

Bjørn Bjørlykke & Nils Tore Økland

# Kultursti

Vandring i fag, landskap og kultur

Eit prosjekt om fag og praksis i  
førskulelærerutdanning og barnehage

Plutoprojektet ved  
Høgskolen Stord/Haugesund  
2002

## Føreord

Dette dokumentet er eit førebels utkast til ein presentasjon og analyse av kulturstiprosjektet i F1-klassane ved HSH 2000 – 2002. Kulturstien, som er under utvikling, er ein del av Pluto-prosjektet, og vidareføringa av forskingsarbeidet kring dette prosjektet må byggja på utprøvingar og erfaringar neste studieår.

Arbeidet er så langt finansiert gjennom FOU-midlar frå Pluto-prosjektet.

*Det er bare i den narrative modus man kan konstruere en identitet og finne en plass i sin egen kultur*  
(Jerome Bruner 1996).

## Innhold

I Innleiing	4
Studentane si profesjonelle sosialisering	4
Barns kulturalisering	7
II Modell for kultursamspel	10
III Tekst- og kulturteoretisk grunnlag	16
Forteljinga som forståingskategori	16
Grunnforteljingar og einskildforteljingar	18
Den narrative dimensjonen i sjangrar i barns eigen kultur	20
Forteljing i kulturpsykologisk perspektiv	21
Forteljing og barns utvikling	22
Forteljing og sosialisering	24
IV Læringsteoretisk grunnlag	28
Yrkessosialisering av studentane	28
Kulturalisering av barna	29
Vygotskijs læringssonebegrep	30
Bruners stillasomgrep	32
Bakhtins dialogbegrep	33
V Kulturstien i lys av rammeplanane	35
Frå <i>Rammeplan for barnehagen</i>	35
Frå <i>Rammeplanverket for den 10-årige grunnskolen</i>	39
Frå <i>Rammeplan for førskolelærerutdanninga</i>	40
VI Analyse av kulturstien	41
Kulturstien som arena for barns kulturalisering	42
Kulturstien og studentane si faglege og praktiske yrkessosialisering	46
Kulturstien og ikt	48
Om balansen mellom aktørgruppene i kulturstien	49
VII Avrunding	52
Litteraturliste	53

## I Innleiing

Kulturstien er eit delprosjekt innafor Plutoprojekt og tek sikte på å forbetra førskulelærerutdanninga ved å utvikla samgangen mellom fag og praksisfeltet.

Kulturstien er eit nettverk av samlingsstader i og rundt barnehagen eller i lokalmiljøet omkring. Det er stasjonar som vert fylte med kulturelt innhald. Å skapa og utvikla og bruka kulturstien er eit fellesprosjekt for studentar og praksislærarar med støtte frå faglærarar i førskulelærerutdanninga.

Kulturstien handlar såleis om kulturalisering på to plan. For det første vil det arbeidet studentane gjer med å utvikla og bruka kulturstien utfordra dei både i fag- og praksisfeltet og dermed fremja profesjons-sosialiseringa.

For det andre får barna i kulturstien eit personleg møte med kultur og landskap gjennom det dei opplever, sansar og gjer. Dette gir grunnleggjande erfaringar av ein meir eksistensiell og identitetskapande karakter enn den profesjonskulturaliseringa som studentane får.

Begge desse prosessane, både den avgrensa profesjonelle og den vidare eksistensielle, har det til felles at individet vert suksessivt integrert i eit kulturkompleks. Me støttar oss her på O.G. Brim sin definisjon av kulturaliseringsomgrepet der han seier at kulturalisering er «the process by which individuals acquire the knowledge, skills and dispositions that enable them to participate as more or less effective members of groups and the society» (Brim 1966).

Kulturstien som arbeidsmåte og pedagogisk strategi har det til felles med tradisjonelle naturstiar og utebarnehagar at det vert lagt vekt på uteliv, naturopplevingar og fysisk aktivitet. Men kulturstien set desse elementa inn i ei vidare sosiokulturell ramme og framhevar barnehagen sitt ansvar og spelerom for kulturalisering og identitetsdanning.

## **Studentane si profesjonelle sosialisering**

Når studenten i fagstudium og praksis arbeider med kulturstien, får praksisfeltet og fagfeltet ei kontaktflate som opnar for ein samgang mellom fagleg studium og praksis i førskulelærerutdanninga. Denne samgangen vert realisert på ulike læringsarenaer i studiet som i seminarrom, praksisgrupper, men i tillegg tildesse tradisjonelle læringsstadene trekkjer me inn landskapet og nærmiljøet som læringsrom.

Det nye her er altså at me plasserer fag og praksis ut i landskapet slik at fagstoff som t.d. forteljingar og barnekultur vert lokalisert til bestemte stader ute i nærmiljøet. Målet er å få til ei samansmelting mellom kultur og landskap slik at stadene i landskapet ikkje berre får ein fysisk dimensjon for barna, men vert fylte med forventningar og minne og dermed vert meningsfulle for barna. Eit viktig mål er at studentane vert profesjonelt kompetente til å vera med på å utvikla og gjera bruk av slik kultursti

I arbeidet med å utvikla kulturstien som ei samværs- og kulturaliseringsform i barnehagen, og praksis- og læringsform i førskulelærerstudiet, trekkjer me inn ikt i den faglege og pedagogiske økologien. Gjennom å byggja opp nettstader vil ein kunna synleggjera strukturar og ressursar i ein virtuell kultursti som speglar den verkelege kulturstien i landskapet. Her ligg det ei oppgåve som kan knytast til studentane si ikt-opplæring. Gjennom ikt kan ein også skapa eit rom for dialog mellom studentar, faglærer og praksislærer ved å oppretta ein interaktiv og nettbasert samtaledatabase. Her kan studentane leggja inn fagleg primærmateriale som t.d. rim, regler og forteljingar. Med utgangspunkt i studentane sine analysar og kommentarar av slike tekstar kan ein her få ein samtale mellom lærarar og studentar om faglege og didaktiske problemstillingar.

I kulturstiane som læringsprosjekt i profesjonsutdanninga har me to grunnleggjande innfallsvinklar til barnehagerelevant fagstoff så som barnekultur, grunnforteljingar frå munnleg tradisjon og spontane enkeltforteljingar. Det eine perspektivet er norskfaget som studiefag og det andre er norskfaget som praksisfag.

I studiefaget norsk vert vekta lagt på systematisk fagkunnskap i tekstlære, tekstformidling m.m. I praksisfaget norsk vert vekta lagt på å bruka faget i yrket. Det er her arbeidet med kulturstiane kjem inn som noko nytt.

Me oppfattar det ikkje som eit realistisk mål i Pluto-prosjektet å smelta saman teoristudiet og praksisstudiet. Til det er på den eine sida praksiserfaringane for mangfaldige, og dessutan vil ulike studentar gjera så ulike erfaringar i faga at eit fornuftig strukturert felles fagstudium ikkje kan inkorporera dette vide feltet. På ein måte kan me seia at praksis er for stor for faga.

På den andre sida vil den tradisjonen som det einskilde faget representerer i form av systematikk og kunnskapskonstruksjon, arbeidsmåtar og problemstillingar vera for omfattande til å kunna få plass i praksis. Slik vil faget vera for stort for praksis.

Målet må difor heller vera at studenten i arbeidet med fag og teori får impulsar frå praksis, d.v.s. at praksis vert ein del av læringskonteksten i teoristudiet; og at studenten i praksisarbeidet får impulsar frå teorien, d.vs. at teorien vert ein del av konteksten i praksisstudiet. På den måten prøver me å få til ei samkøyring, og ikkje ei samansmelting, av teori- og praksisløpa.

I utgangspunktet var kulturstien tenkt som eit reint norskfagleg prosjekt med vekt på munnlege forteljesangrar som eventyr, segner, anekdotar og barns egne forteljingar. Som ei naturleg forlenging av dette såg me det som naturleg å dra inn heile spennvidda av sjanrar som me arbeider med i norskfaget alt frå barne bøker til mininisjanrar i barns eigen kultur som vitsar, gåter, ellingar i tillegg til songar og melodi- og rytmebaserte aktivitetar. Mange sjanrar i barnekulturen er relatert til fysisk aktivitet. Dette opnar for mange typar leik, både rolleleik inspirert av forteljingar, regelstyrt leik og fri leik i landskapet.

I det lokale området omkring barnehagen finst det ofte mange spesielle og særmerkte fenomen både i naturen og i kulturlandskapet som det kan vera naturleg innlemma i

stien. Det kan vera ei stor maurtue, ei fantasieggjande trerot, ein heksekost i ei bjørk eller fysiske kulturminne som steingard, ei bru, eit gammalt hus mm. Somme gonger kan slike stader vera eit stykke unna, som t.d. segnomspunne fjell som ein kan sjå frå utsiktsplassar i kulturstien. Andre gonger kan det vera nødvendig med ei lengre utflukt for å oppleve slike attraktive stader. Slik vert kulturstien som opplevings- og læringsrom trekt ut over nærområdet til barnehagen.

Såleis ser me at kulturstien som idé og praktisk opplegg kan utvidast frå ein norskfagleg forteljesti til ein vidare, tverrfagleg kulturaliseringsarena som kan gi rom for eit større fagspekter i førskulelærerutdanninga. I tråd med denne tankegangen fekk studentane i 1. klasse som skulle ut i praksis hausten 2001, eit støtteark for arbeidet med kulturstien.

På dette støttearket vart det gitt instruksjonar om innhaldet i og omfanget av kulturstien som praksisoppgåve: Kulturstien skulle innehalda minst seks stasjonar. Alle dei fem faga i første studieåret skulle ha med innslag i kulturstien, men tekstar vart grunnleggjande element på stasjonane, og følgjande teksttypar skulle vere med: lokale tradisjonssegner, eventyr eller fabel, tekstar frå barns eigen kultutur (vits, elling, gåte, rim, songleik, rytmeleik m.m.), og dessutan ein tekst som studentane sjølve skulle laga som kunstfabel eller kunstsegn. Dette fagstoffet hadde studentane arbeidd med og fått undervisning i forkant av praksisperioden.

Med ei slik vinkling plasserer ein den narrative modus sentralt i kultursti-prosjektet og det er den sida me vil utdjupa når me skriv om det tekst- og kulturteoretisk grunnlaget i kapittel III.

### **Barns kulturalisering**

Det er den vaksne, både foreldre og barnehagepersonale, som har ansvar og mykje av regien for barns kulturelle sosialisering. Når ein som vaksen går i landskapet, er det gjerne det materielle eller fysiske ein festar seg ved. Ofte vil tankane sviva om naturfenomen som plante- og dyrelivet. Andre gonger er det spor etter menneskeleg verksemd, eller kulturen i landskapet, ein rettar blikket mot. Det kan vera noko frå



dei eldste tider, eit fornminne, som t.d. ein gravhaug. Eller det kan vera noko så kvardagsleg som ein steingard, ei hustuft eller noko som er skapt i våre dagar t.d. eit gruveanlegg, ei bru eller meir urbane variantar av tilsvarande stader.

Men det lokale landskapet har for oss også ein ikkje-materiell eller mytisk dimensjon. Til mange stader i lokalmiljøet knyter det seg forteljingar om minneverdige og merkelege hendingar, personar eller vesen. Alle har me vel opplevd at me vert minna om og brått kan koma til å hugsa opplevingar me trudde me hadde gløymt når me kjem til ein bestemt stad. Staden vert meiningsfull og viktig for oss fordi han ber på minne og forteljingar.

Nokre forteljingar og stader er felleseige for eit lokalsamfunn. Det er forteljingar som folk har funne så interessante, viktige eller underhaldande at dei er blitt fortalt om att og om att. Slik har dei levd på folkemunne. Å kjenna lokalmiljøet sitt inneber også å kjenna desse forteljingane frå det lokale landskapet, både dei som byggjer på faktiske forhold og dei som handlar om overnaturlige vesen. Det gjer landskapet levande og gir det å vandra der ein ekstra dimensjon, sjølv om ein ikkje bokstavleg tala trur så fast på forteljingane om troll, huldrer, gygrar, attargangarar eller andre overnaturlige vette. Den lokale identiteten er såleis ikkje berre knytt til det å veksa opp i det fysiske landskapet. Ein må også veksa seg inn i landskapet og gjera det til sitt gjennom sine eigne forteljingar og gjennom lokalkulturen sine grunnforteljingar.

I denne koplinga mellom kultur og landskap ligg det ein tankegang som kan vera grunnlag for ein ny barnehagemetodikk. Sidan metodikken er knytt til stoppestader eller lokalitetar i landskapet, vel me å bruka nemninga topologisk læring eller topologisk kulturalisering. (Det greske ordet 'topos' tyder stad). Ved topologisk kulturalisering skjer det ei samansmelting av kultur og landskap. Omgrepet topologisk er eit altomfattande stadbegrep som dekkjer det totale oppvekst- eller livsmiljøet til barna både innadørs og utandørs frå dei ulike rom og krokar i barnehagen til bydelen eller bygda med stader, bygningar og landskap.

Den topologiske kulturaliseringa vert bygd opp omkring eit stisystem som opnar for vandringar i rom og lokal kultur. Kulturstien er ikkje ei lineær vandring etter ei

fastlagd rute, men eit ope nettverk av stiar med mange vegval som òg gir høve til å snu og venda tilbake til favorittplassar. Slike vandringar får då eit diskursivt preg. Diskursen oppstår ved at mange tekstar eller impulsar vert stilte opp mot kvarandre eller knytte saman i ein større vev. Denne diskursen inneber både ei fysisk og mental rørsle der barna stadig veikk kjem i nye posisjonar og til ulike utsiktspunkt i landskap og kultur. Dei vaksne er med på å få fram og formidla forteljingar, mytar, leikar og opplevingar med rot i det fysiske landskapet. Det kan vera funksjonen til ein steingard eller opphavet til eit namn. Spor eller stemmer frå fortida i form av eit hus, ei segn, eit namn, eller ein oppgådd sti er til stades i notida. I eit bymiljø kan slike stemmer vara t.d. eit torg, ein statue, eit gate- eller områdenamn. Gjennom ein medviten pedagogikk kan slike element og mange andre verta sett saman til ein mangestemt samtale eller diskurs.

Vandringa i landskapet har primært ei fysisk side, men landskapet vert også læringssoner der samrefleksjon med andre, barna imellom, mellom vaksne og barn og mellom vaksne finn stad. Det er ein samtale eller diskurs mellom fortid og notid. Derfor er det viktig at barnehagepersonalet skaffar seg kunnskap om lokalmiljøet både gjennom litteratur og ved å prata med folk som har vakse opp og har arbeidd i området. Gjennom desse personane kan førskulelærarane få innsyn i lokale forteljingar, og opplysningar om stader og namn i landskapet som har vore knytte til arbeid, leik, opplevingar og hendingar. Dette er eit stoff som førskulelæraren kan formidla på rusleturar langs stiane i og omkring barnehagen.

## II Modell for kultursamspel

Modellen nedanfor illustrerer kulturelle samanhengar der både førskulelærer-utdanning og barnehage er aktørar.

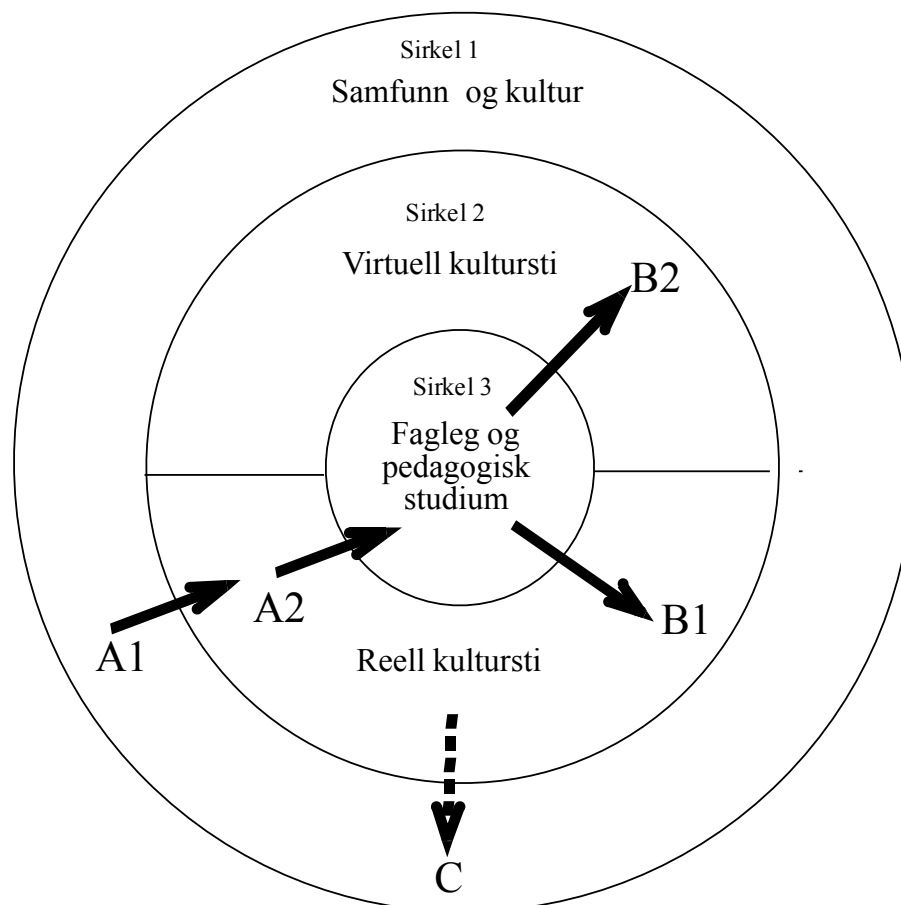


Fig.1: Modell for kultursamspel

**Sirkel 1:** I samfunnet omkring barnehagen ligg eit mangfald av sub-kulturar med både språklege og handlingsmessige uttryksformer. Den kommersielle barnekulturen er ein sektor innan dette kulturmangfaldet (Birkeland 1997). Denne kommersielle kulturen som i stor grad vert kanalisert gjennom media, representerer for barn og unge alternativ til den traderte kulturen med sine tenkjemåtar og verdisyn. I følgje den tyske pedagogen Thomas Ziehe finst det såleis for dagens barn og unge inga eintydig overlevert tolking av mål og meining i den einskilde sitt liv. Gjennom media får den unge tolkingsmønster som ikkje er konstante og eintydige, men som stadig skifter (Svendsen 2001 s. 294 ff). Denne 'kulturelle frisettinga' inneber at barn i mindre grad

får kontakt med dei verdiane som ligg blant anna i *kulturens tekstar*, i eventyr, segner, fablar, mytar, ordtak, stadnamn, munnleg barnekultur og songar. At dei blir meir eller mindre utestengde frå denne tekstkulturen inneber også at dei får mindre tilgang til dei tankemønster og forståings-horisontar som ligg innebygde i vår språkleg formidla lokale og nasjonale kultur.

Det er i dette kulturelle spelet kulturstien går inn som eit tilbod. Det elementet me legg særleg vekt på som ein ressurs for identitetsdanning og livsfortolking i barnhage og skule, er det traderte kultur mangfaldet i lokalmiljøet. Kulturstien gir rom for lokale og allmenne tradisjonar ved at ein der kan plassera både allmenne mytar og eventyr, og lokalt segnstoff.

I den felles allmene og lokale kulturen ligg det også eit repertoar av felleshendingar i form av skikkar og ritual som i barnehagen kan knytast til dagsrytme, vekerytme eller årsrytme. Det kan vera å feira eller merkera merkedagar, gå turar saman til visse tider og til visse stader og rasta eller leika saman t.d i akebakke.

I lærarutdanningane vert den overleverte felleskulturen vektlagt gjennom rammeplanar og fagplanar. Særleg gjeld dette i kulturfaga norsk og religion og etikk, men også i prakisk-estetiske fag som musikk, forming, drama og fysisk fostring. Såleis vert det som me har definert som innhaldet i sirkel 1, reflektert inn i den faglege dimensjonen i førskulelærarutdanninga i sirkel 3.

Pil A1 i figur 1 markerer dette sambandet mellom samfunn og kultur på den eine sida og på den andre sida elementa eller stasjonane i den reelle kulturstien i sirkel 2. At desse impulsane vert ført vidare til det faglege og pedagogiske studiet i sirkel 3 vert markert gjennom pil A2 .

I tillegg markerer pil A2 frå sirkel 2 til sirkel 3 at erfaringane frå arbeidet med kulturstien i praksis utgjer ein del av konteksten for det faglege og pedagogiske studiet i førskulelærar-utdanninga.

Kulturstien i **sirkel 2** representerer utvalde element frå dei felles tekst- og handlingskulturane i samfunnet. Førskulelæraren si oppgåve er å velja ut kulturelement, først og fremst frå lokalsamfunnet, og byggja opp stasjonar i eit stisystem ut frå didaktiske vurderingar av kva som bør vera med og kvifor.

Når læraren gjer slike val, må han ta omsyn til aktuell felleskultur, barna sine føresetnader og sine egne kvalifikasjonar som t.d. forteljar. Dessutan må læraren ta med i vurderinga kva satsingsområde barnehagen har. Det kan vera livssynsbarnehagar, naturbarnehagar eller kunst- eller musikkbarnehagar. Dette er pedagogiske profilar som må reflekterast inn i utforminga og innhaldet i kulturstien.

Det er i sirkel 2, midtsirkelen, at barnehagepraksisen utspelar seg. Utfordringa ligg i å innpassa den traderte allmenne og lokale felleskulturen i barnehage-kvardagen. Det er i denne tilpassinga mellom faglege emne og kvardagsliv at den didaktiske sida ved profesjonen og kulturstien vert utfordra.

Ei anna side ved yrkesprofesjonaliteten er at personalet bør ha eit tekst- og handlingsrepertoar som kan brukast i aktuelle spontansituasjonar. Ein må kunna gripa tak i dei situasjonane som uventa oppstår, og utnytta dei innafor ramma av det overordna sti-opplegget.

Kulturstien har to realisasjonsformer: ein reell, konkret sti i landskapet, og ein virtuell sti anten i form av eit kart på veggene i barnehagen med innteikna stiar og stasjonar, eller i form av ein digital presentasjon på ein nettstad. Pil B1 i fig. 1 indikerer det førebuingarbeidet som førskulelæraren og førskulelærarstudenten gjer både i studium og praksis med sikte på å utforma stasjonane i kulturstien i landskapet rundt og i barnehagen. Dette arbeidet vert gjort med utgangspunkt i fagleg, kulturell og didaktisk innsikt og refleksjon. Pil B2 syner det arbeidet som førskulelærarstudenten og barnehagepersonalet gjer for å presentera innhald i og utforming av den virtuelle kulturstien t.d. i form av ein nettstadpublikasjon.

**1 Den reelle kulturstien** i sirkel 2 vert bygd opp omkring samlingspunkt (stoppestader, stasjonar, topos) i barnehagelandskapet. Desse stoppestadene blir

meningsfylte for barna ved at dei blir knytte med referansar til felleskulturen i sirkel 1. Desse stadene kan også vera bundne til kulturhandlingar og fysiske kulturminne blant anna gjennom stadnamn. Eit døme på dette er Krubbakjeldo på Tyse som også er eit namn på ei avdeling på Prestegardsskogen barnehage. Dette namnet er ei forvansking av ordet 'krøplingskjelda' som er ei kjelde med lækjande vatn (Lønning & Rabben 2001).

Men ein kan la ein stad representera kulturhandlingar og tekstar frå felleskulturen. Ein kan t.d. leika ein lek eller syngja ein song på bestemte stader. Plassane blir på den måten rammer (topos) både for tradert felleskultur og for kulturelement som barna og dei vaksne sjølv skaper i tilknytning til stadene.

**2 Den virtuelle kulturstien** er først og fremst ein nettbasert, virtuell representasjon eller spegling av stisystemet i barnehagelandskapet. Medan den reelle kulturstien er ein arena for både barn og vaksne, er den virtuelle kulturstien først og fremst eit område for dei vaksne. For førskulelærarstudenten blir den virtuelle kulturstien eit læringsrom der erfaringar frå ulike barnehagepraksisar vert akkumulerte og utveksla. For barnehagen kan den virtuelle kulturstien fungera som informasjonskanal ut mot foreldre og lokalsamfunn.

Mellom sirkel 1 og sirkel 2 er det eit dialektisk forhold ved at dei verkar inn på kvarandre. Tilhøve og endringar i sirkel 1 kan influera på aktiviteten og innhaldet i sirkel 2 t.d. ved at foreldre og andre ressurspersonar vert trekte inn i barnehagen. Omvendt vil det som skjer i sirkel 2, kunna verka inn på sirkel 1 t.d. ved at barnehagen vert involvert som ein aktør i felleskulturen utanfor barnehagen gjennom at kulturstien og aktiviteten der vert ein lokal attraksjon. Slik kan barna og barnehagen fungera som kulturaktørar og kulturberarar. Pil C og pil A1 i fig.1 illustrerer desse tilhøva.

**Sirkel 3** er området for fagleg og pedagogisk arbeid i form av studium, refleksjon, rettleiing og undervisning omkring prosessane i dei to sirklane utanfor.

Det går impulsar begge vegar i dette læringsøkologiske systemet. For det første går det impulsar frå kulturane (i sirkel 1) via barnehagen (i sirkel 2) og inn til fagleg-pedagogiske arbeid og studium (i sirkelen 3). Pil A1 og A2 i fig 1 syner dette sambandet. Eit døme på at ein i fagstudiet tek utgangspunkt i slike impulsar frå dei felles kulturane er arbeidet ein gjer med munnleg barnekultur i norskstudiet. Det kan vera ulike sjangrar som t.d. rim og regler som bør ha ein naturleg plass i ein kultursti. I norskfaget i førskulelærerutdanninga arbeider ein med slike sjangrar både i litterært perspektiv og i forhold til barns språkutvikling.

Frå sirkel 3 går det impulsar utover til sirkel 2. Det er tilfelle når studentane trer inn som aktørar i barnehagekulturen i praksisperiodane med sine faglege og pedagogiske kunnskapar slik pil B1 viser. Dette gjeld t.d. når sjangrar frå barnekulturen vert brukte på måtar som fremjar språklæring og språkleg medvit.

Som nemnt ovanfor er den virtuelle kulturstien ei spegling av den reelle kulturstien. Den er også ei spegling av det faglege og didaktiske førebuings- og refleksjonsarbeidet som går føre seg i sirkel 3 i tilknytning til praksis slik pil B2 viser. Dersom ein t.d. planlegg å utvikla ein stasjon i kulturstien der ein brukar rim og regler, må ein då byggja opp eit repertoar av slike regler som i den virtuelle kulturstien vert publisert som ein ressurs.

I denne samanhengen vil me nemna at det i det faglege og pedagogiske studiet (i sirkel 3) dette året vert bygd opp og prøvd ut eit interaktivt og nettbasert samtalerom i ein database. Dette byggjer på dei same prinsippa som er tekne i bruk i elevtekstdatabasen for allmennlærerutdanninga som er utvikla i Plutoprosjektet ved HSH (Bjørlykke & Økland 2001). Studentane i førskulelærerutdanninga brukar dette året ein slik database til å byggja opp ei fellesmappe med barnekultur. Studentane legg der inn barnekulturelle tekstar og gjer greie for brukssituasjonar m.m. I tillegg er rom for faglege kommentarar frå medstudentar og lærarar.

Som sagt innleiingsvis er målet med å byggja opp kulturstien todelt. For det første handlar det om å sosialisera barna inn i felleskulturane. For det andre er målet å tilføra studentane kunnskapar og gje dei erfaringar i dette kulturaliseringsarbeidet. Både

studentane og barna vil ved å skapa og gå inn i kulturstien bli ført inn i eit mangestemt rom der barna får mange nye impulsar. På same vis vil studentane når dei samarbeider med medstudentar og lærarar, få nye profesjonelle innsikter og impulsar.

Etter vårt syn ligg det i dette mangestemte rommet som kulturstien opnar både for barn og studentar, eit lærings- og danningspotensiale i barnehage og førskulelærerutdanning. Det er dette som gjer kulturstien fører inn noko nytt i forholdet mellom praksis og fagstudium i førskulelærerutdanninga slik det tradisjonelt har vore.

Slik me ser det, må dei tre sentrale aktørane i førskulelærerutdanninga vera faglærer, barnehagepersonalet og studentane. Alle desse tre aktørgruppene må vera involverte i oppbygging, bruk og revisjon av kulturstien. Dersom kulturstien skal verta ein slik dynamisk ressurs for barnehagen og ikkje berre eit isolert studentprosjekt, må også barnehagen alt i utgangspunktet ha eit eigarforhold til kulturstien. Dette gjeld både den reelle og den virtuelle kulturstien.



### III Tekst- og kulturteorisk grunnlag

I dette kapitlet vil me gi eit teoretisk fundament for den vekta me legg på forteljeelementa i kulturstien. I utgangspunktet var kulturstien ein forteljesti der innhaldet i stasjonane var bygd opp omkring tradisjonsforteljingar. Sjølv om me no har opna for andre aspekt ved kulturen som t.d. leik, song, rim, regler i tillegg til faste kulturminne, vil likevel forteljingane vera overordna og samlande. Ut frå dette vil me sjå på teoriar som tek føre seg sambandet mellom samfunn, individ og forteljing. Me legg særleg vekt på Ricoeur sine teoriar om det narrative, men legg også vekt på den rolla tradisjonsforteljingane kan spela i barns oppvekst gjennom å sjå på teoriane til Buhler, Bettelheim og Jung.

#### **Forteljinga som forståingskategori**

Interessa for det narrative er stor i dag. Tradisjonelt har narrativ vore eit litteraturvitskapleg felt, men no ser me at omgrepet vert brukt og studert innafør filosofi, psykologi og pedagogikk. Omgrepet narrativ er ikkje eintydig og vert brukt både i ei trong og ei vid meining. I vår samanheng svarar dette til skiljet mellom begrep som intrige, plot og forteljing på den eine sida og på den andre sida begrepet det narrative slik Engel (1995) skil mellom story (= forteljing) og det vidare omgrepet narrativ:

En fortelling er en genre eller form som vi mer eller mindre bevidst forholder os til. Det narrative er derimot bredere. Det omfatter også de skjulte fortellinger, dvs. det, vi ikke oppfatter som en fortælling, men som ved nærmere eftersyn viser sig at have egenskaber, som ligner fortællingens. (Christensen m.fl. 1997, s.. 17)

Den franske filosofen Paul Ricoeur nyttar ordet intrige nokså nær det engelske ordet plot:

Plot eller intrige er for meg alt som vedkjem strukturen i utforminga av forteljinga. Altså, det som på ein gong femner om tråden i den fortalde saga, men også om karakterteikningane, personane, omstenda, hendingane, likningane, verknadene som enten er vilja eller ikkje vilja. Intrigen er altså denne einskapen i forteljinga som femner om heile den fortalde saga, og som gjer henne til ei heilskapleg historie (...) Forteljinga er ein av dei måtane som eg ikkje berre speglar røyndomen gjennom, men som eg skaper røydom med (Kvalsvik 1985, s.28)

I det følgjande vel me å nytta begrepet forteljing i samsvar med Ricoeur sin definisjon.

Innleiingvis kan det vera nyttig å peika på tre grunnleggjande trekk som er felles for alle forteljingar og som har med strukturen å gjera. For det første er forteljinga strukturert i tid som ein serie hendingar. For det andre er det ein indre samanheng eller ein raud tråd mellom desse hendingane. For det tredje uttrykkjer måten hendingane i forteljinga er sette saman på, ei meiningsfull tolking av tilværet.

Denne formsida er samstundes knytt opp mot meir fundamentale sider ved forteljinga, nemleg funksjonen forteljinga har i kulturen. For det første er forteljinga eit uttrykk for kulturen si sjølvforståing. Ved å høyra og tolka forteljingane i kulturen tileignar me oss samstundes den røyndomsforståinga og fortolkinga av tilværet som ligg innfelt i kulturen. For det andre vert det stadig laga nye forteljingar i kulturen, både individuelle eller sjølvbiografiske og kollektive forteljingar av meir allmenn karakter.

Eit døme på ei slik kollektiv forteljing kan me henta frå vårt eige lokalmiljø i Sunnhordland. Gjennom bru- og tunnelprosjektet Trekantsambandet vart øyane Stord og Bømlo knytt til fastlandet i 2001. Rundt dette prosjektet oppstod det både engasjement og strid. På Stord følte ein dette handla om Stords identitet som øysamfunn. Den store, samlande forteljinga om Trekantsambandet handlar om korleis Stord vert knytt til storsamfunnet og korleis dette kan leggja til rette for vekst, utvikling og ei ny tid i regionen. Boka om Trekantsambandet, som kom ut hausten 2001, samlar i seg mange av delforteljingane i denne lokale og kollektive forteljinga. Slik bidrar den allmenne forteljinga om Trekantsambandet til den felleskulturelle sjølvforståinga i Stord-samfunnet, på same måte som individuelle og personlege forteljingar skaper mening for den dei handlar om.

Slik kan forteljinga, både den individuelle og den kollektive, vera som eit vindaug ikkje berre mot det einskilde individ, men også mot kulturen individet høyrer til i.

Ricoeur legg vekt på nettopp dette at me ved å skapa og produsera forteljingar, søkjer forklaringar, mening og samanheng i våre liv, både individuelt og kollektivt.

Gjennom å bruka forteljestrukturar konstruerer me fiktive røyndomar, som me opplever som sanne. Slik vert forteljinga eit viktig erkjenningsformat der me tolkar og opplever omverda i narrative tidsforløp gjennom kjeder av hendingar.

Den tolkinga av omverda som kjem til uttrykk i forteljingane våre, har i følgje Ricoeur tre stadium. Først ordnar me erfaringane våre ut frå visse komposisjonsreglar ved å fella dei inn i faste forteljemønster: Ricoeur kalla dette prefigurasjon.

Vidare legg me ei språkleg form over dei aktuelle hendingane og opplevingane, og på den måten omskaper me omverda i språklege former som metaforar og likningar. Ei slik språkleggjering av våre erfaringar kallar Ricoeur konfigurasjon.

Ved at me fangar inn røyndomen gjennom kompositoriske mønster og språklege former, vert det skapt ein syntese mellom røyndom og tolking som konstituerer vår forståing av oss sjølve og omverda. I følgje Ricoeur inneber dette ei omforming av verda som han kallar transfigurasjon. (Kvalsvik 1985). I artikkelen 'Forteljing, folkedikting og fagplan' oppsummerer Vilborg S. Hovet denne hovudtanken hos Ricoeur slik.

Ricoeur konkluderer då med at alt det me veit om oss sjølve og om verda er formidla gjennom kulturelt bestemte tolkingsmønster, tanke- og handlingsmønster. Sjølve komposisjonen, reglane for korleis me fortel om den verda me lever i, er eit slikt tolkingsmønster, og me tek det i bruk for å skjøne hendingane og det som blir fortalt. I sjølve forteljemåten ligg nøklane til å forstå kva som er viktig i hendinga, hevdar Ricoeur. (Hovet 2001 s. 569)

Kulturstien gir først og fremst rom for forteljingar som tolkar og speglar den lokale kulturen og sjølvforståinga. Samstundes opnar kulturstien for produktiv bruk av forteljesjangeren ved at både barn og vaksne skaper forteljingar. Slik plasserer Ricoeurs teori om forteljinga som erkjenningsformat etter vårt syn kulturstien sentralt som kulturaliseringsstrategi i barnehagen.

## Grunnforteljingar og einskildforteljingar

Det finst mange måtar å kategorisera forteljingar på både ut frå form og funksjon. I vårt prosjekt har me valt å støtta oss på den kategortiseringa som Svend Bjerg brukar i boka *Den kristne grundfortælling* (Bjerg 1981).

Grunnforteljingar eller kulturens forteljingar er overordna mønsterforteljingar. Det er forteljingar som på ein særleg måte synleggjer, eksemplifiserer og overleverer dei meiningsverdene som vår kultur er bygd opp av, og som dermed også i særleg grad påverkar nye forteljingar (Ramsfjell 1993).

Svend Bjerg skil mellom grunnforteljingar og enkeltforteljingar. Enkeltforteljingane fortel om enkeltopplevingar og kortvarige episodar og hendingar. Slike enkeltforteljingar står i eit dialogisk forhold til grunnforteljingane ved at grunnforteljingane på den eine sida dannar rammer og mønster for bestemte enkeltforteljingar, og på den andre sida ved at enkeltforteljingar leverer materiale til etablerte grunnforteljingar eller byggjer ut nye grunnforteljingar slik Svend Bjerg formulerer det i dette sitatet.

På den ene side foreligger der altid allerede **grundfortællinger**. Vi skaber dem egentlig ikke selv, men fødes snarere ind i dem. Det gælder de grundfortællinger, som er givet med familien, slægten, folket. Vi har en historie, før vi selv skaber historie. Vi bliver fortalt, før vi selv kan fortælle vore egne historier. Sådan set forbliver et menneske aldrig et ord uden sammenhæng, men bliver sat ind i en grundfortælling, som præger identiteten. I begyndelsen identificeres et menneske i overvejende grad ved de grundfortællinger, det er født ind i og formet af. Efterhånden sker der en individualiseringsproces.

Gradvis får et menneske sine egne **enkelthistorier**, som indoptages i grundfortællingen og sætter den i ny bevægelse. Dybest set får intet menneske dog muligheden for nogensinde selv at skabe sin identitet fra grunden af, for den gives i skikkelse af altid forud eksisterende grundfortællinger.

På den anden side er det dog også altid sådan, at et menneske fortæller sine egne historier - enkeltfortællinger, som det forsøger at organisere til en helhet (= individuell grunnforteljing). (Bjerg 1981 s. 58)

Mønsterforteljingane ber såleis i seg ei forståing av røydomen. Den forståinga vert overført både ved at dei vert gjenfortalte og ikkje minst ved at dei dannar mønster for våre personlege forteljingar eller livsforteljingar. Slik fungerer dei som format og tolkingsrammer for eiga livsforståing.

Livsforteljingar er nye forteljingar som barna på ein eller annan måte sjølve er involverte i. Det kan vera identitetsskapande forteljingar om barna, men utforma og fortalt av vaksne og som barna kan spegla seg i. Men det kan også vera forteljingar dei sjølve fortel, og der dei sjølve direkte eller indirekte er med. Slike forteljingar vil då bera i seg ei tolking av barna sjølve og deira relasjonar til andre.

Svend Bjerg formulerer dette sampelet mellom kulturens grunnforteljingar og dei individuelle forteljingane på ein måte som samsvarer godt med Ricoeurs tankar om forteljinga som erkjenningsformat:

Et menneskes identitet dannes således dels gennem historier, som ligger parat, dels gennem den historie, man selv skaber. Livshistorien opstår i et samspil mellem at blive fortalt og selv at fortælle. ( Bjerg 1986 s. 43)

Våre livsforteljingar byggjer på og er i samspel med eit mangfald av små og større einskildforteljingar, både våre egne og andre sine. Me er omgitt av forteljingar; somme av dei kan i mange høve kallast sladderhistorier slik Flemming Mouritsen framhever i artikkelen 'Sladder - fortællingens grobund':

Den individuelle og kollektive historie kommer til uttrykk i den (sladder). Vores historie er i historiene om vores liv, historien selv er der hvis man hører efter. (Mouritsen 1993 s.185)

Mouritsen nyttar begrepet livsfrise om denne veven av ulike forteljingar som til saman gir eit bilde av våre liv.

Ein parallell til slike individuelle livsfriser, mosaikkar av forteljingar om individet, er kollektive historiske friser som er bygde opp av forteljingar om viktige samfunnshendingar. Det kan vera lokale forteljingar som t.d. veven av forteljingar om 'den store stormen', eller det kan vera ein mosaikk av lokale enkeltforteljingar som inngår i større nasjonale forteljingar som t.d. forteljinga om den andre verdskrigen i Noreg.

### **Den narrative dimensjonen i sjantrar i barns eigen kulturen**

(...)

### **Forteljing i kulturpsykologisk perspektiv**

Innan kognitiv psykologi har kunnskapsutvikling og utviklinga av kjerna i personlegdomen, psyken (the mind, sinnet, den personlege identiteten) vore rekna som individuelle konstruksjonsprosessar, eit synspunkt som Bruner tidlegare sto for. Men Bruner har endra syn og har orientert seg i retning av det han kallar fortolkande kulturpsykologi (Rommetveit 1996, Aukrust 1997). I si siste *bok Utdanningskultur og læring* peikar Bruner på kva konsekvensar eit slikt skifte i syn har på utdanningssystemet.

For det første legg han som konstruktivist no vekt på at den kunnskapskonstruksjonen som barnet gjer med utgangspunkt i det det veit frå før, skjer eller vert fremja gjennom dialog, samarbeid og forhandlingar. Slik approprierer eller tileignar barnet seg den kompetansen som ligg i kulturen og felleskapen. Det inneber at Bruner no er meir sosio-kulturelt orientert i sitt syn på læring.

For det andre ser Bruner det slik at psyken og identiteten som inngår i dei mentale prosessane, ikkje er noko gitt, men vert forma av historie og kultur, slik at psyken

(sinnet, identiteten) sjølv er ein konstruksjon og eit kulturprodukt. Dette er eit kulturpsykologisk perspektiv på identitet og psyke.

For det tredje legg Bruner stor vekt på språk og forteljing som grunnleggjande meiningsberande symbolsystem. Som Ricoeur meiner han at forteljinga er ein reiskap til å organisera og forstå verda med. Av dette følgjer at begge ser forteljinga som ei form der samfunnet og individet si eiga sjølvforståing kjem til uttrykk.

Bruner oppsummerer desse tre perspektiva slik i den siste boka si:

Et utdanningssystem må hjelpe den som vokser opp i en kultur med å finne en identitet innenfor kulturen. Uten den vil de snuble i sine forsøk på å finne mening. Det er bare i den narrative modus man kan konstruere en identitet og finne en plass i sin egen kultur. Skolen må dyrke den, nære den og slutte å ta den for gitt. (Bruner 1997 s. 69)

### **Forteljing og barns utvikling**

Ovanfor har me sett på kva funksjon forteljinga har i samspelet mellom individ og samfunn. Vidare vil me no vri perspektivet og sjå forteljinga, og særleg tradisjonsforteljinga, i lys av barns kognitive og emosjonelle utvikling.

Den sveitsiske psykologen Charlotte Bühler seier at tradisjonstekstar som eventyr fengslar barna fordi dei der møter framstillingar som svarer til deira eigen måte å oppfatta verda på. Buhlers teori om samsvaret mellom barns tenkjemåte og framstillingsmåten i eventyr kan oppsummerast slik:

I en psykologisk analyse af folkeeventyr finder Ch. Bühler, at børnenes fascination af eventyrene hænger sammen med, at eventyrets verden på flere måder svarer til barnets opfattelse af virkeligheden, idet barnet endnu ikke klart kan skelne mellem fantasi og virkelighed. Dette resulterer bl.a. i at barnet opfatter døde ting som levende, tillægger dem følelser og motiver. Den animistiske opfattelse ses i eventyrene ved den hyppigt forekommende personificering af dyr og livløse ting, der derfor af voksne opfattes som magiske.

Ch. Bühler anfører desuden, at sproget og strukturen i eventyrene er enkel og skematisk. Dette bidrager til at give fantasien et frit spillerum. Eventyrene giver sig ikke til at forklare og analysere, hvilket bevirker, at handlingen fremtræder letfatteligt og uden døde punkter. Dette appellerer til barnet med dets ringe udviklede koncentrationsevne. Vi møder relativt få personer i eventyrene. Til gengæld er disse skarpt optrukne, ofte repræsenterende nogle menneskelige kvalifikationer - godt og ondt optræder i hver sin person, hvilket svarer til barnets polære bevidsthed. Den lykkelige - og først og fremmest moralsk retfærdige - slutning anføres desuden at have stor betydning. (Schack, M & Møhl, B 1980 )

Desse synspunkta gjeld først og fremst eventyr, men me ser det slik at dei i like stor grad kan gjelda andre tradisjonsforteljingar som segner. Segnene gir forklaringar og svar på merkelege fenomen, t.d. naturformasjonar, som både barn og vaksne undrar seg over.

Psykologen Bruno Bettelheim legg meir vekt på den psyko-dynamiske funksjon eventyra har i barns oppvekst. Gjennom eventyr kan barn bearbeida livsproblem som er allmenne i barndomen:

Han går ud fra i overensstemmelse med en psykoanalytisk tankegang, at barnet har visse almene problemer, som det har brug for at få behandlet på et symbolsk plan, f.eks. gennem litteratur. Han mener, at folkeeventyret på et symbolsk plan besæftiger sig med udviklingsproblemer, og ved at lytte til disse og fantasere omkring dem, bliver barnet bedre i stand til selv at gennemleve og løse disse problemer. (Møhl og Schack 1980, s. 111)

Eit par av dei allmenne problema Bettelheim siktar til, er den angsten barna har for å missa foreldra si omsut og den rivaliseringa som går føre seg mellom søsken. I eventyret Hans og Grete ser me korleis kjensla av å vera forlaten og missa foreldras kjærleik vert tematisert. I alle eventyra om Per, Pål og Espen Oskeladd er søskenrivalisering og sjalusi mellom brørne eit sentralt motiv.

Psykologen Carl Gustav Jung går meir i retning av det kollektive enn Bettelheim når han forklarar grunnlaget for umedviten gjenkjenning av eller identifikasjon med motiv og figurar i folkediktinga. Jung hevdar at det kollektive undermedvitet er nedarva gjennom menneskeslekta si utvikling. Det kollektive undermedvitet er ein



kjenslemessig arv av ubevisste symbol som han kallar arketypar. Desse arketypane finn ein igjen i visse symbol og motiv i mellom anna folkediktinga. Døme på slike motiv er lys og mørkre, og vidare karakterar som t.d. den gode mora, krigaren og magikaren som alle kan vera nøkkelfigurar i eksistensielle hendingar og prosessar. Dei arketypiske elementa i folkediktinga kan forklara fascinonskrafta og den eksistensielle gjenkjenninga av seg sjølv på eit symbolsk plan i eventyr, segner og mytar. Dette tilhøvet understrekar samstundes kor viktig det er å leggja til rette for møte med slike tradisjonstekstar.

Først og fremst var alle dei tre ovannemnde opptekne av eventyr og kunstdikting. Men me vil også peika på at segner kan innehalda mange av dei same tematiske elementa og potensiala for fascinasjon som eventyra har. I segnene finn ein såleis mange møte med hjelpande, trugande eller forførande krefter i form av gode og vonde vette, ikkje berre for barn, men og for vaksne menneske på eit meir allmennmenneskeleg plan. Dei ulike vetta kan tolkast som konkretiseringar av sjelstilstandar. Møte med vetta vert såleis eit møte med tildriv i eins eige indre på symbolsk plan.

Indre tilstandar og spenningar er lettare å leva med og forhalda seg til når dei vert gjort allmenne gjennom mytiske skapnader som det er aksept for i kulturen: Erotikken vert personifisert i form av hulder eller huldrekall, redsle av ulike slag vert personifisert i skapnader som nøkken, sjøormen og trollet. Samvitsnaget kan gje opphav til førestillingar om utburd, og særskilde givander vert forklarte mytisk, t.d. vert musikalitet forklart som ei gåve frå fossegrimen. Medgang og motgang vert også tilskrive mytiske makter. Magiske hjelperåder som stål, kross, kykjeklokker og bibelord gir kontroll over menneske og makter. Psykiske skavankar som galskap vert forklarte som resultat av bergtaking. Fysiske plager eller lyte vert forklarte som hekseskot, elveblest m.m.

Det som for kvar einskild kan opplevast som meiningslaust, får gjennom segner ei forståeleg forklaring og er då lettare å forhalda seg til. Det same gjeld merkelege naturfennomen som vert forklarte gjennom mytiske hendingar. Slik får både livet og landskapet ein mytisk dimensjon.

## **Forteljing og sosialisering**

Eventyra gir utviklingsmønster og rollemodellar for barna i form av forteljingar om korleis ein bør vera og korleis ein ikkje bør vera. Dette opnar for å andre og meir oppdragande perspektiv på det å veksa opp i ein kultur.

Ein velkjent figur frå eventyra er den nysgjerrige, energiske, oppfinnsame og hjelpsame Espen som blir stilt opp som eit positivt førebilete og i klar kontrast til Per og Pål. På same måten kan det òg vera sosialiseringshistorier i segner fordi dei kan stilla opp positive førebilte, personar som det går godt med. I mange huldrehistorier vert omtenksame og hjelpsame menneske løna med gåver eller medgang i livet.

Eit døme på dette er segna 'Florfløtten' frå Stord. Huldrefolket gjorde den fattige bonden velhalden, fordi han etterkom ønsket deira ved flytta fjøset slik at dei ikkje vart plaga med illeluktande sig ned i stova si. Andre segner kan syna avskrekkande lagnader, folk som det går ille med fordi dei er vondskapsfulle i ord og handling som i segna om den ugudelege og nådelause baron Rosenkrands i Rosendal som for så hardt fram på mot bøndene og alle dei som han hadde med å gjera. Den hardhendte innkrevjinga av alle avgifter og tidender blir i folketradisjonen kopla saman med den brå og dramatiske døden han fekk.

Segnene kan også formidla moralske levereglar og syner kor viktig det er å fylgja gammal skikk. Dette er temaet i 'Dei underjordiske som ville bu på stølen' frå Etne. Då bonden heldt buskapen sin på stølen lenger enn det som var vanleg, truga huldrefolket med at han skulle missa gard og grunn.

Elles er det å forhalda seg til samfunnsnormer eit vanleg motiv både i segner og eventyr. Me møter stadig menneske som det går ille med fordi dei bryt gjeldande normer og reglar. Dei fleste segnene om utburden og deildegasten har slike element i seg. I ei segn om utburden frå Bømlo vert moralen formulert slik i avslutninga av segna: 'Det vert såleis fortalt at det for lenge sidan var ei jente som hadde fødd i løynd og grave barnet ned. Då ho ein gong kom forbi staden, kasta utburden seg over henne og reiv henne sund'.

Segner kan også verta brukte på ein konkret måte til å setja opp grenser for barna. Foreldra kan t.d. halda barn borte frå farlege plassar og slik verna ungene ved å fortelja at nøkken har tilhald i farlege elvar og vatn. (Kvideland 1997, s. 40-41)

Det er nært slektskap mellom forteljingar og ordtak ved at også ordtaka ofte formulerer kulturens livsvisdom og moralske normer. Ordtaka uttrykkjer gjerne ein konklusjon eller ein moral i ei underforstått forteljing eller fabel som t.d. i 'Den som ler sist, ler best.' Ordtak kan såleis liksom forteljinga uttrykkja ei tolking av verda. Dermed kan ein sjå det slik at ordtak og forteljing har same funksjon. Ut frå denne tankegangen bør ordtaka som ein folkekulturell ressurs få ein rimeleg plass i kulturstien.

Gjennom historia har folkekulturen vore brukt på ulike måtar. På 1800-talet vart folkekulturen brukt oppdragande i nasjonsbygginga. Segner, eventyr og anna tradisjonsstoff vart leita fram for å dokumentera nasjonen. Folkekulturen vart såleis omkontekstualisert frå ein lokal til ein nasjonal samanheng der nasjonal identitetsutvikling kom i fokus. Folkekulturen skulle tena nasjonen.

I dag er me i ferd med å føra folkekulturen tilbake til sin opphavlege og lokale kontekst. Dermed får folkekulturen på ny ein funksjon i den lokale og individuelle identitetsutviklinga.

Eventyra var lettast å bruka nasjonsbyggjande fordi dei var allmenne utan lokal heimfesting. Segnene derimot har utgangspunkt i lokale fenomen og hendingar. Dei har allmenne og overførbare motiv, men får først liv, kraft og interesse når dei vert kopla opp mot lokale fenomen på heimstaden. Såleis får den lokale identiteten eit mytisk feste i segnene i tillegg til det festet identiteten har i den fysiske røyndomen.

Sjølv om stoffet i segner og eventyr har rot i bonde- og bygdekultur, er forteljingane så opne at dei gjev tolkingsrom for menneske med notidig referenseramme. På den måten kan både segner og eventyr oppfattast som eksistensielle forteljingar om oss som moderne menneske.

Ei slik nyorientering i tolkinga av segntradisjonen finn me hos Ann Helene Bolstad Skjelbred i boka *Fortellinger om Huldre - fortellinger om oss* der ho i føreordet seier:

I denne boka har jeg hatt som mål å presentere huldrefortellinger med andre tolkinger enn de tradisjonelle. Ønsket er at de skal fange lesere som har vår tids referanseramme, at fortellingen skal framstå som noe mer enn tekster med en regional og dialektal tilhørighet som først og fremst forteller om en gamle bondekulturen. (Skjelbred 1998 s. 9)

Me er samde med Skjelbred i at det er rett å leggja vekt på ein allmenn og ekstensiell tolkingsstrategi på folkekulturelle forteljingar. Men me vil likevel hevda at dei munnlege forteljingane og mykje av barnekulturen treng ei lokal forankring. Ein viktig dimensjon ved opplevinga av desse tekstane spring ut av tilknytninga dei har til lokale kontekstar eller stader. Dette er eit grunntanke som kulturstien som pedagogisk prosjekt byggjer på.

I vår tid er det viktig å ha for auge både kontekstulualisering og rekontekstualisering av munnleg folkekultur. Frå 1800-talet har mykje av folkekultuen mist feste i sin opphavleg munnlege kontekst og blitt omkanalisert til nye tradingakanalar. Han har blitt omgjort frå munnleg folklore til boklore eller medialore (Palmfelt 1999). Denne transformasjonen kan forklarast ut frå samfunns- og medieutviklinga. Eit hovudpoeng ved vårt prosjekt er å rekontekstualisera forteljingane og barnekulturen tilbake til det lokale og det orale utan på ein naiv måte å hamna i ei belasta 'Blot und Boden'-tenking omkring identitet og lokal eller nasjonal kultur (Kvalsvik 1992 s. 24).

Ei anna svært aktuell side ved mykje av den folkelege forteljetradisjonen er det underhaldningselementet som ligg i spenning, mystikk og fantastiske element i eventyr og segner. Segna 'Den blå handa' frå Ænes i Kvinnherad har fascinasjonskraft ved at ho inneheld både spenning, mystikk og ekko av fantastiske element. Segna er bygd opp omkring klassiske grøssarmotiv som mørke, kyrkjegard og gjenferd. Dette er trekk ved folkekulturen som menneske i dag kjenner seg att i fordi dei finn dei same elementa i moderne underhaldningskultur. Det er nok å nemna døme som bøkene og filmane om Harry Potter og Ringenes herre. Her ser me at klassiske

grøssar- og fantastikkmotiv i folkekulturen er blitt gjort populære, livskraftige og produktive i den moderne massekulturen.

Det me har prøvt å få fram i dette kapitlet, er korleis forteljinga kan fungera som formande kraft i måten me både erkjenner og byggjer opp vår forståing av omverda og røyndommen på. Det er desse prosessane som er med på å skapa både vår individuelle og kollektive identitet.

## IV Læringsteoretisk grunnlag

Som nemnt i innleinga har kulturstiprosjektet to sider. Det er for det første eit pedagogisk prosjekt innan førskulelærerutdanninga, og for det andre er det eit pedagogisk prosjekt for barnehagen. I dette kapitlet vil me gjera greie for dei læringsteoriane som begge desse to sidene ved kulturstiprosjektet byggjer på.

Det sosiokulturelle læringssynet som vart introdusert i det føregåande kapitlet om tekst- og kulturteori (Bruner, Rommetveit), ligg også til grunn når me i dette kapitlet går nærmanre inn på generelle læringsteoriar (Bruner, Vygotskij, Bakthin)

### **Yrkessosialisering av studentane**

I førskulelærerutdanninga er det eit mål å få til ein samgang mellom fagstudium og praksiserfaringar. I kulturstiprosjektet prøver me derfor å få til ein fruktbar balanse mellom impulsane frå fagstudiet og det praktiske profesjonsarbeidet i barnehagen slik det vert markert med 'samgangspilene' A2, B1 og B2 i fig. 1. Studentane sitt arbeid med kulturstien vert derfor vinkla inn mot begge desse perspektiva ved at det vert gjeve rom for både situert praksislæring og situert fagstudium.

Det er ein skilnad mellom desse to læringssituasjonane. Praksisstudiet er kontekstualisert eller situert til det fysiske, sosiale og profesjonelle miljøet i barnehagen. Studenten får under rettleiing sjå og prøva ut metodar og arbeidsmåtar i situerte læringssituasjonar (Lave & Wenger 1991) der kontekstualisert kunnskap, både taus og artikulerbar, vert utvikla. I denne prosessen står studenten i eit svein - meister-forhold til praksislærarane.

I fagstudiet er målsetjinga å utvikla ein dekontekstuelisert kunnskap som skal kontekstualiserast eller tilpassast i praksis. Denne kunnskapen vert utvikla i eit refleksjonsfellesskap, ein dialog omkring faglege tekstar der studentar og faglærarar deltek.

Arbeidet med kulturstien slik me byggjer den opp, er tenkt som ein romleg kulturpsykologisk møteplass, ein språkleg arena der studentane vert sosialisert inn i (norsk)faget sin faglege og didaktiske kultur og tradisjon representert ved fag- og praksislærarane. Studenten må gjennom studiet få øving i didaktisk tenking omkring fag og praksis. I førskulelæruddanninga er det naturleg i denne samanhengen å ha eit tverrfagleg didaktisk perspektiv, noko kulturstien opnar for.

Arbeids- og refleksjonsfellesskapen omkring sti-systemet inneber ein integrasjon av teori i sirkel 3 og praksis i sirkel 2. Denne arbeidsprosessen blir markert med to piler, B1 og B2, frå det faglege og pedagogiske studiet i sirkel 3 mot den reelle stien og den virtuelle stien i sirkel 2.

I dette arbeidet med kulturstien møtest faglærarar, praksislærarar og studentar med sine ulike bakgrunnar og føresetnader. Stemmene deira uttrykkjer ulike innsikter og perspektiv i forhold til t.d. barnekultur. Her ligg det til rette for eit samansett, men berikande samspel ikkje berre mellom aktørgruppene, men også innan aktørgruppene. Ulike studentar vil ha ulike innsikter og erfaringar, og ulike barnehagar kan ha ulike perspektiv på yrkespraksis. Dette mangfaldet vil me sjå i lys av Vygotskijs teori om læringssoner og Bakhtins dialogbegrep. Først vil me likevel sjå på den andre hovudsida ved prosjektet, nemleg kulturaliseringa av barna.

### **Kulturalisering av barna**

Me ser også barns kulturalisering i eit kulturpsykologisk perspektiv. Hovudtanken i dette perspektivet er at læring og kulturalisering skjer i samspel med andre og i eit kulturelt fellesskap. I slik samhandling med andre vert barnet sosialisert inn i samfunnet. I denne prosessen er språket det sentrale mediet. Gjennom å læra språket som felles symbolsystem vert barnet sosialisert inn i tankeformer og meningssystem.

Sidan språket og den kulturen språket ber, er sosialt i sitt opphav, blir barn ved å ta det i bruk, sosialiserte inn i kulturen og vert som språkbrukarar sjølve berarar av kulturen.

Ut frå denne tankegangen er barns læring, sosialisering og kulturalisering nær knytt til barns språkutvikling. Barna tek i bruk fragment av den språklege kulturen og gjer han til sin. Slik er 'det å lære og det å tenke alltid situert innenfor kulturelle rammer og er alltid avhengig av å bruke kulturelle ressurser' (Bruner 1997 s. 38).

Det er eit samspel mellom det kollektive og det individuelle. Det er den kollektive kulturen som gjennom språket forsyner oss med reiskapar til å organisera og forstå verda og formulera oss om verda. Samstundes gjev språket og kulturen også individet eit spelerom til å tolka seg sjølv og verda:

En kulturs liv er altså et samspill mellom de versjonene av verden som individene danner seg under dens institusjonelle innflytelse og de versjonene av verden som er produkter av deres individuelle historier (Bruner 1997 s.46).

Kuturstien som pedagogisk prosjekt byggjer på desse tankane ved at me ser barns kulturelle og språklege læring i samheng med og situert i forhold til kulturelle ressursar i det miljøet og landskapet barna veks opp.

### **Vygotskijs læringsonebegrep**

Me tek no opp tråden igjen frå innleiinga av kapitlet og vil leggja fram teoristoff som er relevant både for studentane si yrkes sosialisering og kulturaliseringa av barna. Her vil me særleg leggja vekt på læringssoner (Vygotskij), stillas (Bruner) og dialog (Bakhtin).

Det er nært samband mellom Bruner si tenking omkring læring, språk og kultur og Vygotskij sine tankar om at språket og kulturen er sosiale i sitt opphav og at læring skjer i samspel med andre. Tydelegast formulerer Vygotskij desse tankane når han snakkar om vekstsoner eller det me vel å kalla læringssoner. Ein sentral tanke om læring som sosialt samspel formulerte Vygotskij i boka *Tenkning og tale* (1934):

Ethvert barn kan gjøre mer når det får hjelp, enn det kan klare på egen hånd - men bare innenfor de grensene dets eget utviklingsnivå setter. (Vygotskij 2001 s. 166)

Me finn Vygotskij sine læringsteoriar om nære læringssoner eller vekstsoner ('zone of proximal development') nyttig både når ein skal sjå på aktiviteten i barnehagen med fokus på barna, og når ein skal sjå på førskulelærerutdanninga med fokus på studentane si læring.

Kulturstien er i utgangspunktet ein vaksenkonstruksjon og det er den vaksne som regisserer bruken av kulturstien, fyller han med innhald og gjennom gjenbruk kulturaliserer barnet inn i felleskulturen. Men på den andre sida er det i kulturstien stort rom for barnas egne tolkingar av dei kulturelle inntrykka dei får, og for kreativ bearbeiding og omforming av desse inntrykka. Eit illustreande døme på dette kjem fram i det følgjande utsnittet av eit intervju med tre lærarar i Prestegardsskogen barnehage:

Ungane begynner å dramatisera forteljingane ute i skogen etter at dei har høyt forteljingar. Dei deler seg i grupper og regisserer egne dramatiseringar. Dei tek med seg og tilpassar forteljingar frå ein stasjon til andre stasjonar. (Utskrift frå intervju 29.11.01)

Arbeidet i den nære læringssonen innber gjentaking som ein trygg basis for kulturell læring og oppleving. Gjennom gjentaking og gradvis utviding og utnytting av det kreative potensialet i kulturstoffet, vert barna kulturaliserte inn i tradisjonen og vert sjølve berarar og formidlararar av kulturelement. Det kjem fram i framhaldet av intevjuet ovanfor:

Ungane har ei fast førestilling om korleis stien skal vera: Dei vil ikkje hoppa over postar. Dei vil ha gjentaking og gjenkjenning. Ungane har også sine favorittstader og favorittforteljingar som dei dreg med seg frå ei avdeling til neste når dei vert eldre. (Utskrift frå intervju 29.11.01)

Kulturstien er i sin ytre struktur eit etablert mønster i landskapet. Rundt dei ulike stasjonane vert det skapt faste rutinar som ungene kjenner igjen frå gong til gong og



som skaper forventningar. Slike fastlagde handlingsmønster av kva som brukar å skje, kallar Katherine Nelson skript (Christensen, Hansen, Vejleskov 1997 s. 24ff). Det viktig å ha føre seg at barna gjennom skript byggjer opp ein tryggleik som gjev konkret utgangspunkt for nye, nære læringssoner.

Me ser altså på livet i kulturstien som ein stad der barna møtest i samspel med vaksne og med kvarandre med kvar sine individuelle læringssoner. Det er dette mangfaldet av læringssoner som gjev barna gode vokstervilkår.

Når det gjeld studentane si profesjonsutdanning i forhold til kulturstien, skjer det også ei kollektiv læring saman med medstudentar, faglærarar og praksislærarar. Arbeidet med og praksis i kulturstien er eit sosial-konstruktivistisk læringsrom ved at det legg til rette for handlingar i både praksis og fag som opnar for nye vekstsoner for studenten. Den sentrale arbeidsoppgåva som knyter saman fag og praksis, er å byggja opp både det reelle og virtuelle sti-systemet og ta del i databasesamtalen som er relatert til dette arbeidet.

Også studentane har individuelle og ulike læringssoner. Dei har ulike faglege førestnader og ulike praksiserfaringar. Det er såleis eit mangfald av læringssoner som møtest i arbeidet med kulturstiane; både i den einskilde praksisbarnehagen og ved at dei ikt-baserte virtuelle kulturstiane vert publiserte på nettet.

Innanfor dei nære læringssonene vil sjølvsagt studentane ha ulike faglege forventningar til kvarandre. Det er her lærarane kjem inn som tildriv i kunnskapsutviklinga gjennom å gripa fatt i det studentane sjølve foreslår og såleis støtta opp om den dialogen studentane har seg imellom i læringsrommet.

Ein kan med andre ord sjå på arbeidet med kulturstiane som ein mangestemt, kollektiv samtale eller dialog der studentane utviklar seg i sine individuelle vekstsoner ved hjelp av dei stillasa eller støttearka læraren gjev og gjennom dei dialogane som medstudentar og lærarar engasjerer dei i. Men samstundes går kulturstiane inn i ein større undervisnings-kontekst som omfattar fagundervisning og andre praksiserfaringar.

Målet er på denne måten å utvikla studentane sin faglege og didaktiske kompetanse gjennom ein systematisk og stegvis studieprogresjon. Det er nettopp denne språk- og tekstkompetansen som dannar grunnlaget for at dei skal kunna fungera som medvitne og dugande førskulelærarar.

Me tek sikte på på å få til denne faglege og pedagogiske progresjon ved at studentane arbeider med kulturstien i sin praksisbarnehage over tid, både i 1. og 2. klasse. Slik førebur me studentane på rolleskiftet frå å vera observerande lærling ute i praksis til å bli ansvarlege og meir kompetente førskulelærarar med medvit om kulturaliseringsdimensjonen i barnehagane (Bruner 1997).

### **Bruners stillasomgrep**

Det er eit tett samband mellom Vygotskij sitt omgrep vekstsone og Bruner sitt omgrep stillasbygging eller scaffolding. Stillasbygging er den hjelpe faglæraren og praksislæraren kan gi studentane i sine læringssoner, og i neste omgang barna i sine vekstsoner. Dette er prosessar som går føre seg på ulike nivå og på ulike alderssteg. I vår omtale av læringssoner avgrensar me oss til samspelet mellom førskulelærarstudenten, faglæraren og praksislærarane.

På same måte som sjølv læringssonene er dynamiske, så er også stillasbygginga ein dynamisk prosess. Læraren og praksislæraren byggjer stillas som studentane kan støtta seg på når dei arbeider med å byggja opp stasjonssystemet i kulturstien. På den måten kan studenten internalisera kunnskap eller arbeidsmåtar.

Men samstundes har studentane dermed utvikla nye læringssoner. Når studentane ikkje lenger treng stillasa, kan dei demonterast og erstattast av nye. Dette blir kalla 'hand over-prinsippet'.

### **Bakhtins dialog-omgrep**

Som Vygotskij ser Bakhtin på språket som eit sosialt fenomen. Språket er berar av kulturen og er fylt eller merka av tankane til dei menneska som har utvikla og brukt

det før oss. Å læra eit språk vil altså seia å bli sosialisert inn i ein kultur. Språket er altså ikkje ein nøytral reiskap, men er fylt av innhald og tankemønster. Det språket me lærer, d.v.s. orda, omgrepa og tankemodellane som er nedfelt i språket, gir oss dermed også rammer som me både ser eller forstår verda gjennom og som vår forståing vert formulert innanfor. Ordval, uttrykksmåte, tekstmønster, sjantrar og kommunikasjonskonvensjonar er altså kulturbestemte, og det same er tankemodellar og perspektiv på verda og røyndommen.

Læring vil seia å veksa inn i og få eit forhold til dei ulike kulturnivåa mennesket lever innanfor. I førskulelærarutdanninga vil det seia dei sosiale, faglege og praktiske tradisjonane og mottradisjonane (jf. Gadamer) som yrket plasserer ein i. Det er dette ein kallar yrkessosialisering. Eit slikt perspektivmangfald i yrkessosialiseringa vil etter vårt syn verka som vaksine mot einsidig dogmepedagogikk.

Det er i dette perspektivet Bakhtins omgrep dialog vert sentralt. Dialogen finst på mange plan og i mange former. I ein utdanningssituasjon er det eit dialogisk forhold mellom tankar og tekstar som kjem fram i ei studentgruppe der kvar student tek med seg inn sin sosio-kulturelle bakgrunn og sine kunnskapar og erfaringar. Samstundes vil tekstar som vert laga i dag, stå i eit dialogisk forhold til eldre tekstar, og til eigne og andre sine samtidige tekstar.

I vår samanheng er såleis stoppestadene i stisystemet ein arena for teksttradering og arnestad for tekstskaping, medan nettpresentasjonane av kulturstiane fungerer som ein arena for dialog mellom ulike stemmer og ståstader; studentar, faglærarar og praksislærarar frå ulike barnehagar. Dette er ein lokal diskurs som inngår i ein større, ekstern diskurs om barns kulturalisering og om førskulelærarutdanning.

## V Kulturstien i lys av rammeplanane

Som nemnt i innleiinga, er kulturstien er eit delprosjekt innanfor Pluto-prosjektet som tek sikte på å forbetra førskulelærerutdanninga ved å utvikla samgangen mellom fag og praksisfelt. I dette perspektivet må ein sjå innhaldet i kulturstien i lys av rammene som gjeld for både førskulelærerutdanninga og førskulen. Difor vil me nedanfor trekkja fram element som er særleg relevante for kulturstien både frå *Rammeplan for barnehagen* og *Rammeplan for førskulelærerutdanninga*.

Sidan førskulelærer-utdanninga også kvalifiserer for arbeid i 1. klasse og dermed delvis for småskulesteget, er det naturleg også å få fram samanhengen mellom barnehage og skule gjennom relevante kulturstiemne som er felles for barnehage og småskule.

Dessutan ser me det slik at kulturstikonseptet er ein strategi eller arbeidsmåte som også vil kunna høva for småskulesteget, og vidare for heile grunnskulen. Dette er også ein grunn til at me vel å peika på samanhengen mellom kulturstien og innhald og arbeidsmåtar for småskulesteget i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskulen*.

### **Frå *Rammeplan for barnehagen***

I dette avsnittet har me henta sitat frå ulike kapittel i *Rammeplan for barnehagen*. Me har redigert utdraga i tre hovudbolkar. I dei tre hovudbolkane får me fram korleis rammeplanen legg vekt på kulturformidling, på tekstskaping og språklæring og på leik, glede og humor. Dette er samstundes tre sentrale innhaldselement i kulturstien slik me har peika på i kapittel I, II og III i artikkelen. På denne måten vil me gjera synleg korleis kulturstien kan fungera som ein arena der ein kan arbeida mot sentrale mål i rammeplanen for barnehagen.

### **Kulturstien som arena for kulturformidling**

I *Rammeplan for barnehagen* er det eit eige kapittel – Kapittel 5, 'Kultur og fag' – som både tek opp både nasjonal og lokal kultur, tradisjon og identitet og barns eigen kultur generelt og i dei ulike faga spesielt. Dessutan legg dette kapitlet vekt på barnehagen som kulturformidlar:

#### **Kultur – tradisjon - identitet**

Barnehagen er en formidler av tanker, uttrykksmåter og verdier både fra den lokale og den nasjonale kulturarv. Verdiformidling og oppdragelse hører sammen. Kultur kan ikke

formidles uten å oppdra, fordi all kultur har verdier og normer innebygd i seg. Vi kan heller ikke oppdra uten å formidle kultur, fordi kultur blant annet innebærer å forholde seg til handlinger og holdninger som er kulturavhengige.

Mange barn møter systematisk kulturformidling første gang i barnehagen. Det er derfor et sterkt ønske om å stimulere utviklingsarbeid på dette området som kan knytte skole og skolefritidsordninger, barnehage og kulturliv sammen i et mer forpliktende samarbeid. (s. 57 – 58)

\*

Barnehagen har en viktig funksjon som tradisjonsformidler og skal styrke barnas identitet og tilknytning til hjemstedet ved å gjøre dem fortrolige med stedets historie, landskap, byggeskikk, lokale sang- og musikktradisjoner mv. (s. 58)

\*

Barnehagen må bidra til å gjøre barna kjent med lokalhistorie og lokale kulturtradisjoner. (...) Faste skikker forbundet med høytider, fester eller årstidene i selve barnehagen kan også gi grunnlag for tradisjoner som føres videre fra år til år. Det kan gi barn i en søskenflokk eller et nærmiljø opplevelser av noe som er kjent og trygt. (s. 64)

\*

Nasjonal diktning som folkeeventyr, rim og regler, vers og sanger for barn er en del av vårt folks kulturarv. Tekstene vil være på begge våre offisielle målformer, og det er naturlig at barna gjennom barnehagen blir kjent med både bokmål og nynorsk. Barnehagen har en stor oppgave som en tidlig formidler av vår språklige kulturarv til barna.

Eventyrenes verden er en kjær del av kulturarven. Symbolikken i eventyrene kan hjelpe barn til å bearbeide følelser, opplevelser og inntrykk i samtale med oppmerksomme voksne. I billedform fortelles om hva som er godt og riktig, hva som er galt og urett. Eventyrene formidler etiske grunnverdier i vår kultur på en måte som barn forstår. De levendegjør også gamle tradisjoner og forteller om det rare - det som er annerledes. Men eventyrene var i sin tid fortellinger først og fremst for de voksne. Derfor må valg av eventyr i barnehagen skje med stor omhu og lydhørhet for hva som kan være skremmende for barn. (s. 79)

\*

I vår kultur er det rike tradisjoner med folkemusikk og kunstmusikk. Her finner vi sanger og folkeviser, rim og regler, ringleker, sang- og danseleker og instrumental musikk. Ikke minst ute bør våre tradisjonelle sang- og danseleker brukes ofte. (s. 73)

### **Barnas egen kultur**

Det finnes også en kultur som føres videre og utvikles ved at barn lærer av barn. Den består av barns tradisjonelle regelleker, sang- og danseleker, nm og regler, gåter, ordspill, vitser og fortellinger som kan ha levd videre i generasjoner. Dette viser at lek også er et kultur- og samfunnsfenomen. Mange leker har sine røtter flere tusen år tilbake. Ved å studere barns lek kan en få et speilbilde av samfunnet. Oftest vil førskolebarna få del i denne kulturen gjennom eldre barn. I denne barnekulturen overføres myter, forestillinger og tradisjoner fra en generasjon til den neste. Det kan også være at de voksne i barnehagen bevisst går inn for å videreføre til barna noe de husker fra sin egen barndom. (s. 59)

\*

Men også barnekulturen lever i spenningen mellom tradisjon og fornyelse. hver generasjon av barn vil produsere kulturelle ytringer som gjenspeiler deres opplevelse av den virkeligheten de lever i. Den kan mange ganger være ganske forskjellig fra de voksnes virkelighetsbilde. Dagens barnekultur henter impulser fra data, videospill, TV-programmer, kommersielle leker og andre kilder som de voksne kan ha liten innsikt i. Ofte vil de voksne også avvise den som ønsket i barnehagen. Men samtidig er den kommersielle kulturen til stede i barnas liv enten vi liker det eller ikke. Hvordan vi som voksne skal forholde oss til denne delen av barnekulturen krever gjennomtenkning og samarbeid mellom barnehagen og barnas foreldre. (s. 59)

Modellen for kultursamspel (kap. II) som me nyttar for å plassera både førskulelærerutdanninga og barnehagen i ein større kontekst (sirkel 1), legg vekt på kulturstien som eit tilbod i eit kulturelt mangfald. Det elementet modellen blant anna framhevar, er det traderte kultur mangfaldet i lokalmiljøet som ein ressurs for identitetsdanning og livsfortolkning. Eit av måla med kulturstien er å sosialisera barn inn i barns og voksnes felleskulturar slik dei kjem til uttrykk i lokalmiljøet. Slik sett byggjer kulturstien på det same grunnlaget som rammeplanen for barnehagen.

### **Kulturstien som arena for språklæring**

Kapittel V i *Rammeplan for barnehagen*, 'Kultur og fag', tek også opp korleis innhaldet i dei ulike faga er kopla til kulturbegrepet. Dei norske fage elementa i barnehagens innhald er knytt til språket som bærer av kulturen og barns kulturalisering gjennom språklæring. Sitata frå rammeplanen som me har valt ut, peikar på ulike sider ved språklæringa hos barn, frå utvikling av forteljekompetanse og tileigning av lokalt talemål til førebuing av lese- og skriveopplæringa bl.a. gjennom språkleg leik med rim og rytme:

#### **Munnleg forteljing**

Muntlig fortelling utvikler fantasien, er underholdende og språkutviklende. Fortellingen er en måte å tenke på. Når vi forteller, bearbeider og ordner vi erfaringer og opplevelser og gir dem språklig form. Muntlige fortellinger i samlingsstunden, i garderoben eller ute vil gi barna næring til tanker og følelser. Fortellingen krever at den som lytter lager forestillingsbildene selv, og dermed utvikles både fantasi og konsentrasjonsevne. Dette kan være et viktig korrektiv i et mediesamfunn. Muntlig fortelling bør derfor vektlegges sterkt i barnehagen. (s. 80)

\*

(...) Fortellinger fra gamle dager og fra hendelser i lokalmiljøet kan for eksempel besteforeldre eller de eldre i nærmiljøet gi barna del i. Slike fortellinger gir også naturlig nærhet til dialekten/talespråket på stedet. (s. 80)

\*

Den munnlige fortellingens fortrinn er blikkontakten og det sterke fellesskapet som oppstår mellom fortelleren og den som lytter, og mellom lytterne innbyrdes. Derfor bør de voksne legge vekt på å gjenfortelle eventyr og historier, ikke lese dem opp fra boka. Muntlig fortelling er derfor med på å skape et godt og trygt miljø i barnehagen, der barna lærer seg å lytte og å bli lyttet til. Fortelling stimulerer fantasi og kreativitet og til å bruke kroppsspråk. Når fortellingen gjentas, øver barna opp evnen til å huske, noe som er avgjørende i læringsevnen. I tillegg legges det et godt grunnlag for tekstkompetanse som er grunnlaget for tekstskaping og både i barnehage og skole. Barn som forteller om noe som ikke hender her og nå, men som hendte der og da, øver opp evnen til situasjonsuavhengig språkbruk. De fører en monolog, og monologen har mye til felles med skriftspråket. På denne måten kan det legges et godt muntlig grunnlag for arbeidet med tekstskaping i barnehagen. (s. 80)

### **Språkutvikling**

Barnas språk- og begrepsdannelse er tett knyttet til de delene av dagsprogrammet som vi her kaller hverdagsaktiviteter. På- og avkledning gir for eksempel utmerket anledning til å lære navn på alle typer klær og betegnelser for hvordan de brukes. Det gir også anledning til sortering og trening av forståelsen for hvor hver ting hører til. Borddekking er en annen mulighet for sortering, trening av talibegrep og klassifisering. Jo større grep barna får om miljø og materiell både språklig og handlingsmessig, og jo mer de lykkes i å få overblikk over sammenhengen i omgivelsene, jo mer har de å gjenoppleve, snakke om, reagere på og bearbeide med fantasien. De voksnes aktive utnyttning av alle muligheter for samtale, forklaring, sang og lek i forbindelse med frie samværsformer, omsorg og pleie er grunnleggende for barnas tidlige språk- og begrepsutvikling. (s. 51)

### **Lokalt talemål**

I vår kultur er kommunikasjon gjennom tekst som det skrevne ord et framtrædende trekk. Men tekst omfatter også muntlig overlevert stoff. Gjennom fortellinger, eventyr og diktning formidles sentrale deler av kulturens fellesgods fra den ene generasjonen til den neste.

(...)

Språket er sentralt som middel til å opprettholde og utvikle kulturen. Morsmalet er redskap for tanken og følelsen, for inntrykk og uttrykk. Morsmalet er intimt forbundet med det enkelte

menneskets opplevelse av egen identitet, og tett forbundet med hele personlighetsutviklingen. I barnehagen vil barna vanligvis naturlig bruke lokalsamfunnets dialekt. (s. 76)

### **Førebuing til lese-og skriveopplæringa**

Rytmask lek med språket har vært kjent til alle tider og i alle kulturer. Vi finner den igjen i barnevers, rim, regler og sangleker. Sang, rim og regler er for mange barn det første møte med kulturarven. Samtidig er de formidlere av språkets formelle sider som lydstruktur, rytme og tonelag. Grensene mellom tale og sang er glidende. Mye tyder på at barn i førskolealder er i sin mest sensitive periode når det gjelder rim. Ved å lage rim selv kan de bli klar over språkets lydverk, noe som senere kommer dem til hjelp når de skal lære å lese og skrive. (s. 77)

I kapittel III ovanfor der me skriv om kulturalisering av barna og kulturstien som pedagogisk prosjekt, framhevar me samanhengen mellom barns kulturelle og språklege læring. Dette gjer me ut frå det synet at språket forsyner oss med reiskapar til å organisera og forstå verda og formulera oss om verda.

### **Kulturstien som arena for leik, glede og humor**

Sett frå ein norskfagleg utsynsstad er det tydeleg at leik, glede og humor, som er framheva i kapittel 4 i *Rammeplan for barnehagen*, også er nær knytt til språk både i barns eigen kultur og i vaksenkultur:

Humor har en viktig plass i barnas liv. Typisk for språklig humor er det overraskende, det rare, det som ikke harmonerer med omgivelsene. I barnehumoren kan det også ligge opposisjon. Vitser kan for eksempel uttrykke noe om hvordan barn opplever de voksnes maktutøvelse. Derfor kan humoren også ha aggressive trekk. Samtidig kan dette være en måte å nærme seg tabuområder på. De problematiske sidene ved livet kan bli be arbeidet gjennom humoren. Humoren får da også en terapeutisk funksjon, noe vi også kjenner fra den voksne verden.

Det viktigste er likevel at humoren gir livsglede og overskudd. Humor er lek med ord og tanker; den fremmer skaperevne og lysten til lek. Å fortelle vitser og gåter, lage nye historier, parodierte popmelodier, gjøre grimaser og skøyestreker, er i høy grad kreativ virksomhet. (s. 54)

\*

I rolleleken spiller kommunikasjon en sentral rolle. Denne formen for lek har sin basis i det sosiale samspeillet. Dette skjer blant annet gjennom måten barna definerer rammene for leken



på, og hvordan de tildeler hverandre roller. Her kan det skje avvisning og tilnærming mellom barn, bånd knyttes sammen eller løses opp. I lekens verden skjer det stadige omskiftninger, ting defineres på en annen måte enn tidligere, leken skifter karakter og går inn i helt nye spor. Mye læring og sosial kompetanse blir utviklet gjennom dette. Et barn som har lekt mye rollelek vil være godt rustet til å delta aktivt i samspillet med andre i skole, fritid og arbeidsliv. (s. 52)

Andre leker har sine røtter flere tusen år tilbake og representerer både nasjonal og internasjonal overlevert kultur. Sangleker, rolleleker og gjemme-/ fangeleker er eksempler på dette. I denne barnekulturen overføres myter, forestillinger og tradisjoner fra en generasjon til den neste. (s.53)

Kulturstien legg også vekt på kvalitetar som leik og humor ved å gi rom for rim og regler, vitsar og gåter, rolleleik, songleik og andre tradisjonsleikar.

### **Frå Rammeplanverket for den 10-årige grunnskolen**

Medan *Rammeplanen for barnehagen* er nokså generell, er L97 mykje meir konkret i sine framlegg til innhald og aktivitetar. På småskulesteget, som me konsenterer oss om her, er dei munnlege sjangrane og aktivitetane framheva. Det er også verd å merka seg at leiken står sentralt på dei lågare klassestega. Sitata nedanfor, som er henta frå *Rammeplanverket for den 10-årige grunnskolen* s. 117 – 119, syner desse trekka. Hovudmomenta som me har teke med, er henta frå målområdet 'Lytt og tale' frå 1. til 3. klasse. Me har samla utvalde hovudmoment i tre kategoriar: munnlege sjangrar, forteljeaktivitetar og leik:

#### **Munnlege sjangrar**

Første klasse:

- lytte til eventyr, fablar og andre forteljingar, høyre norrøne mytar, til dømes historia om Balders død og Idunns eple
- ... framføre dikt, songar og barneregler, gjette gåter og fortelje vitsar

Andre klasse:

- dagleg møte eventyr eller andre tekstar gjennom høgtlesing, til dømes eventyr frå Asbjørnsen og Moe og Grimm-brørne og forteljingar frå Nordahl Rolfsen, samiske eventyrsamlingar og eventyr frå minoritetskulturar
- syngje folkeviser, songar og salmar

Tredje klasse: -

- lytte til segner, norrøne mytar som til dømes historia om Ask og Embla, legender og andre forteljingar

## **Foreljeaktivitetar**

Første klasse:

- bli sedde og høyrde i faste forteljestunder. Få trening i å gi att i samanheng, greie ut, forklare og skildre
- venje seg til å vente på tur, ta ordet og gi det frå seg i større grupper, delta i møte, handle i samsvar med melding

Andre klasse:

- ... gjette gåter og lære nokre ordtak

Tredje klasse:

- ... samtale om tekstane dei høyrer

## **Leik**

Første klasse:

- leike og eksperimentere med ord, lydar, rim og rytme, bruke ellingar, songleikar  
....

Andre klasse:

- leike, og lære gjennom leik, leike med ord ...

Tredje klasse:

- tileigne seg lærestoff gjennom leik ...

Desse utvalde momenta frå L97 samsvarar i stor grad med rammeplanen for barnehagen og rammeplanen for førskulelærerutdanninga som vert omtalt nedanfor.

## **Frå *Rammeplan for førskulelærerutdanninga***

Sitata nedanfor er henta frå *Rammeplan for førskulelærerutdanninga* s. 88 – 89:

### **NORSK**

#### **Mål**

- ... studentene må tilegne seg kunnskap og innsikt i
- hvordan faget er bærer av lokal, nasjonal muntlig og skriftlig kultur
  - hvordan faget formidler kulturarven gjennom tradisjoner, tekster og fortellinger for, om og av barn

#### **Innhold**

Teoristudium – delemner:

- Språk, lek og fantasi
- Språk og tekster som kulturytringer

Tekststudium – delemner:

- Studium av tekster fra den lokale, nasjonale og internasjonale tradisjonslitteraturen, herunder barnetradisjonsstoff

## VI Analyse av kulturstien

I dette kapitlet skal me med utgangspunkt i intervju og spørjeskjema gi ein førebels analyse av kulturstien som læringsrom både for studentar og barn. Me byggjer på spørjeskjema, samtalar og intervju med personalet frå tre barnehagar, Prestegardsskogen, Myrane og Maurtua, frå 2001 og 2002. Dessutan byggjer me på intervju med studentar frå to praksisparti (Maurtua barnehage og Myrane barnehage). I tillegg hentar me data frå evalueringsrapportar om kulturstien frå åtte praksisparti i klasse F1 a og b i 2001-2002.

Kulturstien i Prestegardsskogen, eller 'forteljestien' som han der vart kalla, er eit pionerprosjekt som vart utvikla i løpet av skuleåret 2000 – 2001. Dette var først og fremst eit samarbeid mellom personalet i barnehagen og faglærer Bjørn Bjørnlykke. Studentane i F1b (Pluto-klassen) var i liten grad med i dette oppstartprosjektet.

Studieåret 2001 – 2002 vart forteljestien utvida til ein kultursti, og alle praksisgruppene og alle fage skulle no kopla sin praksis til kulturstien som studentane skulle vera med å byggja opp i ein praksisperioden hausten 2001. Faglærarane hadde ansvar for kvar sine praksisgrupper/barnehagar. Norsklærarane skulle ha særleg ansvar for Myrane barnehage og Maurtua barnehage. Dette er bakgrunnen for at den følgjande analysen i hovudsak byggjer på intervju og spørjeundersøkingar frå desse barnehagane. I tillegg har me kortfatta vurderingsrapportar frå dei andre praksispartia.

Me organiserer analysen i to hovudbolkar der me først vil analysa korleis kulturstien fungerer som ein sosialiseringsarena for barna, m.a. vil me sjå på korleis barna reagerer på og utnyttar kulturstien Her byggjer me mest på data henta inn frå barnehagepersonal.

Vidare vil me analysa korleis kulturstien fungerer som ein profesjonaliseringsarena for studentane, d.v.s. korleis kulturstipraksisen fungerer som ein kontekst for arbeidet med faga, og omvendt korleis fagstudiet fungerer som ein kontekst for kulturstipraksisen. Her vil me mest byggja på data henta inn frå studentane.

Analysen samlar seg i ei avsluttande drøfting av korleis ein best kan finna fram til ein balanse mellom aktørgruppene som arbeider i kulturstien. Det er viktig å presisera her at dette ikkje er endelege vurderingar. Kulturstien som konsept er stadig under revisjon og utvikling. Dessutan er datamaterialet førebels avgrensa.

## **Kulturstien som arena for barns kulturalisering**

Det kan vera mange inspirasjonskjelder til kulturstien. Tradisjonen med å laga naturstiar er godt innarbeidd og kan vera ein modell også for kulturstiar. I Prestegardsskogen hadde personalet merka seg at ungane hadde festa seg ved bestemte stader på turar i skogen. Slike punkt ville dei utnytta som stasjonar. Dei fekk også impulsar gjennom bruk av primstav og inspirasjon gjennom lokale segner. Også mytiske vette som nissen eller fantasifigurar som er utvikla i barnehagen kan bli sentrale figurar i kulturstien:

I julekalenderen gav nissen, Nisse-Ola, meldingar i brevform. Nissen er usynleg, han finst der ute og er ein realitet som ungane må forhalda seg til. (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11.01)

For dei barnehagane som starta opp 2001 – 2002, har arbeidet med kulturstien i Prestegardsskogen gitt impulsar. Dei er blitt kjende med kulturstikonseptet anten gjennom nettpresentasjonen eller gjennom informasjon via høgskulen.

Men begge dei to barnehagane som me refererer til i denne analysen, har også hatt egne føresentnader på fleire måtar. I Maurtua barnehage hadde dei alt skapt gjennomgangsfiguren Lurvelegg og saman med ungane hadde personalet utvikla stader i landskapet som Skremmehola, der ungane skremmer dei vaksne, og Lavvoplassen. I tillegg hadde dei funne fram til ein sti i landskapet med plassar som forteljestolen og klatretreet. Førskulelærer B. hadde også idear om å dramatisera eventyr med barna (Samtale med barnehagepersonalet des. 2001).

På eit møte med personalet og studentane i mars 2002 vart spørsmålet om korleis Maurtua kunne utvikla kulturstien vidare på eige grunnlag, teke opp. Personalet hadde mange idear, dels ting dei hadde arbeidd med tidlegare. Det galdt t.d. å føra vidare tradisjonssongar som no var blitt fortregnde av moderne songar, byggja opp eit repetoar av vitsar og gåter og ta i bruk lokale stadnamn.

I Myrane barnehaga hadde dei alt planar om bruka stadnamna i området som dei hadde skaffa seg oversikt over gjennom ein lokal informant. Denne samlinga av stadnamn ville dei bruka som ein del av fundamentet for kulturstien (Samtale med barnehagepersonalet nov. 2001).

### **Kulturstien og barnehagane sine satsingsområde**

Føremålet med kulturstien heng saman med det satsingsområdet barnehagen har valt. Maurtua barnehage har ein nokså generell profilformulering: språk, tekst og kommunikasjon, og vil samarbeida med PPT om skriveopplæring. I utgangspunktet var såleis den kulturelle dimensjonen svakt profilert. Kulturdimensjonen kom meir i fokus gjennom at faglærarane frå HSH drøfta dette spørsmålet med barnehagepersonalet i ein samtale 7.12.01. Personalet kom då fram til at stadnamn kunne vera ein innfallsvinkel til denne kulturdimensjonen. Likeins kunne utsiktsplassen mot Siggjo vera ein segnstad der ein kunne fortelja om trollet i Siggjo og andre forteljingar.

Når det gjeld Myrane barnehage, har denne barnehagen eit satsingsområde omkring forteljetradisjon, språk, kommunikasjon og lesing med det siktemålet å utvikla ein lokal identitet gjennom å driva kultur- og tradisjonsformidling.

### **Innhaldet i kulturstien**

I ei spørjeundersøking i dei tre barnehagane i november og desember 2001 blei personalet spurt om kva dei synst er viktig å ha med i kulturstien. Mange understrekar då at aktivitetar og innhald må tilpassast aldersgruppa og kva som høver på ulike

stasjonar. Personalet fekk sjølv finna fram til dei kategoriane dei meinte var viktige, og me kan samanfatta svara i følgjande grupper:

a) sjangrar:

- forteljingar som barna lagar saman med vaksne
- forteljingar om lokal historie og om stader i nærmiljøet
- tradisjonelle segner og eventyr
- dikt, song og musikk, rim og regler

b) aktivitetar:

- stasjonar der barna sjølve kan vera aktive og delta
- rituelle, faste handlingar knytt til stasjonar, t.d. gå rundt eit tre som fast ritual
- undring, humor, glede
- naturoppleving

Når det gjeld forteljingane, opererer ein både med gjenbruksforteljingar eller tradisjonsforteljingar som eventyr og segner, og spontanforteljingar:

Når dei fortel (d.v.s. tradisjonsforteljingar), brukar barnehagelæraren aldri bok. Dei opparbeider eit repetoar som dei brukar om att og om att og finpussar. Når det gjeld tradisjonsforteljingar, er dei bevisste på den klassiske forteljesituasjonen. Dei brukar triks for å fanga interessa til ungane, t.d. 'Hyssssj!' (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11. 01)

Det kan sjå ut til at praksislærarane ikkje har ein fast måte å bruka kulturstien på, men utviklar sine variantar gjennom å velja ulike stasjonar og leggja vekt på ulike innhaldselement:

Kvar førskulelærer har sine egne favorittforteljingar i kulturstien. Dei lagar ulike variantar av forteljingane frå gong til gong. (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11. 01)

Når det gjeld spontanforteljingane, oppstår dei ut frå konkrete observasjonar som ungane undrar seg over så som fenomen i naturen som t.d. heksespytt på graset, heksekost eller vorter på trea og plantenamn.

Ut frå spørjeundersøkinga i Prestegardsskogen november 2001 kan det sjå ut til at kulturstien er i jamn, men ikkje dagleg bruk. Ingen av dei tilsette har brukt kulturstien kvar veke det første året. Dei fleste ser ut til å bruka han om lag kvar fjortande dag. Svært få brukte han sjeldnare.

I samtale med tre lærarar 5. mars 2002 opplyser dei at kulturstien vert brukt i periodar, avhengig m.a. av vêr og årstid:

Men kulturstien ligg der heile tida som ein ressurs for lærarane, og for ungane finst han også heile tida som eit fenomen i medvitet, han finst som ei forestilling om forteljingar – dei kan t.d. snakka om 'forteljeløypa'. (Intervju med tre avdelingsleiarar i Prestegardsskogen barnehage, 5.3.02)

Når det gjeld spørsmålet om kulturstien påverkar arbeidet og planlegginga i barnehagen, svarar så godt som alle 'noko' i valet mellom alternativa 'mykje', 'noko' og 'lite'.

I utgangspunktet var det eit uavklart spørsmål kor langt ein skulle tøya begrepet lokalt landskap. Eit par haldepunkt hadde me likevel: Det skulle vera rimeleg gangavstand, eller ein skulle kunna sjå lokalitetane frå ein utsiktsplass. I Prestegardsskogen ser me at personalet tek omsyn til aldersgruppa når dei i kulturstiopplegget. For dei aller minste er dei våren 2002 i ferd med å laga ei miniløype på seks – sju stasjonar for dei aller minste der undring og oppleving er det sentrale innhaldet. Når det gjeld dei eldste ungane har dei utvida løypa i forhold til lokalmiljøet:

Med 5-åringane går me lange turar, t.d. til Hystad-marka (gravhaugane) eller Hovaneset (segna). Det er ca. 2 km kvar veg. På desse turane har me også stasjonar undervegs, t.d. ved Haga-garden der det er fleire bjørker med såkalla hekse-kostar. (Intervju med tre avdelingsleiarar i Prestegardsskogen barnehage, 5.3.02)

### **Kulturstien frå barns synsvinkel**

Ut frå spørjeundersøkinga i Prestegardsskogen november 2001 ser det ut til at alle eller nesten alle ungane reagerer positivt på kulturstien.

Ungane ser ut til å oppfatta kulturstien som ei fast løype med faste ritual:

Ungane har fast forestilling om korleis stien skal vera. Kan ikkje hoppa over postar. Dei vil ha gjentaking og gjenkjenning. (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11. 01)

Kulturstien lever vidare frå år til år, og frå avdeling til avdeling gjennom ungane si eiga tradering:

Ungane har sine favorittstader og favorittforteljingar som dei dreg med seg frå ei avdeling til neste (avdeling) når dei vert eldre.

Erfaringane frå kulturstien blir utgangspunkt for ulike former for bearbeiding og etterarbeid frå ungane si side:

Ungane snakkar om det dei har sett (i kulturstien) når dei kjem inn i barnehagen. Ungane snakkar med foreldra om det dei har høyrte. (...) Ungane begynner å dramatisera forteljingar ute i skogen etter å ha høyrte forteljingar. (Dei) deler seg i grupper og tek regien for eigne dramatiseringar. Overfører forteljingar frå ein stad til andre stasjonar. (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11. 01)

Bearbeidinga av innhaldet eller opplevingane i kulturstien er knytt også til andre estetiske uttrykksformer som musikk og maling:

K. framhevar musikk som eit viktig element i ungane sine gjennkallingar og bearbeiding. Forteljingar om troll vert gjenopplevd ved å spela 'I Dovregubbens hall'. Dei malte mens dei høyrde musikken. (Intevju Prestegardsskogen barnehage 29.11.01)

## **Kulturstien og studentane si faglege og praktiske yrkessosialisering**

Som nemnt tidlegare går det eit skilje i studentane sin praksis knytt til kulturstien mellom studieåret 2000-2001 og 2001-2002. I oppstartåret var prosjektet avgrensa til Prestegardsskogen barnehage, prosjektet vart då først og fremst eit utviklingsprosjekt for faglærarar i norsk og barnehagepersonalet. Me har derfor ikkje data for studentane sine erfaringar med kulturstien for året 2000-2001.

I det andre prosjektåret vart for det første prosjektet utvida frå eit reint norskfagleg forteljestiprosjekt til eit fleirfagleg kulturstiprosjekt. No vart kulturstien integrert i det faglege årsplanen for ein del av faga (norsk, drama og forming) og i praksisopplegget for alle F1-studentane i veke 44 – 51. Dette er det gjort nærare greie for i kapittel 1, s. 5. Det er såleis erfaringane frå denne perioden me byggjer på i denne analysen. Som det er gjort greie for på side 39, har me intervjuet praksisparia i Myrane barnehage og Maurtua barnehage. I tillegg hentar me data frå evalueringsrapportane til dei andre praksispartia. Desse rapportane vart innlevert i desember 2001.



På årsplanen for F1-klassane var veke 44 – 51 vinkla inn mot kulturstiprosjektet. Prosjektet vart introdusert fredag i veke 43. I veke 44 fekk studentane i samarbeid med praksislærarane høve til å gjera seg kjende med nærmiljøet omkring barnehagen for å få oversikt over stader som kunne vera eigna for kultursti og kulturstasjonar. Veke 45 – 47 var sett av til fagundervisning og fagleg førebuing til kulturstipraksisen som vart planlagt i veke 48. Sjølv kulturstipraksisen gjekk føre seg i veke 49 – 50. I veke 51 var det sett av ein dag til presentasjon og oppsummering klassevis.

Kulturstien har sitt utspring og mykje av sin tekstlege basis i norskfaget. Norskfaget la opp undervisninga i heile haustsemesteret opp mot kulturstiprosjektet ved å fokusera på barns eigen kultur og ulike forteljesjangrar i form av barns egne forteljingar og tradisjonsforteljingar av ulike typar. I den samanhengen skulle også studentane sjølv laga forteljingar.

Når ein skal vurdera det faglege utbyttet av kulturstien, må ein sjå førebuingssperioden og praksisperioden i samanheng. Me kan her bruka praksispartiet i Maurtua barnehage som eit eksempel som illustrerer korleis ein har prøvd å ivareta omsynet til faga i samgang med praksis i kulturstiprosjektet.

Praksispartiet i Maurtua peikar på at dei i førebuingssperioden arbeidde med ei formingsoppgåve som tematisk var knytt til norskfaget (forteljing) og metodisk var knytt til drama (dramatisering). Studentane laga eit eventyr om maurar (norsk), og utforma maurfigurane i eventyret (forming). I kulturstien dramatiserte dei dette eventyret på ein av stasjonane (drama).

Praksispartiet seier sjølv om si eiga faglege læring gjennom kulturstiprosjektet:

Har lært mykje drama på eiga hand og har lært å fortelja. Har lært norsk gjennom å laga og lesa eventyr og segner. Lært ped gjennom å fokusera på barna. Og lært forming gjennom å laga figurar. (Intervju med praksisparti i Maurtua barnehage 7.12.01)

Utsegna illustrerer at dette har vore eit fleirfagleg opplegg med rom for faga sin eigenart sjølv om dei inngår i eit felles produkt. Ein fekk sjå maurane, høyrte

eventyret og var vitne til framføringa. I tilknytning til kulturstipraksisen skreiv også studentpartiet 'Ein didaktisk plan over kulturstien' som gjer greie for føresetnader, arbeidsmåtar og mål bl.a. ut frå *Rammeplan for barnehager*.

Alle desse elementa kan kvar for seg gjevast ei fagleg vurdering. Men det er vanskeleg å vita i kva grad studentane skaffa seg faglege kunnskapar ut over det som vart vist og dokumentert. På den andre sida fekk studentane i fagperioden før praksis undervisning i relevante fagemne. I evalueringsrapportane som studentane skreiv til slutt, er det ulike meiningar om det det var ein god samanheng mellom fagundervisninga og kulturstipraksisen. I rapporten frå Myrane barnehage står det:

Det me har lært i dei ulike faga før praksisen har vore til stor hjelp. Alle faga kom inn på relevant stoff som me brukte i praksisen. (Rapport frå gruppe 4 a)

Studentane med praksis i Sæ barnehage skriv dette om undervisninga i faga i forkant av praksis:

Norsk og forming vart lagt mykje vekt på i forhold til innhaldet i kulturstien. Dramafaget var ikkje spesielt knytt til kulturstien. (Rapport frå gruppe 8 a)

Som avsluttande elementet i undervisningsopplegget omkring kulturstien i veke 44 – 51 skreiv kvar praksisgruppe ein evalueringsrapport om kulturstiprosjektet etter at dei hadde lagt fram sine erfaringar gjennom ein presentasjon med ulike dokumentasjonsformer, t.d. framføring av delar av kulturstiopplegget og videoeksempel. Ein del av dokumentasjonen var eit illustert veggkart over innhaldet i stasjonane. Siktemålet med denne avsluttande presentasjonen var å spreia erfaringane til heile klassen.

På bakgrunn av dette kan ein for norskfaget sitt vedkomande stilla spørsmål ved om ei sluttevaluering med skriftleg eksamen som byggjer på teoripensumet åleine, er ei evalueringsordning som fangar opp studenten sin reelle faglege og didaktiske kompetanse. På ein eller annan måte bør den faglege og didaktiske

kunnskapsoppbygginga som skjedde i arbeidsprosessen med kulturstien, også vera med i grunnlaget for sluttevalueringa i faget.

## **Kulturstien og ikt**

Bruk av ikt i form av nettstader har interesse for barnehagen som ein presentasjonskanal når dei vil venda seg til foreldra og til nærmiljøet. I oppbygginga av kulturstikonseptet utvikla ikt seg til å bli ein viktig pådrivings- og visualiseringsfaktor. Her var det faglærararane på høgskulen som viste veg.

Ein slik nettpresentasjon fungerte godt i Prestegardsskogen våren 2001. Nettstaden vart mykje besøkt og gav m.a. støyten til eit foreldremøte i kulturstien. Nettstaden vart også ei inspirasjonskjelde både for studentar og andre barnehagar:

Me kan tenkja oss å arrangera foreldremøte med kulturstien som tema liksom det har vorte gjort i Prestegardsskogen. Nettpresentasjonen kan også vera ein måte å gjera kulturstien kjend på for foreldra og lokalmiljøet elles. (Intervju med personalet i Maurtua barnehage, 7.12.01)

I dag ser me at barnehagane sjølv gjerne vil skaffa seg kompetanse og overta nettstadredigeringa. Men sidan ikt-publiseringa vil få to hovudfunksjonar, vil ein truleg vera best tent med at det vert etablert to nettstader for kvar barnehage; ein som fungerer som barnehagens kanal utover mot publikum, og ein som fungerer som eit virtuelt klasserom der både dei faglege og didaktiske sidene ved kulturstien vert lagt fram.

Også studentane henta idear og inspirasjon frå den vev-presentasjonen av kulturstien til Prestegardsskogen barnehage:

Kulturstien var godt førebudd i norsktimane. Presentasjonen av forteljestien i Prestegardsskogen gav inspirasjon, rammer for stien og idear. (Intervu med praksisparti i Maurtua barnehage 7.12.01)

Når det galdt planane om at studentane og barnehagen skulle laga ein virtuell nettbasert versjon av kulturstien, viste dette seg å vera eit altfor ambisiøst mål i 2001.

Eit par barnehagar laga gode presentasjonar av kulturstien, men i programvare som ikkje let seg publisera på nettet. Det vart også laga ein del dokumentasjon i form av digitale bilde og video.

## **Om balansen mellom aktørgruppene i kulturstien**

Kulturstien er eit vedvarande utviklingsprosjekt. Det vil difor heile tida foregå diskusjon om innhald i og bruk av kulturstien. Å finna balansen mellom rollene til dei ulike aktørgruppene vil heile tida vera eit aktuelt spørsmål.

Det kan lett oppstå ubalanse her ved at ei gruppe, enten faglærarar, praksislærarar eller studentar blir for dominerande i høve til dei andre. Eit døme på dette er den perifære rolla studentane fekk det første året i Prestegardsskogen. Eit motsett døme er den dominerande rolla studentane spelte det første året kulturstiane vart prøvd ut i Maurtua barnehage og Myrane barnehage. I Myrane barnehage hadde t.d. personalet mange gode idéar og lokale ressurspersonar å spela på som det vart for lite rom for i kulturstiperioden. I lys av dette ser me no tydelegare at arbeidet med kulturstien bør vera eit element i fleire praksisperiodar. Personalet i Myrane barnehage ser det elles slik at dersom kulturstien skal bli eit varig elemnt i deira barnehageverksemd, må kulturstien tilpassast det som er mest høveleg i kvardagen og byggja på engasjementet til personalet slik det kjem fram i følgjande intervju:

Det er viktig at den (kulturstien) vert nytta i framtida. Det er også avhengig av kor møykje me som barnehage bidreg i utviklinga av stien no framover og gjer den til 'vår'. (Intervju med personalet i Myrane barnehage, desember 2001)

I samtalen i desember 2001 seier personalet i Maurtua barnehage at dei først og fremst hadde tenkt seg faglærarane ved HSH som samarbeidspartnarar. Dei hadde også tenkt på samarbeid med ein eldre person i lokalmiljøet og dessutan grunneigaren av kulturstiområdet.

Personalet ved Myrane barnehage var meir usikre på i kva grad faglærarane ved HSH skulle vera med i prosjektet. Difor hadde lagt opp til ein forteljeste knytt til stadnamna i området. Ut frå dette hadde dei sett studentane i sving på eiga hand med å samla informasjon om stadnamn gjennom ein lokal heimelsmann. Dette opplegget kom i skyggen av det opplegget som faglærarane utforma for kulturstipraksisen til studentane. Dette er eit eksempel på kor utfordrande det kan vera å finna den rette balansen mellom rolla til dei ulike aktørgruppene i kulturstiarbeidet.

Det me her ser eit døme på, er at faglærarane vert pådrivarar eller påverkarar når det gjeld kva som kan eller bør vera innhaldet i kulturstien. I utgangspunktet ser det ut til at praksislærarane er interesserte i at faglærarane kjem med aktive innspel. Då nemninga forteljeste vart bytt ut med nemninga kultursti hausten 2001, skjedde dette etter med bakgrunn i drøftingar i fagteamet for F1 2001 – 2002, men også ut frå samtalar mellom faglærarane og praksislærarane:

Me må utvida kulturstien til å innbefatta meir enn segner og liknande forteljingar. Songar og liknande er me veldig interessert i å ta inn og læra. Likeins leikar. (...) I det heile er me interesserte i oppbacking frå faglærarane. Me treng inspirasjon og ein puff av og til for å halde motivasjonen og inspirasjonen oppe.(Intervju med tre avdelingsleiarar i Prestegardsskogen barnehage, 5.3.02).

For å støtta arbeidet med å utvikla innhaldet i kulturstien i Prestegardsskogen barnehage, tok faglærarane initiativ til å få laga ressurshefte som dekkar ulike fagfelt og som er spesielt tilpassa den einskilde barnehagen:

- Bjørlykke & Økland: *Lokal språkleg barnekultur. Til bruk i kulturstien i Prestegardsskogen barnehage*
- Bjørlykke & Økland: *Lokale songar, regler og rim. Til bruk i kulturstien i Prestegardsskogen barnehage*
- Bjørlykke & Økland: *Lokale segner. Til bruk i kulturstien i Prestegardsskogen barnehage*
- Grov & Bjørlykke & Økland: *Lokale leikar. Til bruk i kulturstien i Prestegardsskogen barnehage*

Innanfor den einskilde barnehagen må ein også finna fram til ein balanse mellom ulike personalgrupper, me tenkjer her spesielt på rollefordelinga mellom assistentane og dei utdanna førskulelærarane. Når det t.d. gjeld spørsmålet om ein ser på seg sjølv som formidlar av lokalkultur, kan det sjå ut som det går eit skilje mellom fagutdanna personale og assistentar. Medan alle assistentane som har svart, seier at dei i 'liten grad' ser seg sjølv i rolla som kulturformidlar, seier så godt som alle førskulelærarane/fagarbeidarane at dei i 'høg' eller 'nokon grad' ser seg sjølv som formidlar av lokal kultur. Dersom dette er realiteten, ligg det vel ei oppgåve her for barnehagen å gjera kulturstien til eit fellesprosjekt som heile personalet har eit eigarforhold til.

Målet må vera at kulturstien vert eit kollektivt prosjekt for den einskilde barnehagen der dei ulike gruppene i personalet dreg i lag: Det verkar som Maurtua barnehage har kome godt i veg i denne prosessen:

Barnehagen opplever kulturstien som eit samlande prosjekt for personalet som på sikt vil engasjera alle avdelingane, også avdelinga for dei minste barna. Det er no dei (personalet) har lært å forstå kva kulturstien eigentleg dreier seg om. No vil dei gjera begrepet til sitt. (Intervju 7.12.01 med personalet i Maurtua barnehage)

Det er på dette grunnlaget personalet i Maurtua barnehage meiner at kulturstien kan bli eit varig og fast innslag i barnehagepedagogikken deira.

## VII Avrunding

Me vil avslutningsvis berre kort peika på eit par moment som gjeld den vidare utviklinga av kulturstien.

For det første bør arbeidet med kulturstien både i fag og praksis strekkja seg over heile det første året i førskulelærarutdanninga og ikkje berre konsentrerast omkring ein praksisperiode i ein hektisk periode like før jul.

Vidare bør opplæringa i ikt-bruk knytast til arbeidsoppgåvene i fag og praksis gjennom heile året, m.a. arbeidet med å byggja opp den virtuelle kulturstien.

Vidare er det eit viktig område å sikra balansen mellom dei tre aktørgruppene som deltek i arbeidet omkring kulturstien.

## Litteraturliste

- Aukrust, V.G. (1996) Om Bruners forfatterskap - rekonstruksjon av en konstruktivist. Introduksjon til den norske utgaven. I: Jerome Bruner: *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- BFD: *Rammeplan for barnehagen* (1995)
- Bettelheim, Bruno (1989): *Sagans førtrollade värld*
- Birkeland, T 'Barns kultur'. I: Birkeland, T & Risa, G (red.): *Barns kultur*, Cappelen Akademisk forlag
- Bjerg, S. (1984) *Den kristne grundfortælling*
- Bjerg, S. (1986) *Fortælling og etik*
- Bjørlykke, B. & Økland, N.T. (2002): 'Database som læringsrom'. I: Hoel, T.L. & Ludvigsen, S.: *Et utdanningssystem i endring*. Gyldendal Akademisk Forlag, Oslo
- Brim, O.G. jr. (1966). 'Socialisation through life cycle' i O.G.Brim & S.Wheeler: *Socialisation after childhood*. New York, 1966
- Bruner, Jerome (1997): *Utdanningskultur og læring*
- Bruner, Jerome (1986) *Actual Minds, possible Worlds*
- Christensen, Th & Hansen, E, & Vejleskov, H (1997): *Det narrative*
- Faffner, Jørgen (1985) *Tanke og tale*, Kbh.
- Hovet, Vilborg S. (2001) Forteljing, folkedikting og fagplan. I: *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* nr. 6 2001)
- KUF: *Rammeplan for førskulelærerutdanninga* (1995)
- KUF: *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (1996)
- Kvalsvik, B.N (1992): 'Ideologi, intriger, identitet: Kan Paul Ricoeurs hermenevtikk gje perspektiv til medieforskinga'. I: Grimen, H. & Knapskog, K. (red.) *Teori og narrasjon*.
- Kvideland, R (1997) 'Verbal trading i sosialiseringprosessen' i Birkeland, T & Risa, G. (red): *Barns kultur*. Cappelen Akademisk Forlag
- Kvale S. & K. Nielsen (red) (1991), *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. U. K. Cambridge University Press
- Møhl, Bo & Schack, M. (1980): *Når barn læser - litteraturopplevelse og fantasi*



- Mouritsen, F. (1993): Sladder - fortællingens grobund. I: Ivar Selmer-Olsen (red.): *Kulturens fortellinger. Kultur- og tradisjonsformidling for barn*. Oslo, Ad Notam Gyldendal
- Nicolaysen, B. Kvalsvik (1985) 'Forteljinga, kulturen, historia. Paul Ricoeur i samtale med Bjørn Nik. Kvalsvik' : *I Samtiden* nr. 4/85
- Ong, Walter (1982): *Orality and literacy*
- Opie, Iona & Peter (1970): *The Lore and Language of Schoolchildren*
- Palmenfelt, Ulf (1999): 'Barndom som kultur'. I: Palmenfelt,U (red.): *Barndomens kultualisering*. Barnkulturforsskning i Norden 1, Åbo
- Ramsfjell, Astri (1993): Fortellingene våre I: Selmer-Olsen, Ivar (red.): *Kulturens fortellinger*
- Richter, Diter & Merkel, Johannes (1974): *Eventyr, fantasi og sicial indlæring*. Kbh. 1977
- Rommetveit, R. (1996): Læring gjennom dialog. Eit sosiokulturelt og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dyste (Red.) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag
- Skjelbred, A.H.Bolstad (1998): *Fortellinger om huldra - fortellinger om oss*. Tano Aschehoug, Oslo
- Sutton-Smith. B. (1975) 'The Importance of storytaker: An investigation...' I: *Urban Review* 8/1975
- Schack, M & Møhl, B 1980: Eventyrterapi eller: kunsten at gjennomleve barndommen. I: *Bixen* 1980
- Svendsen, Åsfrid (2001) *Å bygge en verden av ord* Fagbokforlaget. Oslo
- Tjukovskij, K (1980) *Fra 2 til fem år. Om børns sprog, diktning og fantasi*
- Vygotskij, Lev S. (2001): *Tenkning og tale* (1934 og 2001) Gyldendal Akademisk Forlag
- Aarø, K.L. & Rabben, (2001): *Namnevandring*