

R

Muntlig fortellingsdidaktikk i et lærende praksisfellesskap

Fridunn Tørå Karsrud og Anne Wangensten Norstrand

Sammendrag

Vi har undersøkt betydningen av modellering (Bandura 1986) og praksisfellesskap (Lave og Wenger 2003) for læring av muntlig fortellingsdidaktikk i barnehagen med følgende problemstilling: *Hvilken betydning kan modellering av muntlig fortellingsdidaktikk i et praksisfellesskap ha for å sette et barnehagepersonale i stand til å formidle stedsfortellinger?* Målsettingen var at de ansatte skulle lære å fortelle muntlig uten tekst og med bruk av rekvisitter. Vi ønsket å modellere en didaktikk som skaper engasjement hos barn og voksne – til barns beste.

Vi brukte aksjonsforskning, og det empiriske materialet er hentet gjennom intervju og deltagende observasjon. Funnene viser at både modelleringen og praksisfellesskapet har hatt betydning for personalets læring. De integrerte det de lærte med egne erfaringer og utviklet sin personlige fortellers-til som i høy grad fikk betydning for barnas motivasjon og deltakelse. Slik foregikk det dannelses- og læringsprosesser i personalet som fikk innvirkning på deres tenkemåte og praksis.

Abstract

We have researched the significance of modelling (Bandura 1986) and the community of practice (Lave and Wenger 2003) for learning oral storytelling in kindergarten with the following research question: *What significance can modelling of storytelling didactics in a community of practice have for enabling the employees in a kindergarten to convey the stories of the local community?* Our focus was storytelling without the use of written texts, and with the use of props. We wanted to model a didactic that engages both children and adults – for the benefit of the children.

We used action research as our method, and the empirical material was the result of interviews and observations. Our findings show that both modelling and the community of practice were important for the employees' learning and development. They integrated their own experiences and developed their personal style of storytelling. In this way, there was a learning process and a development among the employees that influenced their way of thinking and acting.

«En trenger jo å se andre gjøre ting, fordi da kommer man på ting som man kanskje ikke har tenkt på sjøl» (barnehagelærer 2).

Innledning

Sitatet over viser til et fortellerprosjekt vi gjennomførte i en barnehage i en bygd i

Notodden kommune. Dette var en del av et større tverrfaglig forskningsprosjekt i steds-pedagogikk under tittelen «Enabling better learning through place pedagogies in early childhood and primary education»¹.

Som tidligere barnehage- og grunnskolelærere har vi lang erfaring med å fortelle eventyr, myter og andre av kulturens fortel-

linger for barn. Vi erfarte hvordan fortellingene appellerte til barna og hadde betydning for lek, fantasi og språkstimulering, samtidig som de tilegnet seg kulturelle referanser (Norstrand 1994; Karsrud 2010). Vi ønsket å delta i dette forskningsprosjektet for å undersøke om stedsfortellinger kunne ha tilsvarende betydning for barn. I denne sammenhengen var det følgelig fortellinger basert på lokalhistorisk stoff som sto i sentrum.

Stedsfortellingene vi valgte var historiske fortellinger fra barnas nærmiljø. De strakte seg over en periode fra det gamle bondesamfunnet til etableringen av Norsk Hydro. Den lille bygda i Notodden kommune var sentral da Birkeland og Eyde etablerte denne bedriften. De var avhengige av fossekraft og strøm, noe de fant her. Bygda ble forvandlet fra bondesamfunn til industri-samfunn på kort tid. Rallarer kom og demninger og kraftstasjoner ble bygget. Disse samfunnsmessige forutsetningene med alle sine motsetninger og utfordringer lå til grunn for valg av sted og innhold for vår forskning².

I vårt arbeid hadde vi to innfallsvinkler. Den ene var å fortelle stedsfortellinger til barn for å utforske betydningen av dette for utvikling av literacy³ og tilhørighet. Den andre innfallsvinkelen var å initiere kunnskapsutvikling for å utvikle personalets repertoar gjennom bruk av muntlig fortellingsdidaktikk. slik at de ansatte skulle få erfaringer og tilstrekkelig kompetanse til å kunne fortsette å fortelle etter at prosjektet var avsluttet. Følgelig hadde vi et dobbelt dannelsperspektiv som inkluderte både barna og de ansatte.

Man kan undre seg over hvorfor det skulle være nødvendig å undervise i muntlig fortellingsdidaktikk. Selv om det å fortelle for barn har vært og er vektlagt i de ulike rammeplanene for barnehagen, har konkret

opplæring i fortellerhåndverket hatt liten plass i utdanninga, bortsett fra en smakebit i dramafaget. Imidlertid har dette endret seg på enkelte utdanningsinstitusjoner i Norge de siste årene, der muntlig fortelling har blitt et obligatorisk emne innenfor norskfaget. Dette er ikke sentralt styrt, men avhenger av undervisere med særskilt engasjement for muntlig fortelling.

Ut fra den første innfallsvinkelen har vi tidligere skrevet en artikkel der vi redegjør for barns tilegnelse av literacy og tilhørighet på grunnlag av stedsfortellinger (Karsrud og Norstrand 2014). Her viser vi at barna i løpet av prosjektperioden økte sitt ordforråd og sin fortellerkompetanse. Enkelte av barna var også i stand til å gjenfortelle og redegjøre for kompliserte abstrakte begrep og prosesser som produksjon av strøm og nitrogen. Barna viste stor glede og entusiasme både under og etter de muntlige fortellingsstundene. En mor forteller at hennes fireåring var så proppfull av engasjement når hun kom hjem at: «Hun får nesten ikke stokka orda i sin iver etter å fortelle». Funnene viste også at barnas opplevelse av stedstilhørighet ble styrket.

Artikkelen vi presenterer her tar for seg den andre innfallsvinkelen, som handler om personalets tilegnelse av en muntlig fortellingsdidaktikk. Man kan spørre seg hvorfor det er så viktig at ansatte i barnehagen skal utvikle seg som muntlige fortellere i en tid hvor formell innlæring av skriftspråket og bruk av digitale ferdigheter blir tillagt økt vekt og innført stadig tidligere. Noe av hemmeligheten med muntlig fortelling ligger i den nære kommunikasjonen som oppstår i en fortellerstund. Fortelleren får lettere kontakt med og kan holde på barnas oppmerksomhet ved øyenkontakt og bruk av både kropp og stemme. Erfaringsmessig har dette stor betydning for barn som strever med konsentrasjon og uro og lett kan

falle ut i barnehagens samlingsstunder. Fra tidenes morgen har mennesker kommunisert gjennom å fortelle. Det blir skapt en slags ursituasjon hvor oppmerksomhet og tilstedeværelse er en forutsetning. Det skapes noe unikt der og da i dynamikken mellom forteller og tilhørere. Å lytte aktivt til fortellinger stimulerer fantasien og evnen til indre bildeskaping og barnet får utviklet sitt ordforråd og kunnskap i en kontekst som er meningsfull og skaper motivasjon (Vygotskij 1995; Egan 2005; Karsrud 2010). Dette fører svært ofte til stor fortellerglede, slik vi så i eksempelet med jenta som stokket ordene i rein iver.

— *- Bygda ble forvandlet fra bondesamfunn til industrisamfunn på kort tid.*

Slik kan man arbeide med språkstimulering på en måte som har sterk appell, og kan favne alle. Dette står i kontrast til standardiserte «språkpakker» som i stadig større grad tas i bruk i norske barnehager og som i liten grad tar hensyn til barns ulikheter⁴.

Fram mot en problemstilling

Etter å ha skrevet den første artikkelen (Karsrud og Norstrand 2014), leste vi på nytt gjennom intervjuene. Da var det to fenomen som utkrystalliserte seg: Det var betydningen av praksisfellesskapet og det å observere oss som fortellere. Vi fant det derfor interessant å skrive en artikkel med problemstillingen: *Hvilken betydning kan modellering av muntlig fortellingsdidaktikk i et praksisfellesskap ha for å sette et barnehagepersonale i stand til å formidle stedsfortellinger?*

Vi vil først redegjøre for innholdet i begrepene sted og muntlig fortellingsdidak-

tikk. Andre sentrale begrep blir gjort rede for i teoridelen.

Muntlig fortellingsdidaktikk innebærer både didaktikkens forutsetninger, innhold og metode. Med forutsetninger tenker vi her på stedets historie, barnas alder og de ansattes erfaringer og kompetanse i å fortelle. Med innholdet tenker vi på fortellingene som har sprunget ut av stedets historie, og metoden viser til de arbeidsmåtene vi brukte. I vår didaktikk står muntlig fortelling sentralt. Muntlig fortelling er å fortelle en historie frigjort fra skriftlig tekst. Fortelleren får lettere kontakt med og kan holde på barnas oppmerksomhet ved å bruke både kropp og stemme. Metoden er uavhengig av teknologi. Man kan noe utenat, det gir en trygghet og forankring. Samtidig kan det å fortelle muntlig være mere sårbart enn det å lese høyt. Du har bare deg selv, hvordan du bruker stemme, blick og kropp. Du har ingenting å gjemme deg bak. Å bli trygg i denne rollen er derfor en viktig del av læreprosessen for en som skal fortelle (Karsrud 2014).

Begrepet *sted* rommer ulike aspekt som lokalitet, omgivelser og kultur. Disse må forstås som tre dimensjoner av et helhetlig stedsbegrep (Birkeland 2014). Mens lokalitet er en geometrisk posisjon avgrenset av lengde og breddegrader, kan omgivelser betegnes som scenen eller teksten hvor vi lever våre liv. Kultur innbefatter meningsskaping som ideer, tanker, kunnskap, normer og verdier. Denne meningsskapingen foregår gjennom påvirkning og læring. Gjennom disse prosessene kan mennesket utvikle stedsidentitet og stedstilhørighet (Birkeland 2014). Ut fra denne forståelsen ser vi på bygda barnehagen lå i som et sted med all sin historie og alle sine vi-fortellinger. Ifølge Gruenewald (2003) er steder dypt pedagogiske fordi stedet lærer oss om livene våre i denne verden og

hvordan verden fungerer. Vi kan si med Sommerville at stedet er den linsen vi forstår verden gjennom og at vårt forhold til steder blir grunnlagt på fortellinger og andre uttrykk (Sommerville 2007).

Forankring

Som nevnt innledningsvis er det foretatt omfattende forskning på fortellingers betydning i forhold til språk og kulturell tilhørighet (Bruner 1997; Egan 2005; Karsrud 2010). Det finnes også omfattende forskning på metoden mester- og modellering (Bandura 1986; Lave og Wenger 2003; Nielsen og Kvale 1999; Wenger 2004). Bø og Hognestad (2015) viser til betydningen av at barnehagelæreren i sitt lederskap er seg bevisst sin rolle som modell for de ansatte gjennom selv å vise en ønsket praksis. Innen flere fagfelt finner vi artikler som handler om modellering, blant annet i forhold til litteraturformidling (Korth, Sharp og Culatta 2014).

| - *Muntlig fortelling er å fortelle en historie frigjort fra skriftlig tekst.*

Vi ønsker i vår artikkel å bidra med kunnskap om hvordan modellering av fortellingsdidaktikk og utprøving av denne i et praksisfellesskap kan virke sammen og gi økt kompetanse i et personale slik at de selv kan formidle og legge til rette for barns opplevelser og læring.

Vi forankrer forskningens innhold i teori og i barnehagens styringsdokument. Rammeplanen for barnehagen betoner personalets ansvar for å la barna ta del i kulturen i nærmiljøet og beskriver viktigheten av nærmiljøkunnskap som arena for utvikling av kulturell identitet og tilhørighet. Betydningen av opplevelser i nærmiljøet som

kilde til impulser og inspirasjon til leken vektlegges også (Kunnskapsdepartementet 2011)⁵. Vår forskning kan forstås som et ledd i å gi personalet kompetanse i å formidle en slik nærmiljøkunnskap. Den didaktikken vi utviklet kan forstås i et dannelsingsperspektiv og viser en vei å gå for å oppfylle rammeplanens forventninger.

Arbeidsmåter og forskningsmetode

I forkant av prosjektet tok vi kontakt med styrer i den aktuelle barnehagen som straks viste interesse. Etter flere møter ble vi enige om en framgangsmåte. Vi holdt et fortellerkurs for hele personalet og gav alle en perm med de aktuelle fortellingene. Intenjonen var at en av oss skulle begynne å fortelle, deretter skulle de ansatte overta. Etter at vi hadde fortalt første gang, viste det seg imidlertid at de ikke var klare for dette. I ettertid ser vi at det skyldtes mangelfull kommunikasjon. De ansatte hadde trodd at deres oppgave skulle være å bruke fortellingene som etterarbeid i lek og forming. De uttrykte at de var positive til prosjektet, men trengte mer tid før de selv overtok som fortellere. Vi kom utenfra som forskere og ønsket ikke å presse noe igjennom. Samtidig prøvde vi å finne en vei som gjorde det mulig å gjennomføre prosjektet. Vi bestemte derfor at vi skulle modellere muntlig fortelling en gang i uka i to måneder. På denne måten kunne personalet få tid til å observere oss og tenke igjennom hvordan de ville utføre sin fortellerrolle.

Et rom i barnehagen ble gjort om til en gammel husmannsstue. Tømmervegger ble malt på store ark og dekket veggene. Vi hadde grue og gamle gjenstander. Som fortellere vektla vi bruk av rekvisitter og gikk i rolle som gamle Helga og gamle Kari fra to husmannsplasser i bygda. De dagene vi for-

talte var vi i barnehagen i 3–4 timer. Vi begynte med å fortelle, deretter initierte vi lek og formingsaktiviteter. Så spiste vi og ble med ut. Siden vi var så lenge i barnehagen, ga dette rom for å observere barna og ha uformelle samtaler med personalet. Vi var også til stede på de første fortellerstundene personalet hadde.

Den historiske kunnskapen hadde vi samlet inn via skriftlige kilder og intervju med eldre mennesker i bygda. Dette materialet bearbeidet vi til fortellinger for barn. Vi vektla fortellingsstrukturen med innledning, midte, spenningsmomenter og avslutning.

Bakgrunnen for valg av barnehage var som nevnt den betydning den hadde da Birkeland og Eyde valgte sted for salpeterproduksjon. Barnehagens personale bestod foruten styrer av to barnehagelærere og tre assistenter. Av disse deltok begge barnehagelærerne og to av assistentene. Den tredje deltok bare delvis på grunn av permisjon. På grunn av barnehagens rammer måtte de ansatte dele på å være til stede i fortellerstundene.

Metodologien var en aksjonsrettet studie (Rhedding-Jones 2005). I aksjonsforskning er forsker og aktør likeverdige partnere i en felles undersøkelsesprosess⁶. Som aksjonsforskere (Tiller 2004) var vi aktivt til stede i barnehagen for å initiere endring gjennom deltagelse og modellering.

Gjennom kvalitative forskningsmetoder har vi innhentet data via intervju med og observasjon av barnehagelærerne og assistentene. Slik har vi fått kunnskap om deltagerens erfaringer. Når man sitter med et slikt sammensatt materiale, vil noe tre fram som mer betydningsfylt. *Gatekeeping* (Shoemaker, Vos og Reese 2009: 73) er et begrep som beskriver den prosessen som finner sted når man velger ut og sammenfatter det stoffet man ønsker å presentere.

Da vi leste gjennom vårt materiale på nytt, framstod personalets læring som interessant.

Kunnskapsinnhenting om personalets erfaringer foregikk både gjennom uformelle og formelle metoder. I løpet av de to månedene vi fortalte fikk vi kunnskap gjennom deltagende observasjon av barna og gjennom de uformelle samtalene vi hadde med personalet (Løkken og Søbstad 2011). Slik kunne vi drøfte erfaringene med dem underveis. I ettertid har vi også innhentet informasjon gjennom uformelle samtaler med to av de ansatte der de har fortalt oss hvordan de anvender kunnskapen i nye settinger.

Den formelle kunnskapsinnhenting foregikk gjennom et kvalitativt gruppeintervju som ble tatt opp og transkribert. Formålet med kvalitative forskningsintervju er å framskaffe et empirisk materiale bestående av den intervjuedes egne beskrivelser av seg selv og den livsverdenen hun forholder seg til (Fog 2005). Vi valgte gruppeintervju i form av en åpen samtale da vi ønsket å se på den kunnskapen som utviklet seg gjennom deling av erfaringer i personalgruppa, og fordi vi antok at dette ville oppleves trygt og stimulere hukommelsen deres. Intervjuet var ustrukturert, men samlet om de tre temaene stedstilhørighet, språkutvikling og de ansattes læring. I denne artikkelen er sistnevnte tema utgangspunkt for analysen. Fire år etter har vi hatt et mindre intervju med de to barnehagelærerne for å få rede på om de fortsatt bruker stedsfortellinger i barnehagen. En annen kilde til informasjon har vært de omfattende dokumentasjonene som en av assistentene på eget initiativ laget med bildereportasjer, beskrivelser av fortellerstundene, hovedpunktene i de ulike fortellingene og barnas utsagn. (Se under empiri og analyse.)

Da vi analyserte intervjuene, anvendte vi meningsfortetting som innebærer å formulere ekstrakten av intervjupersonenes ofte omfangsrrike ytringer (Kvale og Brinkmann 2009). I all forskning er etikken sentral. Det er viktig å være tro mot informantene. Her anser vi det som en styrke at vi var to som kunne korrigere hverandres forståelse.

Teoretiske perspektiver

Denne artikkelen tar utgangspunkt i funn fra empirien. Følgelig har vi søkt etter teori i etterkant av prosjektet. Teoretikere vi har funnet relevante er: Bandura, Lave og Wenger. Vi vil først ta for oss begrepet *modellæring*. «Modellæring kan defineres som læring ved observasjon av andres adferd og adferdens konsekvenser for dem» (Nielsen og Kvale 1999: 243). Vi bruker også begrepet modellæring i denne betydningen. Ordet *modellere* bruker vi om måten modellen gjennom egen handling viser en praksis. Begrepet modellere i denne betydningen brukes bl.a. i norskfaglig sammenheng hvor innføring av lesestrategier stegvis blir demonstrert (modellert) av lærer.

Modellæring er nært forbundet med såkalt mesterlæring som tradisjonelt var knyttet til ulike håndverk og til det europeiske laugsvesenet i middelalderen. Nielsen og Kvale deler mesterlæring i personsentrert og desentrert læring. I personsentrert læring vektlegges forholdet mellom mester og lærling. Mesteren er rollemodell og gjør den lærende i stand til selv å utføre oppgaven (Nielsen og Kvale 1999). I desentrert mesterlære derimot, ligger hovedvekten på lærlingens deltagelse i fellesskapet. Det handler om hvordan læringsressursene i praksisfellesskapet best kan struktureres. Å mestre handler mer om fellesskapet enn om mesterens

egenskaper. Her dreier det seg om et relasjonelt syn på læring der hele fellesskapet bidrar (Nielsen og Kvale 1999).

Vi vil nå utdype de to begrepene personsentrert og desentrert mesterlære. Innenfor den *personsentrerte* forståelsen er Albert Banduras sosialkognitive læringsteori sentral. Han hevder at modellæring (*modeling*) er en av de mest effektive måter å fremme læring på. Gjennom å observere andre som utfører en handling, kan den som observerer tilegne seg ny lærdom og nye ferdigheter. Læringen kan ta mange former som nye handlingsmønstre, nye etiske normer og ny kognitiv kompetanse. Å observere er en aktiv handling. Den kognitive kompetansen vil ha innflytelse på hva den observerende ser etter, hvordan det blir tolket og hvordan sammenheng og mening blir skapt (Bandura 1986).

- Å forhandle om mening er avgjørende for at mennesker kan engasjere seg i verden.

Bandura tar avstand fra forestillinger om at modellæring fører til ren imitasjon og mener at et slikt syn undervurderer den kraften som ligger i denne læringsmåten. Gjennom observasjon kan man la seg inspirere til å utvikle nye arbeidsmetoder. I et interaktivt og utviklende miljø vil noen av deltakerne legge seg tett på modellen, mens andre i varierende grad vil finne sin egen form. Noen typer fornyelser er også så komplekse at de ikke lar seg etterlikne i nøyaktig samme form som de er blitt presentert. De må tilpasses den enkeltes situasjon og personlige preferanser. Slik fører modellæring til at nye former eller sjangre utvikles. Når den lærende observerer ulike modeller, tar hun til seg trekk fra flere av disse og blander dem. Slik kan hun

utvikle sitt eget repertoar og nye måter å tenke og handle på (Bandura 1986).

Lave og Wenger (2003) kan stå som representanter for den *desentrerte* formen for mesterlæring. De har et situert syn på læring og forstår denne som relasjonell og at den foregår gjennom deltagelse i ulike praksisfellesskap. Et praksisfellesskap består av relasjoner mellom personer, virksomhet og verden over tid og står i forhold til andre tangerende og overlappende praksisfellesskap. Fellesskap betyr ikke at man trenger å være til stede samtidig, men at deltagerne har en forståelse av det de gjør og hva det betyr i deres liv og for fellesskapet. Et praksisfellesskap er både en betingelse for kunnskap, det produserer kunnskap og gir nødvendig fortolkningsstøtte for å ta del i og kunne forstå fellesskapets repertoar (Lave og Wenger 2003).

Wenger (2004) forklarer utviklingen av praksis i et fellesskap ved å inndele i følgende kategorier: *gjensidig engasjement*, *felles virksomhet* og *felles repertoar*. Utvikling av gjensidig engasjement innbefatter at man oppdager hva som skal til for å engasjere seg, og hva som fremmer eller hemmer utvikling av innbyrdes relasjoner. Det forutsetter ikke homogenitet, men kunnskap om de enkeltes forutsetninger, og hva de har lyst til å bidra med. Felles virksomhet handler om å være en ansvarlig deltager og derigjennom være villig til å forene motstridende fortolkninger for å få en felles forståelse. Utvikling av felles repertoar handler om å kjenne fellesskapets historikk, kunne gjenfortelle og omdefinere den, bryte rutiner og skape nye fortellinger (ibid).

Legitim perifer deltagelse i praksisfellesskapet er et sentralt begrep hos Lave og Wenger (2003) og kan forstås som en dynamisk bevegelse der den nyankomne går fra perifer til full deltagelse. Perifer står ikke i motsetning til sentral, men handler

om det mangfoldige og forskjelligartede, og dermed alle de måter man kan være deltager på. Å være perifer er en kvalifiserende posisjon da man over tid går fra observerende til mer aktiv deltagelse. Fordi et praksisfellesskap er fundert på forholdet mellom mennesker, vil det lett kunne oppstå konflikter og ulike maktrelasjoner. I desentrert mesterlære er det følgelig viktig for læreprosessen at det er åpne strukturer i læringsfellesskapet og at alle deltar. Nyankomne kan til å begynne med ha en mer observerende rolle som gir dem mulighet til å tilegne seg praksiskulturen og nødvendige kunnskaper og ferdigheter. Dette gjør de gjennom gradvis økende deltagelse. I det lærende fellesskapet er relasjonene mellom alle deltakerne viktig (ibid). At nye kommer inn, vil endre de ansattes posisjoner. Wenger (2004) kaller dette generasjonsmessige diskontinuiteter. Disse minskes gjennom at de felles praksishistoriene bringer struktur inn i fellesskapet. Slik oppstår det igjen kontinuitet.

Wenger (2004) hevder at praksisfellesskap kan oppfattes som felles læringshistorier der man trenger et felles engasjement for å kunne lære noe av betydning. Praksis handler om mening som en hverdagserfaring. Å forhandle om mening er avgjørende for at mennesker kan engasjere seg i verden. Denne meningsforhandlingen innebærer både deltagelse og fortolkning. Wenger trekker inn flere faktorer som er grunnleggende for meningsforhandling, blant annet *deltakelse*, *identitet* og *tingliggjøring*⁷. Gjennom deltagelse i et fellesskap er hele vår person involvert med kropp, bevissthet, følelser og sosiale relasjoner. Læring er en del av identitetsutviklingen. Gjennom samtale med en annen, vil vi kunne gjenkjenne noe av oss selv som vi kan forholde oss til. Dette «noe» som vi gjenkjenner gjør oss i stand til å forhandle men-

ing. Tingliggjøring innebærer å behandle noe abstrakt som virkelig eksisterende eller som et konkret, materielt objekt (Wenger 2004). Dette kan også omhandle våre egne oppfatninger og meninger. Ord kan også betraktes som tingliggjøring, da ordet er en projeksjon av menneskelig mening (ibid). Ved å projisere denne meningen til et sted utenfor oss selv, gjør vi den til noe selvstendig. Slik kan en bestemt forståelse få form og bli fokus for meningsforhandling. Slike former kan være nedskrevne lover, beskrivelser, prosedyrer eller verktøy. Dette er stivnede former av menneskelig erfaring som har fått objektsstatus. Når det som tidligere nevnt oppstår diskontinuitet i praksisfellesskapet, kan disse «objektene» som f.eks. skriftlige dokumentasjoner sikre at deltakere som ikke har vært til stede får innsikt i diskusjoner og beslutninger og dermed mulighet til å påvirke prosesser.

Hvis det er balanse i forholdet mellom tingliggjøring og deltakelse, styrkes muligheten for å skape mening. Skulle det f.eks. oppstå misforståelser over et forslag eller referat, vil deltakelse i diskusjon kunne oppklare det hele. På samme måte kan et referat bøte på manglende deltakelse (Wenger 2004).

Empiri og analyse

Empiri og analyse presenteres her under ett. Funn og drøftinger blir kategorisert ved hjelp av teoretiske begrep vi har funnet hensiktsmessige for å belyse og forstå de prosesser som foregikk i personalet.

«Det er godt med en modell» -

Personsentrert mesterlærer

Ut fra empirien ser vi at de ansatte opplevde det som betydningsfullt å observere oss som fortellere, og at det ga dem noe å jobbe ut i fra. Det gjaldt blant annet hvordan vi bygde

opp fortellingene for å skape spenning, og det å fortelle som en rollefigur. Det later til at modellering over tid bidro til å gi tilstrekkelig trygghet for å kunne ta utfordringen med å fortelle, og vi tror dette var avgjørende for de ansattes videre engasjement.

Utviklingen av de ansattes fortellerkompetanse kom til uttrykk ved at alle etter hvert mestret å fortelle uten tekst og de utforsket ulike fortellerroller. Vi hadde modellert å gå i rolle når vi fortalte, og dette valgte også de fleste ansatte. Barnehagelærer 2 kvitte seg først for å spille en annen person, men tok sjansen på å prøve og fikk en positiv opplevelse som hun uttrykte slik: «Det var en nysgjerrighet og undring som fikk dem til å lytte et hakk bedre. Jeg så annerledes ut, men var barnehagelæreren.» Her kan vi se at hun på grunnlag av observasjon utvidet sitt repertoar og lærte nye ferdigheter (Bandura 1986). Barnehagelærer 1 derimot opplevde det som unaturlig å gå i rolle og valgte derfor en tradisjonell fortellerposisjon. Hun uttrykte at hun fant det krevende å være i rolle samtidig som «hun skulle passe på ungene».

At vi var to ulike fortellere kan ha vært en styrke, fordi det ble en demonstrasjon på at alle har ulik fortellermåte. Det gir mulighet for den som observerer å velge ut og blande sammen trekk de selv ønsker å ta inn i eget repertoar. Det ble uttrykt slik av Barnehagelærer 2: «Det er godt å ha en modell. Det er trygt til å begynne med, så bruker man jo andre ting man kan og legger det til.»

Vi ser av disse eksemplene at de ansatte valgte å utføre fortellerrollen ut fra sine egne erfaringer og vurderinger av seg selv i samspill med barnegruppa.

De ansatte uttrykte at vår modellering fikk dem til å forstå betydningen av å bruke rekvisitter for å fange barnas oppmerksomhet. Ikke minst åpnet det øynene for hva de kunne ta i bruk. «Den flate esken som hadde

ligget i årevis. Å det er kraftverket på Svelgfoss! Og inni den esken var det små kuler. For kunstgjødsel, hvordan skulle jeg skaffe det?» Her beskriver barnehagelærer 1 hvordan hun klarte å skaffe til veie konkretiseringsmaterieell da hun fikk den krevende oppgaven å fortelle barnegruppa om utvinning av nitrogen. Hun hevder videre at det ikke alltid skal så mye til. Man kan ta det som ligger for hånden.

Et annet eksempel på hvordan utprøving skapte engasjement og oppfinnsom bruk av rekvisitter er barnehagelærer 2 som bygde opp et helt miljø i fortellerrommet for å understøtte barnas innlevelse og forståelse. Ved hjelp av miniatyr-tømmerstokker, stoler, et blått stoff (Svelgfossen) og en marionettedokke, oppførte hun et helt tablå mens hun fortalte om tømmerfløting. Selv sier hun det slik: «Det krever innsats, hjernen jobber på spreng vet du» (Barnehagelærer 2).

Av eksemplene kan vi se at barnehagelærerne utviklet kunnskap og ferdigheter gjennom observasjon av modeller og utprøving i praksis samtidig som fornyelsen var grunnlagt på egne preferanser og vurderinger (Bandura 1986). Følgelig vil vi hevde at det ikke dreide seg om ren imitasjon, men at de ansatte videreutviklet og skapte noe helt nytt. De har latt seg inspirere til å se nye muligheter. «Det er godt med en modell, da har man noe å jobbe ut i fra. Det er trygt til å begynne med, så bruker man jo andre ting man kan og legger det til» (Barnehagelærer 2).

De ansatte ga da også uttrykk for at de prøvde å integrere det som ble modellert i sin egen utprøving og praksis. Slik fikk de muligheten til å utvikle sin egen muntlige fortellerkompetanse, en kompetanse som i tillegg til bruk av kropp og stemme, innbefattet oppbygging av fortellinger og bruk av rekvisitter. Denne samlede kompetansen kan sammenfattes i følgende utsagn:

Nei hva jeg har lært ... det var veldig interessant å se hvordan dere fortalte – hvordan dere bygde opp historier og hvordan dere brukte rekvisitter for å fange oppmerksomheten på en måte. Først og fremst å studere dere, hvordan dere har valgt å bygge opp. Jeg har prøvd å trekke det inn i fortellingen når jeg sjøl skulle fortelle (Barnehagelærer 2).

«Du var utrolig bra» - Desentrert mesterlære

Vi vil nå vise hvilken betydning praksisfellesskapet hadde for opplevelsen av å lykkes i arbeidet.

Personalet observerte også hverandre som fortellere. Slik fikk de et bredere materiale til å utvikle sin egen fortellerpraksis. I intervjuet ga de uttrykk for at de dro nytte av hverandre som modeller. Når de selv begynte å praktisere det de hadde observert, ble følgelig fokuset flyttet fra oss som modeller og over til betydningen av praksisfellesskapet. De ansattes observasjon av hverandre var særlig betydningsfullt når det gjaldt bruk av rekvisitter. Barnehagelærer 2 uttrykte at hun var imponert over sin kollega som ved hjelp av den tidligere nevnte pappmodellen klarte å formidle en komplisert kjemisk prosess slik at den ble begripelig for barna. «Det var ikke vanskelig å se at hun hadde jobbet fælt. Jeg fikk bakoversveis»!

Oppsummert kan vi si at når de ansatte tok over som fortellere, fikk praksisfellesskapet stadig større betydning for dem, fordi de aktivt støttet og bekreftet hverandre.

«Man måtte ta tak i hvordan det skulle være, og da ble det jo gøy» - Legitim perifer deltakelse

Som nevnt var ikke personalet forberedt på å fortelle, slik vi forventet. Det kan ha oppstått en diskontinuitet som forstyrret det

etablerte fellesskapet. Det var som om personalet i begynnelsen av prosjektet plasserte seg som perifere deltagere (Lave og Wenger 2003). At læring fant sted, kan skyldes at de fikk tid til å observere, at lysten til å lære tok over og at de hadde et fellesskap de kunne utveksle erfaringer og tanker i. «Jeg tenker på hvordan det var for dere når vi ikke ville fortelle. Det kroppsspråket vi da hadde. Dere må jo ha blitt overrasket (hun ler). Men dere tok det så fint og så ble vi tryggere og turte selv... man måtte ta tak i hvordan det skulle være og da ble det jo gøy» (Barnehagelærer 2).

- Den ene barnehagelæreren arbeider med de yngste barna og sier at hun nå tenker mer over innholdet i det som formidles og måten hun formidler på.

Etter hvert beveget de seg i ulik grad og tempo fram mot full deltakelse. Dermed ble kontinuiteten gjenopprettet (Wenger 2004). Eksempler på denne bevegelsen er når barnehagelærer 2 bygget opp Svelgfossen og barnehagelærer 1 fortalte om salpeterproduksjonen som beskrevet i eksemplene ovenfor. Begge gikk langt utover det som ble forventet.

Et annet uttrykk for de ansattes bevegelse fra perifer mot full deltakelse var synet på bruk av tid. Flere av dem uttrykte i intervjuet at de brukte mer tid på forberedelser enn vanlig, og at de kjente behov for å bruke enda mer. Den arbeidsmåten vi modellerte krever god forberedelse og tidsressursen deres var knapp. I begynnelsen var de ansatte svært opptatt av ikke å overskride denne. Etter hvert som de fikk innsikt og erfaring, vokste imidlertid behovet for grundigere forberedelse. Et eksempel på dette er barnehagelærer 2 som brukte 3 ½ time på å trene med marionettedokka. As-

sistenten som lagde dokumentasjonene overskred også tidsrammene. Her tok hun et ansvar som ble betydningsfullt for fellesskapet. Det er interessant at behovet for mer tid sprang ut av erfaringene de hadde gjort, og at lyst og entusiasme var drivkraften. De så at de andre strakte seg. Dette gjorde noe med hele kulturen. Ved at de ansatte fikk bidra med noe de selv hadde lyst til, og at dette ble verdsatt av de andre, økte det gjensidige engasjementet i praksisfellesskapet (Wenger 2004).

De ansatte tok også barna med seg på turer hvor de sammen gjenfortalte historier knyttet til stedene, utforsket historiene bak gatenavnene og organiserte dramastunder. Disse initiativene ble tatt uavhengig av oss, og det kan tolkes som at de ansatte her opererte som fullverdige deltakere i praksisfellesskapet (Wenger 2004).

Imidlertid plasserte nok deltakerne seg på ulike sted på skalaen mot full deltakelse. Assistent 2 uttrykte i intervjuet at hun egentlig ikke var glad i samlingsstunder og det å fortelle. Hun var kanskje også den som var minst fornøyd etter sin første fortellererfaring. Innenfor vårt prosjekt var det ikke tilstrekkelig rom for at alle skulle få den tid de trengte til å bli trygge i fortellerrollen. Vi vet ikke om en slik trygghet ville blitt etablert om hun hadde fått mere tid, men det peker på nødvendigheten av øving og gjentakelser som i alle andre håndverk. Det kan for øvrig også være et signal på at ikke alle arbeidsmåter faller naturlig for den enkelte.

«Det er historier bak hver sving» – Om meningsforhandling gjennom deltakelse, identitet og tingliggjøring

De ansatte ledet og deltok i fortellerstundene på skift. På bakgrunn av en gjennomført fortellerstund ga assistent 2 som nevnt uttrykk for at hun ikke var noe flink til

å fortelle. Den andre assistenten korrigerer henne med følgende: «Det var du. Se på bildene. Der ser du at ungene følger med.» Assistent 1 hadde også en negativ opplevelse av sin egen gjennomføring første gang hun hadde ansvaret. Hun fikk også mye støtte fra de andre som trakk fram det som hadde fungert bra. Siden samtlige kjente seg på «tynn is» når de skulle gjennomføre fortellerstundene, kunne de muligens gjenkjenne noe av seg selv i de andres opplevelser og usikkerhet (Wenger 2004). Dette kan ha medvirket til at de var rausere med å gi støttende tilbakemeldinger og at disse tilbakemeldingene ble tillagt stor vekt. Vårt inntrykk er at responsen fra de andre deltakerne betydde mye for å nyansere opplevelsene, bygge opp tilliten til egen fortellerpraksis og bidra til å styrke fortelleridentiteten. I intervjuet sier assistent 1: «Hadde jeg blitt spurt om å ta et oppdrag nå, så hadde jeg ikke kvia meg for det, absolutt ikke.»

I intervjuet som ble tatt med barnehagelærerne 4 år etter prosjektets avslutning, framgår det at fortellerkompetansen har blitt varig. Begge har begynt i nye barnehager og tatt fortellingsdidaktikken med seg. Den ene barnehagelæreren arbeider med de yngste barna og sier at hun nå tenker mer over innholdet i det som formidles og måten hun formidler på. Hun forteller at hun har blitt mye tryggere i å holde samlingsstunder selv om innholdet er et annet. Dette viser at kunnskapen er blitt internalisert og at hun kan anvende den i nye sammenhenger. Den andre barnehagelæreren sier hun bruker fortellingsdidaktikken og henter elementer fra den etter som det passer og at hun har blitt mer opptatt av stedsfortellinger. I den nye barnehagen leter hun nå etter bakgrunnen for gatenavnene og historien til området barnehagen ligger i. Da Notodden fikk ver-

densarvstatus i 2015 på grunn av industrihistorien, sier hun at det ble naturlig for henne å hente fram fortellingene fra prosjektet for å bruke dem på nytt. Dette kan tolkes som at ny og gammel kunnskap flettes sammen og anvendes på nye selvstendige måter. Hun har ikke automatisk tatt etter, men utviklet det hun lærte til sitt eget. Det ser ut til at den fortellerkompetansen personalet tilegnet seg har blitt en del av deres profesjonelle identitet (Wenger 2004).

Et annet perspektiv de ansatte trakk fram under intervjuet var hvordan fortellerprosjektet har virket inn på deres eget forhold til bygda og styrket stedsidentiteten. En av dem sier hun kjenner en stolthet over bygda, noe hun mener skyldes at hun nå kjenner en mengde historier derifra. Tidligere på barnehagens turer var hun opptatt av om veien var farlig eller ikke. Nå tenker hun om den samme veien: «Det er historier bak hver en sving. Vi ser spor overalt.» Det at flere ga uttrykk for økt stedstilhørighet til barnehagens lokalmiljø, kan tyde på at den felles læringshistorien har skapt økt engasjement, opplevelse av mening og blitt en del av de ansattes felles repertoar (Wenger 2004).

Vi vil videre se på betydning av tingliggjøring som støtte for den praktiske utførelsen og for meningsforhandlingen som foregikk i praksisfellesskapet. Vi hadde gitt barnehagen en skriftlig sammenfatning av fortellerteknikkene som en slags prosedyre de kunne følge i arbeidet fra skriftlig tekst til muntlig fortelling. Denne tingliggjøringen (Wenger 2004) kunne fungere som en støtte under forberedelsen. En av de ansatte beskriver i intervjuet hvordan hun har nyttiggjort seg teknikkene hun lærte for å kunne gjøre fortellingene levende for barna.

Samtaler basert på felles opplevelser er en annen form for tingliggjøring. Siden det

alltid var en annen til stede når de fortalte, var det mulig å få tilbakemeldinger. Vi har tidligere nevnt assistentenes opplevelser av å ha mislyktes, hvordan disse ble imøtegått og at dette ga dem mulighet til å korrigere sin forståelse. Her foregikk det en forhandling om mening. Det ble mulig for deltagerne å samtale om det som hadde foregått, fordi den felles opplevelsen ble en form for tingliggjøring idet den ble satt ord på (Wenger 2004). Dette ga også grunnlag for kritiske refleksjoner over hvordan man kunne skape enda bedre fortellerstunder.

En av de ansatte ga uttrykk for frustrasjon over ikke å få være til stede i alle fortellerstundene. Hun var lei seg fordi hun ikke var med hver gang. Dokumentasjonene viste seg å få stor betydning for å avhjelpe denne situasjonen. Dette ble kommentert slik: «Det er veldig allright de dokumentasjonene som du har laget, for da kan man følge med. Fantastisk morsomme å lese. Du ser at ungene blir mer og mer delaktige i. Det er veldig flott at du har fått med hva de sier. De gjør at vi er mer med alle sammen» (Barnehagelærer 2).

Her ble dokumentasjonene en form for tingliggjøring som fikk de ansatte til å kjenne seg som deltakere selv om de ikke alltid var fysisk til stede. Dette gav dem muligheten til kontinuitet i prosessen, noe som sikret at strukturene forble åpne. Dette er sentralt i desentrert mesterlære (Lave og Wenger 2003). Dokumentasjonene ble også et grunnlag for å kunne forhandle om mening om det som foregikk i prosjektet. Her kunne de som var til stede utdype og forklare. Dette er et eksempel på hvordan balanse mellom tingliggjøring og deltakelse kan bidra til å skape mening (Wenger 2004). Dokumentasjonene ble også en ressurs til å skape nye fortellinger om barnehagens virksomhet og kunne dermed bidra til utvikling og utviding av fellesskapets reper-

toar. Her ser vi at de skapte nye læringshistorier ut fra et felles engasjement. Som tidligere nevnt er dette ifølge Wenger (2004) en forutsetning for å lære noe av betydning. Disse erfaringene og funnene kan tyde på at *hvis kulturen i barnehagen er åpen og aksepterende, er det gode forutsetninger for et lærende praksisfellesskap hvor modellering kan finne sted.*

Fra vegring til begeistring - Oppsummerende refleksjoner

Problemstillingen vår var: *Hvilken betydning kan modellering av muntlig fortellingsdidaktikk i et praksisfellesskap ha for å sette et barnehagepersonale i stand til å formidle stedsfortellinger?*

Vi mener å ha sett at både den personsentrerte og den desentrerte mesterlæringen fikk betydning for personalets læring. Den personsentrerte var viktig for modelleringen av ny kunnskap og nye ferdigheter, mens den desentrerte hadde avgjørende betydning for gjensidig støtte og oppmuntring i praksisfellesskapet. Vi opplevde at personalet beveget seg fra vegring til begeistring med hensyn til å ta i bruk fortellingsdidaktikken, med det unntaket vi har nevnt. Hva skyldtes så denne bevegelsen?

Samtlige av de ansatte viste hele tiden interesse for prosjektets innhold. De gikk gradvis inn på premissene om selv å fortelle muntlig når de fikk garantier for en framgangsmåte der vi modellerte. Slik fikk de mulighet til å lære fortellerhåndverket. Etter hvert uttrykte de økende begeistring og tok egne initiativ som for eksempel å finne ut av gatenavnenes opprinnelse, bearbeide fortellingene gjennom lek og drama og ta barna med på turer i nærmiljøet hvor de memorerte historiene i fellesskap. En grunn til økt begeistring kan ha vært barnas voksende engasjement. De ble stadig mer

aktive både til å gjenfortelle og stille spørsmål, noe som ble synliggjort gjennom assistentens dokumentasjoner. Foreldrene ble også engasjert gjennom disse og gjennom barnas fortellerglede. Slik ble det skapt et engasjement utenfor barnehagen som kan ha påvirket personalets opplevelse av å utføre et meningsfylt arbeid. En indikasjon er hvordan de endret synet på bruk av tid til forarbeid. Fra å uttrykke bekymring over en tidkrevende arbeidsmåte, valgte de selv å bruke tilstrekkelig tid for å få et ønsket resultat.

De ansatte uttrykte at modelleringen av fortellingsdidaktikken var viktig for dem. Det gjaldt valg av innhold, oppbygging av dramaturgi, bruk av kropp og stemme og anvendelse av konkrete gjenstander. De ga også uttrykk for verdien av å observere vår initiering av barnas lek med rekvisittene, innredning av et fortellerrom og det å gå i rolle. Man kan undre seg over om personalet ukritisk ville kopiere oss som fortellere. Dette skjedde imidlertid ikke. Med utgangspunkt i modelleringen og egen personlighet og erfaringer utviklet de sin egen fortellermåte. Mye tyder på at kompetansen personalet tilegnet seg har blitt en del av deres profesjonelle identitet. Dette framgår ved at flere av dem tar den i bruk og videreutvikler den på nye arbeidsplasser.

Vi vil vende tilbake til den todelte intensjonen med stedsfortellingsprosjektet. Som

sagt innledningsvis stod barnas utvikling av literacy og opplevelsen av stedstilhørighet gjennom muntlig fortellingsdidaktikk i sentrum. For å legge til rette for dette modellerte vi en metode, slik at de ansatte kunne bli trygge nok til å bruke denne i sitt videre arbeid til beste for barna. Ut fra vårt materiale ser vi potensialet som ligger i denne læringsmetoden og behovet for gode modeller. Hvor finner man så disse? De finnes både i praksisfeltet og som lærere på utdanningsinstitusjonene. Det er derfor viktig at disse er seg bevisst den betydning de kan ha som modeller.

I mange år har veiledning gjennom refleksjon over egen praksis vært rådende. Mange har vært kritiske til å legge for stor vekt på demonstrasjonsundervisning fordi det er et viktig mål at studentene utvikler en selvstendig profesjonsidentitet og ikke blir «blåkopier» av andre. Vi har imidlertid sett at det ikke trenger å bli slik. Tvert imot mener vi at modellering kan tilføre studenter stillas og inspirasjon til å utvikle nye arbeidsmåter, samtidig som kritisk refleksjon bør vektlegges også i denne sammenheng. Slik kan de bearbeide og integrere det de har lært og gjøre det til sitt eget. Vi vil gi barnehagelærer 2 det siste ordet i denne artikkelen: «Deres ideer gav inspirasjon. Så knyttet vi våre egne erfaringer til. Dette utviklet vi til nye egne uttrykk!»

Noter

¹ nsd.uib.no/utdanning2020/prosjekt.html?id=32940

² I 2015 kom for øvrig dette stedet på verdensarvlista.

³ Literacy er et sentralt begrep når det gjelder utvikling av barns språklige kompetanse. Literacy kan beskrives som «å kunne delta aktivt i utveksling av budskap med andre ved hjelp av ord, bilder og andre uttrykksformer» (Hopperstad 2005: 79).

⁴ Dette tematiseres av språkforsker Margareth Sandvik i *Utdanning* nr. 9 2017.

⁵ Vårt prosjekt og denne artikkelen er skrevet med Rammeplanen av 2011 som bakgrunn. En ny rammeplan er gjeldende fra 1. august 2017. Vi ser at nærmiljøkunnskap fortsatt tillegges stor vekt for å styrke barns opplevelse av tilhørighet.

⁶ Som nevnt møtte vi på utfordringer som gjør at man kan stille spørsmål ved om vi var like-verdige partnere. Utfordringene kan forstås på bakgrunn av manglende samarbeidstid i for-kant av prosjektet da det var vanskelig for barnehagen å rydde tid til felles møter med oss. Dette førte til misforståelser mellom oss og personalet fordi kommunikasjonen måtte gå via styrer. Personalet kan ha opplevd en asymmetri i forhold til oss, noe som endret seg under prosessen.

⁷ Vi bruker i vår artikkel den norske oversettelsen av ordet *reification*, nemlig tingliggjøring. Det må i denne forbindelse ikke forveksles med den marxistiske betydningen av begrepet som innebærer at alt og alle får varekarakter i et markedsøkonomisk system, noe som fører til fremmedgjøring.

Litteratur

- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Birkeland, I. 2014. *Kulturelle hjørnesteiner. Teoretiske og didaktiske perspektiver på klimaomstilling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bruner, J. 1997. *Mening i handling*. Århus: Forlaget Kim.
- Bø, M. og Hognestad, K. 2015. Knowledge development through hybrid leadership practices. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning* 8(6):1–14.
- 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 Francisco: Jossey-Bass.
- Fog, J. 2005. *Med samtalen som utgangspunkt – det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Hopperstad, M. 2005. Nå skal dere få tegne. I: S. Skjong, red. *GLSM Grunnleggjande lese-, skrive-, og matematikk-opplæring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gruenewald, D. 2003. Foundations of place: A multidisciplinary framework for place-conscious education. *American Educational Research Journal* 40(3): 619–654.
- Karsrud, F. 2010. *Muntlig fortelling i norskfaget. En vei til tekst og tolkningskompetanse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Karsrud, F. 2014. *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til danning, livsmot og literacy*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Karsrud, F.T. og Norstrand, A.W. 2014. Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns språkutvikling. *Barn* 32(2):51–69.
- Korth, B. B., Sharp, A.C. og Culatta, B. 2014. Classroom modeling of supplemental literacy instruction. Influencing the beliefs and practices of classroom teachers. *Communication Disorders Quarterly. A journal of the Hammill Institute on Disabilities*.
- Kunnskapsdepartementet 2011. *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. og Wenger, E. 2003. *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Løkken, G. og Søbstad, F. 2011. Danning. I: V. Glaser, K.H. Moen, S. Mørreautnet og F. Søbstad, red. *Barnehagens grunnsteiner. Formålet med barnehagen*: 83–91. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nielsen, K. og Kvale, S. 1999. Mesterlære som aktuell læringsform. I: K. Nielsen og S. Kvale, red. *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Norstrand, A. 1994. «Trestubbens fortellinger.» *Debattserien for barnehagefolk* 4. Oslo: Pedagogisk forum.
- Rhedding-Jones, J. 2005. *What is Research?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Shoemaker, P., Vos, T. og Reese, S. 2009. Journalists as gatekeepers. I: K. Wahl-Jørgensen og T. Hanitzsch, red. *Handbook of Journalism Studies, International Communication Association Handbook Series*. London: Routledge/Lawrence Erlbaum).
- Sommerville, M. 2007. Place literacy. *Australian Journal of Literacy and Language* 30(2):149–164.
- Tiller, T. 2004. *Aksjonsforskning – i skole og utdanning*. Bergen: Høyskoleforlaget.
- Vygotskij, L.S. 1995. *Fantasi og kreativitet i barndommen*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Wenger, E. 2004. *Praksisfelleskaber. Læring, mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.

Fridunn Tørå Karsrud er universitetslektor i norsk ved Universitetet i Agder. Hun har 27 års erfaring i grunnskolen og master i grunnskolelærutdanning med hovedfag i norsk. Hun er utdannet profesjonell forteller og har turnert i skolen med forestillinger i regi av Den kulturelle skolesekken. Hun har skrevet bøkene *Muntlig fortelling i norskfaget. En vei til tekst- og tolkningskompetanse* (Cappelen Akademisk 2010) og *Muntlig fortelling i barnehagen. En vei til dannelse, livsmot og literacy* (Cappelen Damm 2014).

Fridunn Tørå Karsrud, Universitetet i Agder, Gimlemoen 25, NO-4630 Kristiansand, Norge. E-mail: Fridunn.t.karsrud@uia.no

Anne Wangensten Norstrand er lektor i pedagogikk og underviser i barnehageutdanningen ved Høgskolen i Sørøst-Norge. Hun har bakgrunn som barnehagelærer fra Disen gård barnehage i Oslo. Her videreutviklet hun en praksis bygget på Maren Mehrens arbeid. Dette var en praksis der formidling av kulturens fortellinger i skjønnlitteratur, sang, poesi, folkeeventyr og myter stod sentralt. En like viktig del av denne praksisen var barns bearbeiding av sine opplevelser gjennom drama, forming og lek.

Anne Wangensten Norstrand, Høgskolen i Sørøst-Norge, Lærerskoleveien 40, NO-3679 Notodden, Norge. E-mail: Anne.W.Norstrand@usn.no

Anne Wangensten Norstrand og Fridunn Tørå Karsrud har ledet et stedspedagogisk prosjekt i Lisleherad barnehage grunnlagt på muntlig fortelling av lokalhistorisk stoff fra bondesamfunn til industrireisning. Dette er omtalt i følgende artikler: «Sted, fortelling og literacy: Om sammenhengen mellom sted, kultur og barns læring og språkutvikling» *Barn*, nr. 2, 2014 og «Det er fortellinger bak hver sving. Arbeid med stedsfortellinger i barnehagen» i: O. Bergersen, red. *Barns flerkulturelle steder. Kulturskaping, retorikk og barnehageutvikling*.