008. A place pedagogy for global contemporaneity. *Journal of Educational Philosophy and Theory*, (doi:10.1111/j.1469-5812.2008.00423.x). Hard copy 2009.
- Thorbergesen, E. 2012. Lekemateriell og barns lek. I: A. Krogstad, red. *Rom for barnehage*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. 2004: *Aksjonsforskning – i skole og utdanning*. Bergen: Høyskoleforlaget.
- Turner, M. 1998/1996. *The Literary Mind. The Origin of Thought and Language*. Oxford: University Press.
- Vygotskij, L. S. 1995. *Fantasi og kreativitet i barndommen*. Göteborg: Bokforlaget Daidalos.
- Anne W. Norstrand, Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, folkekultur og lærerutdanning, Lærerskoleveien 40, NO-3679 Notodden, Norge  
E-mail: Anne.W.Norstrand@hit.no
- Fridunn Tørå Karsrud, Universitetet i Agder, Fakultet for humaniora og pedagogikk, Postboks 422, NO-4604 Kristiansand, Norge  
E-mail: fridunn.t.karsrud@uia.no