

Historietematiske estetiske erfaringer som basis for utvikling av historiebevissthet i barnehagen

- Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?
- Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?

Nina Walter

kandidatnummer: 439

Bacheloroppgave

BDBAC4900

Trondheim, april 2021

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



DronningMaudsMinne

HØGSKOLE FOR BARNEHAGELÆRERUTDANNING

Forord

Jeg vil gjerne takke mine veiledere, Jana van der Zwart-Langner og Arnt Nordli for de viktige impulsene som dere ga meg. Det føles litt som om jeg fikk nøkkelen til en ny og spennende verden.

Jeg vil også takke Anna Petersén for at jeg fikk være med på denne spennende utgravingen som var startpunktet for bacheloroppgaven min.

Et stort takk vil jeg videre rette til barna og ansatte til barnehagen der jeg fikk lov til å gjennomføre prosjektarbeidet. Det var utrolig gøy å jobbe sammen med dere. Jeg vil takke spesielt styreren og praksislæreren min for at dere lærte meg så mye og for friheten og støtten som jeg fikk av dere.

Takk også til familien min, til Jochen Busam for at du er så tålmodig med meg, for at du passet på at jeg alltid hadde nok sjokolade tilgjengelig under oppgaveskrivingen og for at du hjalp meg med å holde fokuset. Den største takken vil jeg rette til mine fantastiske barn Arne og Liam, dere er virkelig det beste som har skjedd meg.

Stufen

Wie jede Blüte welkt und jede Jugend
Dem Alter weicht, blüht jede Lebensstufe,
Blüht jede Weisheit auch und jede Tugend
Zu ihrer Zeit und darf nicht ewig dauern.
Es muß das Herz bei jedem Lebensrufe
Bereit zum Abschied sein und Neubeginne,
Um sich in Tapferkeit und ohne Trauern
In andre, neue Bindungen zu geben.
Und jedem Anfang wohnt ein Zauber inne,
Der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.

Wir sollen heiter Raum um Raum durchschreiten,
An keinem wie an einer Heimat hängen,
Der Weltgeist will nicht fesseln uns und engen,
Er will uns Stuf´ um Stufe heben, weiten.
Kaum sind wir heimisch einem Lebenskreise
Und traulich eingewohnt, so droht Erschlaffen;
Nur wer bereit zu Aufbruch ist und Reise,
Mag lähmender Gewöhnung sich entrafen.

Es wird vielleicht auch noch die Todesstunde
Uns neuen Räumen jung entgegen senden,
Des Lebens Ruf an uns wird niemals enden,
Wohlan denn, Herz, nimm Abschied und gesunde!

Dikt av Herman Hesse

Innhold

1. Innledning.....	5
2. Valg av overordnet tema: <i>Historieutforskning i barnehagen</i>	5
2.1. Hva menes egentlig med <i>historie</i> ?	5
2.2. Personlige begrunnelser	7
2.3. Hvorfor <i>historieutforskning</i> og ikke <i>historieformidling</i> ?.....	8
2.4. Faglige begrunnelser og relevans for barnehageprofesjonen	9
3. Teoretisk bakgrunn	10
3.1. Forskningshistorie: <i>Historieutforskning/historieformidling i norske barnehager</i>	10
3.2. <i>Historiebevissthet</i>	11
3.2.1. <i>Historiebevissthet – et kort overblikk og definisjon</i>	11
3.2.2. <i>Hvordan dannes historiebevissthet?</i>	13
<i>Historiebevissthetens 7 kategorier</i>	13
<i>Historiefortellingsprosesser</i>	15
<i>Historiebevissthetens dannelses og -brukssteder</i>	15
<i>NÅR begynner utviklingen av historiebevissthet?</i>	16
3.3. <i>Hvordan begrepet estetisk erfaring samt tilknyttete begreper blir forstått i denne oppgaven</i>	16
<i>Estetikk</i>	16
<i>Estetisk opplevelse - inntrykk</i>	17
<i>Å uttrykke seg estetisk</i>	17
<i>Estetisk erfaring</i>	17
<i>Estetisk erkjennelse: inntrykk + uttrykk → estetisk erfaring</i>	17
<i>Omsetning i praksis</i>	18
<i>En mulighet for å etablere estetisk praksis: Prosjektarbeid som arbeidsmetode</i>	18
3.4. <i>Historietematiske estetiske erfaringer - fører til utvikling av historiebevissthet (?)</i>	19
4. Metode.....	21
4.1. Framgangsmåte	21
<i>Med nysgjerrighet som utgangspunkt</i>	21
<i>Samfunnsvitenskapelig, kvalitativt forskerblikk</i>	21
<i>Forforståelse</i>	22
<i>Problemstilling</i>	22
<i>Generering av empiriske data</i>	23
<i>Forskningsetikk</i>	24
<i>Analyse- og tolkningsarbeid</i>	25
4.2. <i>Metodekritikk</i>	25

<i>Validitet</i>	25
<i>Reliabilitet</i>	26
5. Historietematiske estetiske erfaringer som basis for utvikling av historiebevissthet i barnehagen – presentasjon av funn og drøfting	27
5.1. Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?	27
5.1.1. Tidsbevissthet (før i tida – i dag/i morgen)	27
5.1.2. Virkelighetsbevissthet (reell/historisk – fiktiv)	31
5.1.3. Historisitetbevissthet (statisk – foranderlig)	33
5.1.4. Konklusjon	36
5.2.1. Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?	37
5.2.2. Drøfting	41
<i>Barn tolker fortiden gjennom lek, samtaler og andre estetiske uttrykksformer</i>	41
<i>Barn reproduserer og produserer historiebevissthet og inspirerer andre</i>	41
<i>Den åpne skalamodellen ut ifra et barneperspektiv</i>	42
<i>Barn reagerer med motivasjon og utforsker glede</i>	44
<i>Konklusjon</i>	44
6. Avslutning	45
Referanser	47
Vedlegg	47

Historietematiske estetiske erfaringer som basis for utvikling av historiebevissthet i barnehagen

1. Innledning

Med utgangspunkt i Rammeplanens sitat «Personalet skal [...] gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57) er bacheloroppgavens mål å få innblikk i barnehagebarnas historiebevissthet i sammenheng med historieutforskningsprosesser. Dette skal gjøres ved å drøfte følgende to forskningsspørsmål på bakgrunn av relevant teori og innhentet datamateriale:

Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?

Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?

I kapittel 2 redegjøres det for hvilken forståelse for det overordnede temaet (historieutforskning i barnehagen) som ligger til grunn for oppgaven. Personlige og faglige begrunnelser for valg av tema inngår i dette kapittelet. Deretter følger teorikapittelet (kapittel 3). Her går det inn på forskningshistorie. Det gis også et overblikk over relevante modeller som prøver å definere begrepet «historiebevissthet» og det redegjøres for hvordan begrepet «estetisk erfaring» forstås i denne oppgaven. I det etterfølgende metodekapittelet (kapittel 4) fremstilles det hvordan oppgaven ble til og det redegjøres for valgene som ble tatt. I kapittel 5 presenteres det oppgavens funn som deretter drøftes i lys av teori. Avslutningsvis følger kapittel 6 hvor det kort oppsummeres oppgavens resultater og hvor det gis et innblikk på mulige framtidige forskningsspørsmål.

2. Valg av overordnet tema: *Historieutforskning i barnehagen*

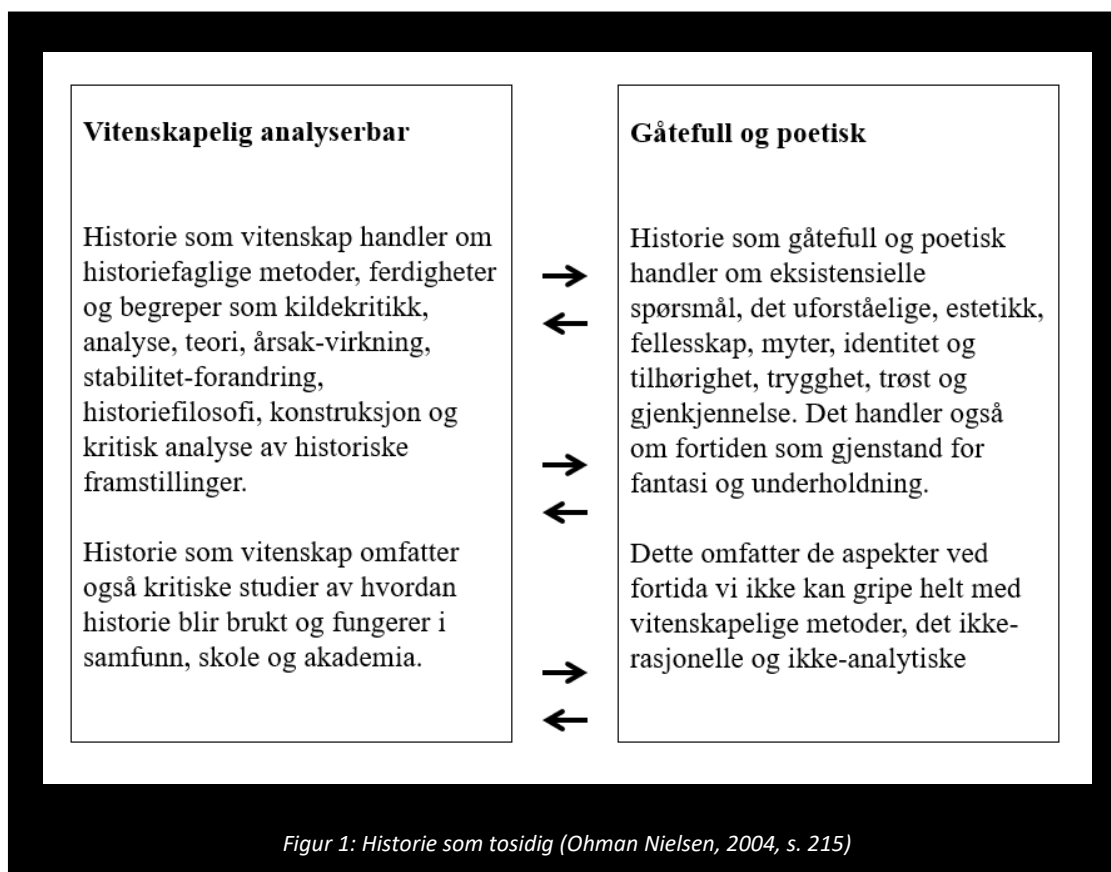
2.1. Hva menes egentlig med *historie*?

Historie er et begrep som kan vekke forskjellige assosiasjoner. En forfatter tenker kanskje på «en god historie (=fortelling)», en ungdomstrinnlærer på «historiens funksjon som samfunnskritiske element», en tenåring på «å lære årstall», og en arkeolog tenker på «å grave i

jorda». Andre mener at historie hovedsakelig handler om «erindring». Med erindring mener de å reflektere over fortiden gjennom å tolke fakta og kilder med utgangspunkt i samtidens kunnskap. Som resultat dannes det fortellinger om fortiden. Å øve seg på å tolke fortiden på denne måten er med på å gjøre menneskene i stand til å orientere seg i nåtiden og til å bevisst forme framtiden (Bergmann, 2005, ss. 8, 17).

Som det kommer fram finnes det mange måter å forstå «historie» på, og i bacheloroppgaven går det ut ifra at alle har sin plass. Også Jensen argumenterer for bruk av «en bred inklusiv forståelse af historie» der man prøver å anerkjenne ulike historieforståelser (Jensen, 2010, s. 8).

Selv om man er åpen for å anvende mange ulike historieforståelser, kan det være hjelpsomt å strukturere det komplekse begrepet «historie». Ohman Nielsen presenterte en historiemodell som forsøker dette. Hennes modell beskriver «historie som tosidig». Hun viser til historiens to ytterpunkter: På den ene siden er historie *vitenskapelig analyserbar* og på den andre siden *gåtefull og poetisk* (figur 1).



I realiteten er det ingen skillelinje mellom ytterpunktene og de to sidene står i interaksjon med hverandre. Videre skriver hun at «Historie finnes i en mengde ulike mellomformer og blandinger» (Ohman Nielsen, 2004, S. 215).

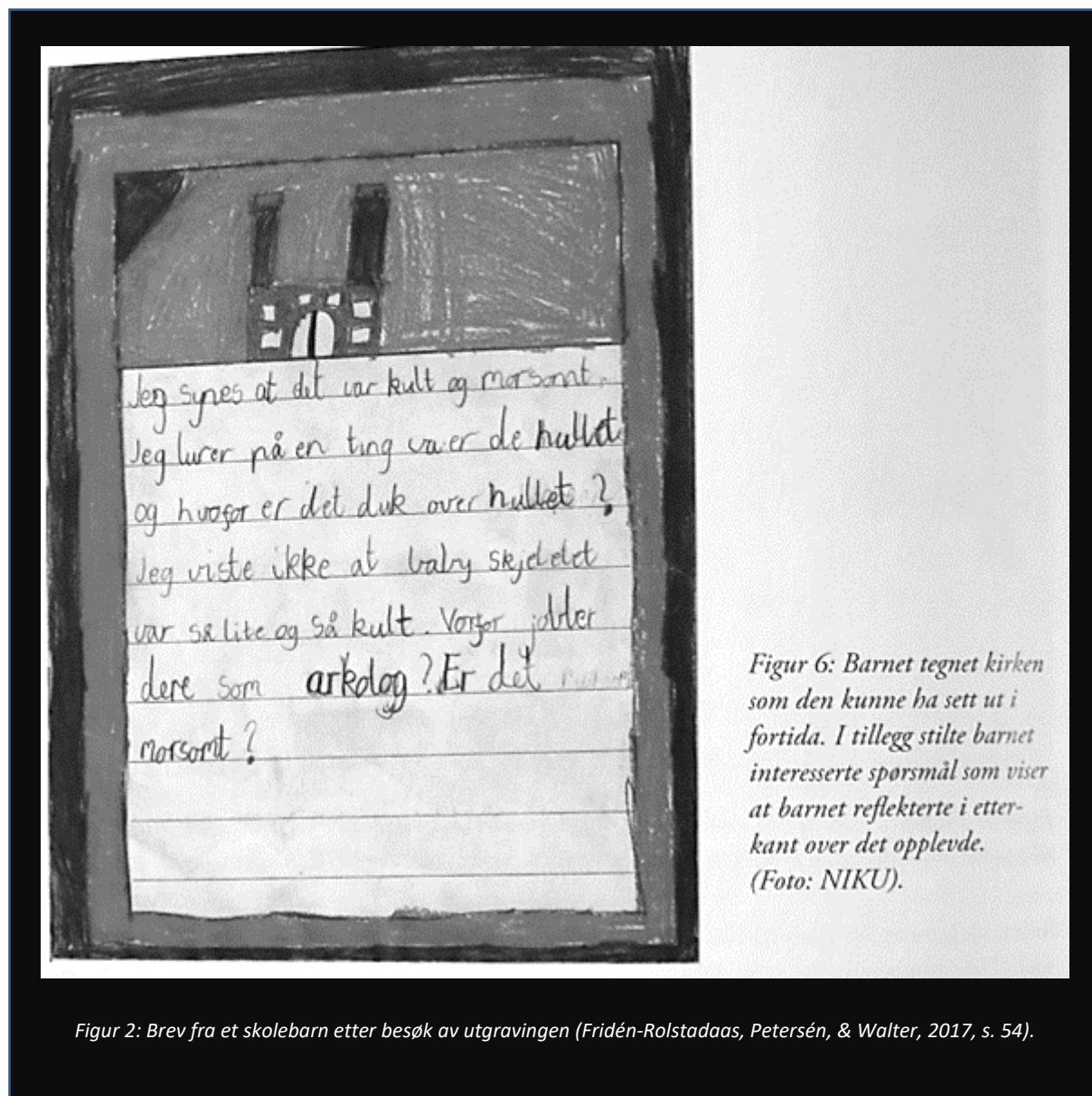
I kapittel 3.2.1. kommer vi tilbake til Ohman Nielsens modell, men først skal det redegjøres for personlige og faglige begrunnelser for valg av tema.

2.2. Personlige begrunnelser

Allerede som barn ble min første interesse for historie vekket. Hvert år i sommerferien besøkte vi det samme friluftsmuseet som formidlet historie på en spennende og levendegjørende måte. Noen år senere lurte jeg fortsatt på hvilke historier som ligger gjemt i jorden under føttene våre, og så studerte jeg arkeologi for å finne ut av det. Fremdeles synes jeg at det er uhyre spennende å utforske historie og er spesielt fascinert av gjenstander fra fortiden og historiene de «forteller oss» når vi bare lytter nøye: Et gammelt potteskår kan fortelle oss noe om hvilke matvaner menneskene hadde før i tida, hvilke teknologier de hadde, hvilke mønster og farger de ville ha på karene sine, om de måtte forlate sine hus på grunn av en katastrofe som en stor bybrann osv.

Ideen for bacheloroppgaven ble født da jeg var barnehagelærerstudent og samtidig jobbet som arkeolog ved utgravingen av «Klemenskirken» i Trondheim¹. Her gjorde jeg erfaringer med hvor viktig det er å videreformidle forskningsresultater og forskningsprosessen. Vi inviterte barnehager og barneskoleklasser til utgravingen og sto dermed foran utfordringen å finne ut hvordan vi kunne vekke barns interesse for faget. Den positive responsen (figur 2) og barnas smilende øyne da de fikk lov til selv å utforske arkeologiske funn var grunn nok til å bli motivert til å finne mer ut om *hvordan man kan vekke barns interesse for historie*.

¹ For informasjon om utgravingen se <https://www.niku.no/prosjekter/klemenskirken/> [04.2021] eller <https://historisketrondeheim.no/klemenskirken/> [04.2021]



Figur 6: Barnet tegnet kirken som den kunne ha sett ut i fortida. I tillegg stilte barnet interesserte spørsmål som viser at barnet reflekterte i etterkant over det opplevde. (Foto: NIKU).

Figur 2: Brev fra et skolebarn etter besøk av utgravingen (Fridén-Rolstadaas, Petersén, & Walter, 2017, s. 54).

2.3. Hvorfor historieutforskning og ikke historieformidling?

Oppgavens overordnede tema er **historieutforskning** framfor **historieformidling** i barnehagen. Målet med å gå bort fra det tradisjonelle begrepet «**historieformidling**», er å synliggjøre at kunnskap ikke bare «overføres» fra voksen til barn. Læringssynet som ligger til grunn for denne bacheloroppgaven tar dermed utgangspunkt i antakelsen at barn er nysgjerrige fra fødselen av, og at de har «naturlig en estetisk sanselig tilnærming til verden, som rommer nesten uendelige ressurser til å lære og oppdage» (Kjær A., 2018, s. 9). Den er inspirert av et konstruktivistisk-sosiokulturelt læringssyn med vekt på danning gjennom estetiske erkjennelsesprosesser. Det vil si at det går ut fra at kunnskap videreutvikles gjennom samhandling, utforskning og skapende prosesser der det legges vekt på å holde balansen mellom inntrykk og uttrykk. Dette kan også

sees i sammenheng med kategorial danningsteori der materiale dannelseskategorier og formale dannelseskategorier står i interaksjon med hverandre.

2.4. Faglige begrunnelser og relevans for barnehageprofesjonen

Hele Rammeplankapittelet som omtaler barnehagens fagområde «Nærmiljø og samfunn» kan ansees som en base for bacheloroppgaven.

Her står det at personalet *skal* «gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). Sitatet er av sentral betydning for bacheloroppgaven, og i teoridelen skal det derfor undersøkes hvordan formuleringen kan forstås og hvorfor den er så viktig.

Videre står det på side 56 at barnehagen skal bidra til at barna «blir kjent med lokalhistorie og lokale tradisjoner». Det kom fram i en spørreundersøkelse at mange barnehagelærere mener at historie og tradisjonsformidling er viktig for barns utvikling av identitet og selvinnsikt - og ikke minst, for å danne tilhørighetsfølelser til nærmiljøet og samfunnet (Skjæveland, Holst Buaas, & Hoås Moen, 2013, s. 243). Når barn blir kjent med lokalhistorie og kulturminner, kan det bidra til å øke bevisstheten i samfunnet vårt for betydningen av kulturminnene og for at disse er en ikke-fornybar ressurs som må vernes (Klima- og miljødepartementet, 2018). Når det er sagt bør det ikke glemmes at historieutforskning kan i stor grad bidra til at barna blir kjent med mangfoldet i *ulike* kulturer – med tanke på både den materielle og immaterielle kulturen.

Historieutforskning i barnehagen har også verdi med tanke på at «Personalet skal [...] støtte barna i å ta andres perspektiv, se en sak fra flere synsvinkler og reflektere over egne og andres følelser, opplevelser og meninger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 23). Å beskjefte seg med historie, og ikke minst gjennom å utforske emnet i samspill med andre, kan bidra til refleksjon, og til å betrakte en sak fra flere synsvinkler. For når man utforsker og tolker menneskenes historiske spor prøver man alltid å belyse forskjellige kilder, og ikke sjeldent finnes det ulike meninger som må diskuteres. Gjennom historieutforskningsprosesser kan dømmekraften videreutvikles samt evnen til kritisk tenkning kan trenes.

Videre påbyr «historieutforskning» mange ideer og impulser for videreutvikling av barnas lek. Skjæveland, Holst Buaas, og Hoås Moen viser i denne sammenheng til verdien av å skape felles referanser som senere kan brukes av barna i leksituasjoner (2013, s. 243). Dette kan sees i sammenheng med at «Personalet skal [...] bidra til at barna får felles erfaringer som grunnlag for lek og legge til rette for utvikling av leketemaer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

Selv om det finnes enda flere grunner for hvorfor man bør jobbe med historieutforskning i barnehagen skal det tilføyes bare et siste sitat fra Rammeplanen: «I barnehagen skal barna få leke og utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Historieutforskning kan bidra til å nå alle disse målene.

3. Teoretisk bakgrunn

I dette kapitlet redegjøres det for det teoretiske rammeverket som danner utgangspunkt for oppgavens drøftingsdel. Først skal det gis et kort overblikk over forskningshistorien, deretter går det inn på *historiebevissthetsbegrepet*. Det blir redegjort for hvordan begrepet kan forstås og noen sentrale historiebevissthetsmodeller blir presentert. Deretter blir det redegjort for hvordan begrepet *estetisk erfaring* samt tilknyttete begreper blir forstått i denne oppgaven. Avslutningsvis diskuteres det kort teoretisk hvorfor tilrettelegging for historietematiske estetiske erfaringer i barnehagen kan føre til utvikling av historiebevissthet.

3.1. Forskningshistorie: Historieutforskning/historieformidling i norske barnehager

I en studie av Hoås Moen og Holst Buaas (2012) ble det kvantitativt undersøkt hvordan barnehagelærere jobber med historie og tradisjonsformidling i barnehagen, og hvordan disse vurderer sin kompetanse på området. Blant annet kommer forfatterne fram til at «det trengs bevisstgjøring om dette området blant personalet i barnehager og ved høyskoler som utdanner førskolelærere» (Hoås Moen & Holst Buaas, 2012, s. 235). Videre skriver de at det er «behov for dybdeundersøkelser på feltet for å samle erfaringer fra barnehager [...]», de mener «at systematiske utviklingsarbeid kan være med på å utvikle praksis på feltet» (Op. cit., s. 235).

Skjæveland, Holst Buaas og Hoås Moen (2013) gjennomførte deretter et forskningsprosjekt som undersøkte «Korleis historie og tradisjonsformidling i barnehagen kan bidra i barn sin dannelsingsprosess» (Skjæveland, Holst Buaas, & Hoås Moen, 2013, s. 240). De konkluderer med at «historie og tradisjonsformidling [kan] ha potensiale til å vera eit bidrag til barnehagen sitt arbeid for å fremja barna sin dannelsingsprosess. Her er det likevel behov for meir forskning, både når det gjeld barnehagane sitt arbeid, og barna sitt utbytte» (Op. cit., s. 248).

Videre finnes det en artikkel av Skjæveland der han analyserer åtte intervjuer med norske barnehagelærere angående temaet. Skjæveland viser blant annet at det finnes grunn for å anta

at de eldre barna i barnehagen kan ha en viss historiebevissthet som befinner seg i utvikling (Skjæveland, 2017).

Skjæveland, Holst Buaas og Hoås Moen har dessuten publisere en ny bok i april 2021 med tittelen «Det var en gang... Historie og tradisjoner i den flerkulturelle barnehagen». Siden den ble utgitt rett før levering av denne bacheloroppgaven kunne boken her ikke tas i betraktning.

Ellers virker det som om det finnes lite forskning om historieutforskning/historieformidling i norske barnehager. Det finnes derimot litteratur om historiedidaktikk i skolen som er i ulik grad overførbar til barnehagehverdagen. I denne sammenheng kan det nevnes to norskspråklige lærebøker som ble brukt under bacheloroppgavens analysearbeid: Kvande og Naastads bok «Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis» og «Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere» av Lund.

3.2. Historiebevissthet

«Personalet skal gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). Men hva betyr det egentlig? For å forstå formuleringen må vi se nærmere på begrepet «historiebevissthet».

I et globalt perspektiv finnes det mye litteratur som beskjeftiger seg med historiebevissthet. Det finnes en del ulike definisjoner og modeller som prøver å definere begrepet. På grunn av bacheloroppgavens omfang ble det gjort et utvalg av de for oppgavens mest relevante aspekter. Disse skal nå presenteres.

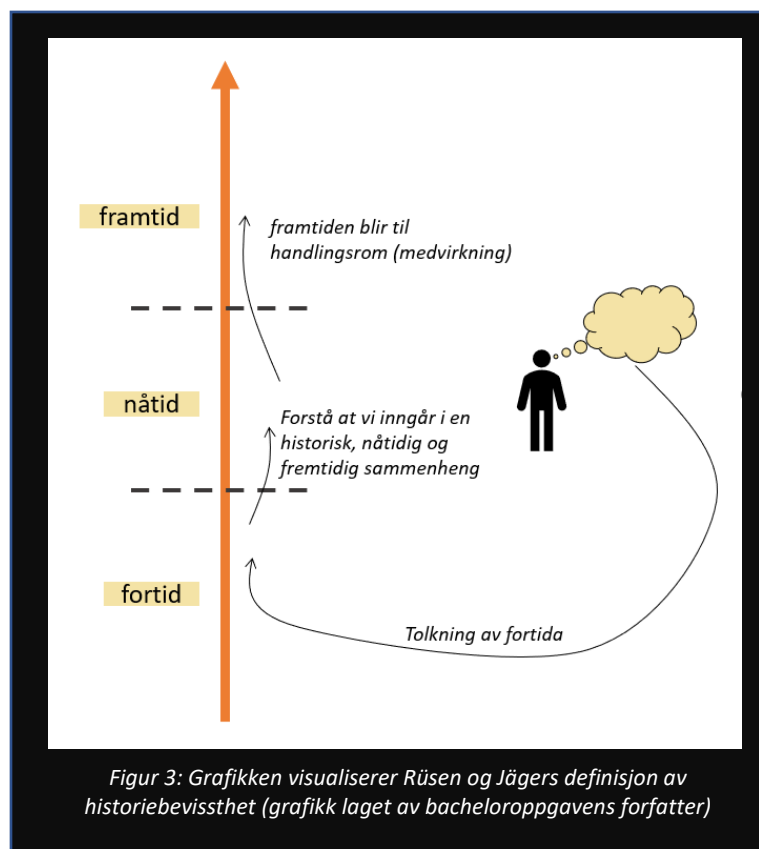
3.2.1. Historiebevissthet – et kort overblikk og definisjon

I kapittel 2.1. ble det kort redegjort for at begrepet *historie* kan forstås på ulike måter. Det ble Ohman Nielsens modell, som beskriver historie som på den ene siden *vitenskapelig analyserbar* og på den andre siden *gåtefull og poetisk*, presentert. *Historiebevissthet* inngår i begge sidene: «Historiebevisstheten vår inneholder en egenartet blanding av elementer og koblinger fra de to sidene av "historie"» (Ohman Nielsen, 2004, s. 216). Ved siden av denne kompleksiteten finnes det flere aspekter som er viktig for historiebevissthetsbegrepet:

I 1970-årenes Vest-Tyskland ble historiebevissthetsbegrepet en sentral del av den historiedidaktiske fagdebatten. Begrepet ble utviklet som et oppgjør mot den etablerte historiedidaktikken som på den tiden hadde som hovedmål å lære bort historiefakta (Stugu, 2000, s. 5 ff.). Tanken bak denne faktabaserte undervisningen var å skjerme historiefaget fra

ideologisk propaganda. Men det førte til andre utfordringer: i den etablerte undervisningsmetoden var det ikke rom for refleksjon, den var fjernt fra elevenes realitet og gjenspeilet ikke demokratitanken. Historiebevissthetsbegrepet ble altså «ikke teoretisert i et vakuum, men som prosess med en rekke faktorer som påvirket dets innhold og nedslagsfelt.» (Bødker, 2019, S. 22). For Jeismann, som var en sentral aktør i fagdebatten, var det viktig å framheve at historiebevissthetsdannelse handler om «å utvikle evne til å trekke selvstendige slutninger [, og at dette skulle bli] et sentralt mål for all historieformidling» (Eikeland, 2000, s. 6). Historiebevissthetsbegrepet og -didaktikken ble etter hvert også internasjonalt videreutviklet.

Selv om det fantes flere forskere som diskuterte historiebevissthetsbegrepet på 70-tallet², ble begrepet i stor grad preget av Jeismanns artikkel «Geschichtsbewusstsein» som ble publisert for første gang i 1979 i boken «Handbuch der Geschichtsdidaktik». Jeismann skriver at historiebevissthet omfatter *sammenhengen mellom fortidstolkning, samtidsforståelse og framtidsperspektiv* (Jeismann, 1997, S. 42)³. Tolkningsaspektet trer tydelig fram ved denne forståelsen av *historiebevissthet*. Så skriver Rösen og Jäger (som videreutviklet teorien) at



² Anette Kuhn, Klaus Bergmann, Jörn Rösen mfl.

³ «Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive» (Jeismann, 1997, S. 42)

historiebevissthet handler om den mentale fortidstolkningsprosessen som trengs for å forstå nåtidens levesett og at man inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng. Med utgangspunkt i denne bevisstgjøringsprosessen kan framtiden forventes og forstås som handlingsrom (Rüsen & Jäger, *Geschichtsbewusstsein*, 2018, s. 157)⁴. Figur 3 illustrerer teorien.

3.2.2. Hvordan dannes historiebevissthet?

Historiebevissthetens 7 kategorier

Ved siden av Jeismans, Rüsen og Jägers grunnleggende definisjon finnes det som nevnt flere historiebevissthetsteorier og -modeller. Pandel definerte for eksempel historiebevissthetens sju kategorier. Målet hans var å gjøre det enklere å drøfte historiebevissthetens struktur med tanke på empirisk forskning og utvikling av historiebevissthetsdidaktikken (Pandel, 1987).

Pandel foreslår å beskrive historiebevissthet som en komplekst mental struktur bestående av sju dobbelkategorier som står i interaksjon med hverandre (figur 4). Individets historiebevissthet

	Original (Pandel 1987)	Min oversettelse
Basiskategorier	1. Zeitbewusstsein (früher- heute/morgen)	Tidsbevissthet (før i tida – i dag/i morgen)
	2. Wirklichkeitsbewusstsein (real/historisch- imaginär)	Virkelighetsbevissthet (reelt/historisk – fiktiv)
	3. Historizitätsbewusstsein (statisch - veränderlich)	Historisitetensbevissthet (statisk – foranderlig)
Sosiale kategorier	4. Identitätsbewusstsein (wir - ihr/sie)	Identitetsbevissthet (vi – dere/dem)
	5. politisches Bewusstsein (oben - unten)	Politisk bevissthet (oppe – nede)
	6. ökonomisch-soziales Bewusstsein (arm - reich)	Økonomisk-sosial bevissthet (fattig – rik)
	7. moralisches Bewusstsein (richtig - falsch)	Moralsk bevissthet (rett – galt)

Figur 4: Pandels 7 historiebevissthetskategorier

dannes ifølge Pandel gjennom utvikling og strukturering av kategoriene. Historiebevissthet er altså et kognitivt referansesystem som dannes gjennom det han kaller for «utviklingserfaringer». Pandel skriver videre at kategoriene utvikles forskjellig fra menneske til menneske. Det innebærer at disse kan utvikles samtidig og i ulik rekkefølge. Likevel inndeler han kategoriene i tre «basiskategorier» og fire «sosiale kategorier». De tre basiskategoriene handler om å kunne navigere i tiden, og danner ifølge Pandel grunnlaget for utvikling av de «sosiale kategoriene». De «sosiale kategoriene» er relatert til kompleksiteten innenfor

⁴ «Geschichtsbewusstsein ist Inbegriff der mentalen Aktiviteten, die sich auf die Vergangenheit richten und sie so interpretieren, dass die gegenwärtigen Lebensverhältnisse in ihrer zeitlichen Erstreckung verstanden und damit Zukunft erwartet und als Handlungsperspektive entworfen werden kann» (Rüsen & Jäger, 2018, S. 157)

samfunnet. Historiebevissthet handler dermed ikke bare om orientering i tid, men også om en sosial-politisk orientering over samfunnsrelaterte endringer. Det bør tilføyes at *individet selv* ikke trenger å være seg bevisst over sin egen historiebevissthet for å «ha» historiebevissthet. Historiebevissthet defineres heller ikke gjennom tilstedeværelse eller fravær av historiefaktakunnskap (Pandel, 1987).

På grunn av bacheloroppgavens omfang ble det prioritert å bare gå kort inn på de første tre basiskategoriene.

Pandels **tidsbevissthetsbegrep** skiller mellom før i tida og i dag/ i morgen. Videre presenterer han flere underpunkter for tidsbevissthet: *ulik oppfatning av hendelsesrikdom, oppfatning om tidsutstrekning, ulik vektlegging av tidsdimensjonene, beretning om tid*. Det som han ikke spesielt framhever (eller bare antyder), men som ellers ofte er beskrevet i litteraturen som viktig aspekt ved tidsbevissthetsbegrepet⁵, er *bevissthet om kronologi* (ment som rekkefølge av hendelser).

Første steget for utvikling av **virkelighetsbevissthet** er å definere en grense mellom fiktive og reelle hendelser. Det er i første omgang ikke det viktigste at grensen er rent «rasjonell» og «universelt anerkjent». Når man kommer lengre i virkelighetsbevissthetsdannelsesprosessen blir det viktigere å reflektere over hvor man setter denne grensen basert på tilgjengelig informasjon. Å skille mellom «*reelt og fiktiv*» er grunnlaget for å gå over fra å *fortelle eventyr* til å *fortelle historiske fortellinger*.

Historisitetbevissthet handler hovedsakelig om å forstå at det finnes foranderlige aspekter (personer, ting, hendelser), og statiske aspekter (Pandel, 1987). Det kan være forandringer/statiske aspekter som individene selv erfarer, og slike som man bare erfarer gjennom fortelling.

Rammeplanens formulering «*forståelse av at samfunnet er i endring*» minner om Pandels fire «sosiale kategorier». De tre basiskategoriene derimot kan sees i sammenheng med formuleringen «*historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng*». Å utvikle forståelsen *for at samfunnet er i endring* krever at man har forståelse om *tidsbevissthet, virkelighetsbevissthet og historisitetbevissthet*.

⁵ Se f.eks. Skjæveland, 2017, s. 10

Historiefortellingsprosesser

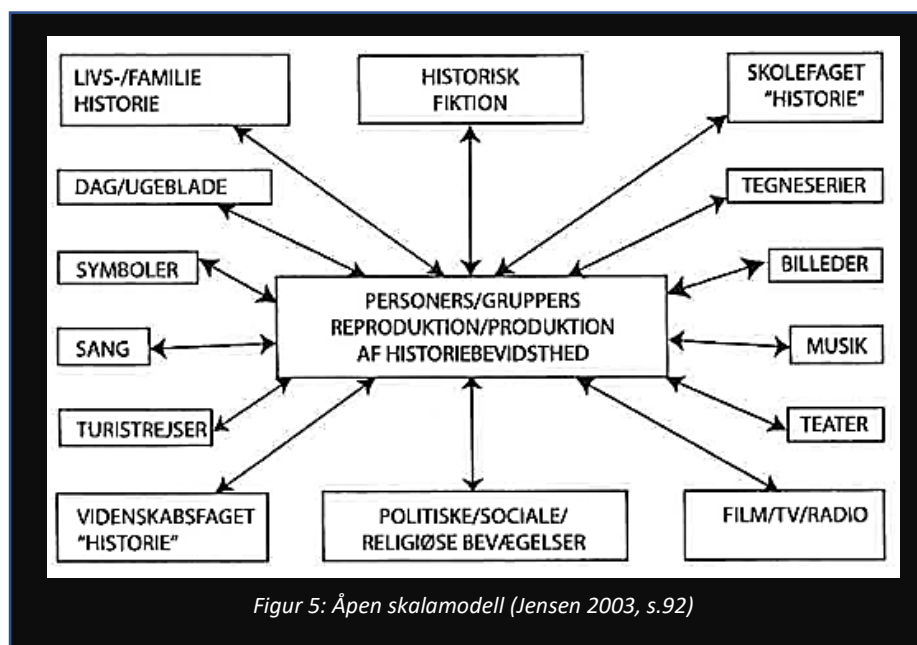
Når det gjelder historiebevissthetsdannelse fremhever Rüsen og Jäger dens narrative egenart. De mener at historiebevissthet kan utvikles ved å ta del i «historiefortellingsprosesser» der det dannes mening gjennom **tolkning av fortiden** med utgangspunkt i **individets nåtidige erfaringer** («Prozess des historischen Erzählens») (Rüsen & Jäger, 2018, S. 157).

Historiebevissthetens dannelses og -brukssteder

Disse «historiefortellingsprosessene» kan sees i sammenheng med Jensens «skalamodell» som blir presentert nedenfor.

Jensen tar utgangspunkt i antakelsen at «Historie er, hvad historie bruges til, og den indbyggende bredde i definisjonen kan illustreres ved at opregne de mange sammenhænge, hvor en fortidsbrug finder sted i et nutidigt vestlig samfund». Han skriver videre at «Vi har å gjøre med historie, når en person eller grupper personer interesserer sig for noget fortidigt og gør brug af deres viden herom til et eller andet formål» (Jensen B. E., 2010, s. 8).

Også Jensen mener altså at historie ikke bare handler om faktakunnskap om fortiden, men at den blir aktivt dannet av den enkeltes tolkninger og refleksjoner. Han utviklet «den åpne skalamodellen» for å belyse at historiebevissthet utvikles gjennom interaksjon med, og



gjensidig påvirkning av mange ulike «historiebevissthetsbruks- og dannelsessteder» (figur 5). Historiekunnskap hentes dermed fra forskjellige steder. Det er i tråd med Pandels utsagn fra 1987 at «historiebevissthet er sosialiseringssavhengig». Skalamodellen viser videre at individets (og gruppens) historiebruk (framstilt i sentrum av modellen) også påvirker utviklingen av

bruksstedene gjennom å reprodusere og produsere historiebevissthet. Utvikling av historiebevissthet er dermed en livslang dannelsingsprosess som kan stimuleres gjennom impulser. Utviklingsprosessen er altså ikke bare avhengig av nevrologisk modning.

NÅR begynner utviklingen av historiebevissthet?

Det er et mye diskutert spørsmål i fagdebatten, og svaret er i stor grad avhengig av hvilken teoretisk definisjon av historiebevissthetsbegrepet man tar utgangspunkt i. Så finnes det for eksempel «uenighet [...] om hvorvidt og eventuelt i hvilken grad historiebevissthet må handle om en refleksjon som kan uttrykkes språklig eller ei.» (Kvande & Naastad, 2020, s. 49).

I Skjævelands artikkel (2017) blir denne diskusjonen gjengitt. Skjæveland viser blant annet til forskere som Cooper og Kübler, som har framvist forskningsresultater som antyder at allerede barn i 3-5 årsalderen kan vise en begynnende og utviklende historiebevissthet. Også Skjævelands egne funn tyder på at (de eldre) barnehagebarna kan besitte grunnlagene for utvikling av historiebevissthet (Skjæveland, 2017). For å trekke endelige konklusjoner må det likevel forskes mer på feltet. Det gjelder spesielt med tanke på å genere og analysere empiriske data.

Med utgangspunkt i Jensens åpne skalamodell kan det forventes at barnehagebarn allerede i sitt korte liv har gjort mange erfaringer med historie. Når man i tillegg går ut ifra at «Historiebevissthet uttrykkes gjennom at noen forholder seg til noe», og at det «ikke nødvendigvis må være en målbar kompetanse» (Bødker, 2019, s. 79), blir det nærliggende å snakke om *barnehagebarnas historiebevissthet*. Om det går an å skille mellom bestemte «utviklingsstadier» forblir et definisjonsspørsmål og gjenstand av fagdebatten.

3.3. Hvordan begrepet *estetisk erfaring* samt tilknyttete begreper blir forstått i denne oppgaven

Estetikk

Estetikkbegrepet har blitt diskutert siden antikken og kan forstås på ulike måter. Denne oppgaven slutter seg til Kjærs forståelse og bruk av begrepet «i vid forstand». Hun skriver at «det henger alltid sammen med noe vi sanser, føler og fornemmer» (Op. cit, s. 19). Også Halvorsen argumenter for en «åpen» bruk av begrepet: «Det er en betegnelse på et møte som er etablert i subjektet mellom objektive og indre aspekter» (Halvorsen, 2013, s. 14).

Estetisk opplevelse - inntrykk

Som Dewey i begynnelsen av 1900-tallet påpekte, er estetikkbegrepet ikke reservert til kunstfagene (Aasen, 2008, s. 77). Dermed kan ikke bare kunstmøter danne utgangspunktet for estetiske opplevelser - det kan likeså være *historieutforskningsaktiviteter*. Estetiske opplevelser oppstår gjennom individets «møte med en estetisk gjenstand eller aktivitet som man [...] kan føle seg tiltrukket eller frastøtt av» (Kjær, 2018, s. 24). Slike opplevelser er knyttet til å erfare følelser og til å få brukt sansene sine. At opplevelsene gir mening for den enkelte er også av sentral betydning (Paulsen 1999, s. 14, s. 50 f.).

Å uttrykke seg estetisk

Gjennom å få rike sanseopplevelser er det sannsynlig at barna får «lyst til å uttrykke det som har vært viktig i opplevelsen» på en estetisk måte (Paulsen, 1999, s. 16). Det handler om å bearbeide inntrykkene gjennom ulike uttrykksformer som f.eks. tegning, formingsaktiviteter, samtaler, dramatisering og lek. For å støtte barna i dette bør de ha «tilgang til ting, rom og materialer som støtter opp om deres lekende og estetiske uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 51).

Estetisk erfaring

Gjennom bearbeiding av inntrykkene (gjennom uttrykk) kan opplevelsene forstås og vurderes av barna. Resultatet av «at man bearbeider en estetisk opplevelse» kalles *estetisk erfaring* (Kjær, 2018, s. 24). Paulsen mener at evnen til å reflektere over opplevelser er noe som kan utvikles. Å åpne seg for inntrykk, og å være samtidig kritisk er her av betydning (Paulsen, 1999, s. 33).

Estetisk erkjennelse: inntrykk + uttrykk → estetisk erfaring

På den ene siden står altså det betraktende, opplevende mennesket (estetiske opplevelser: inntrykk gjennom sansene), på den andre siden står det skapende mennesket (estetisk uttrykk: prosess og produkt). Begge deler står i interaksjon med hverandre: det opplevde må formidles, og så videre. Ved å gjennomgå denne prosessen kan man videreutvikle sin forståelse, og tolke sin omverden på en mer nyansert måte – erfaringer dannes. Som konsekvens av denne erkjennelsesprosessen «kan man forholde seg til den estetiske erfaringen fordi den har blitt en del av den enkeltes personlige historie» (Kjær, 2018, s. 24) – man snakker om *estetisk*

erkjennelse. Denne prosessen er «med på å forme vår personlighet, identitet og selvoppfatning» (Op. cit., s. 23).

Omsetning i praksis

Vil man tilrettelegge for at barna kan «utfolde skaperglede, undring og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), blir det i lys av den presenterte teorien tydelig at det må tas hensyn til at barna får på den ene siden anledninger for å gjøre egne førstehåndserfaringer og opplevelser som gir mening for dem, og på den andre siden skape muligheter der de selv kan bli aktive for å uttrykke sine tanker. Å legge til rette for en estetisk praksis krever at man som barnehagelærer er «deltakende, distansert, forståelsesfull og rammesettende» (Kjær, 2016, s. 104). Kjær skiller mellom tre roller: «Den voksne kan være *bak, ved siden av* eller *foran* barna.» (Op. cit., s. 104). Det innebærer å observere, å være i samspill med barna og å tilrettelegge det fysiske miljøet slik at det inviterer til samhandling og utforskning av temaer. Sistnevnte er i tråd med Reggio Emilias pedagogiske filosofiens tredje pedagog (Aasgaard, 2013, s. 40).

En mulighet for å etablere estetisk praksis: Prosjektarbeid som arbeidsmetode

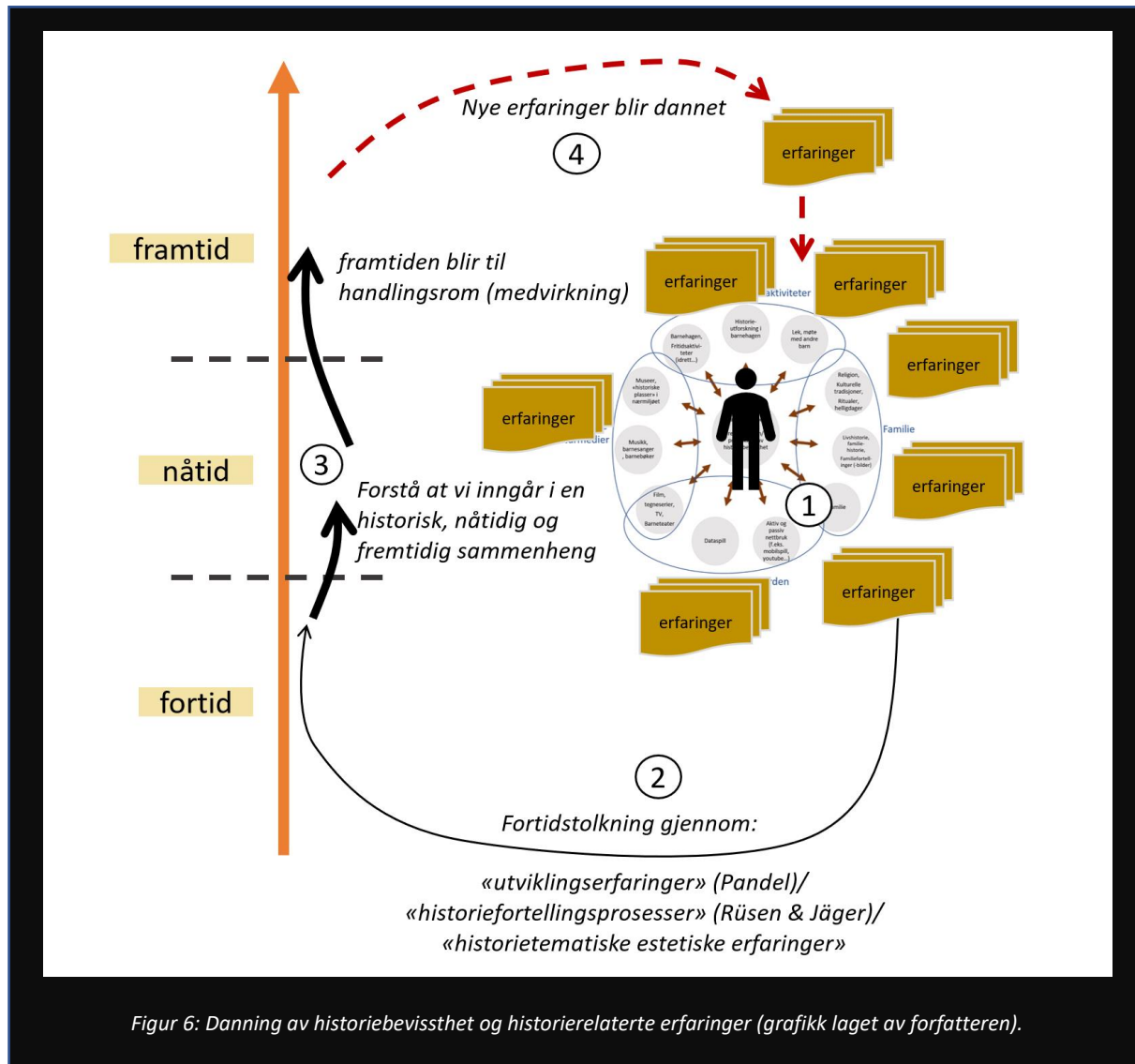
En arbeidsmetode som egner seg for etablering av estetisk praksis er «prosjektarbeid». Gjennom prosjektarbeid kan barn «fordype seg i noe som opptar dem», det er en prosessorientert metode som «drives fremover av den spesifikke barnegruppens fascinasjoner, spørsmål og interesser innenfor temaet.» (Kjær, 2016, s. 16). Medvirking er dermed av stor betydning. Når man gjennomfører et prosjektarbeid, kan man være sikker på at barna kommer til å lære noe, samtidig er det ikke så stort fokus på *hva* barna lærer. I forhold til historietematikken er det f.eks. ikke så viktig om barna beskjeftiger seg med vikingtiden eller romfartshistorie. Det kan sammenlignes med at veien er målet.

En viktig del av prosjektarbeid er *pedagogisk dokumentasjon*. Vanlig *dokumentasjon* blir til *pedagogisk dokumentasjon* når den brukes som refleksjonsgrunnlag (Åberg, 2006, 22). I forhold til prosjektarbeid kan det handle om å observere og dokumentere hva barna gir uttrykk for. Målet er å bli kjent med barnas perspektiver⁶ og deres ressurser. Det kan være fotografier av barnehagehverdagen eller praksisfortellinger samt produkter som barn skaper.

⁶ «Barneperspektiv er et begrep for hvordan barn oppfatter verden. Det kan komme i uttrykk i hva barna gjør og sier» (Hoås Moen, 2011, s. 67).

3.4. Historietematiske estetiske erfaringer - fører til utvikling av historiebevissthet (?)

Som Jensens åpne skalamodell viser, og som også mange flere historiedidaktikere har understreket (Bergmann, 2005, s. 11 ff.), er vi alle omgitt av en mangfoldig historiekultur. Det fører til at allerede de minste barna har gjort **erfaringer** med historie (punkt (1) figur 6). Bergmann skriver at det handler om historisk læring som skjer ubevisst, men som er likevel omfangsrik (Bergmann, 2005, s. 12).



Figur 6: Danning av historiebevissthet og historierelaterte erfaringer (grafikk laget av forfatteren).

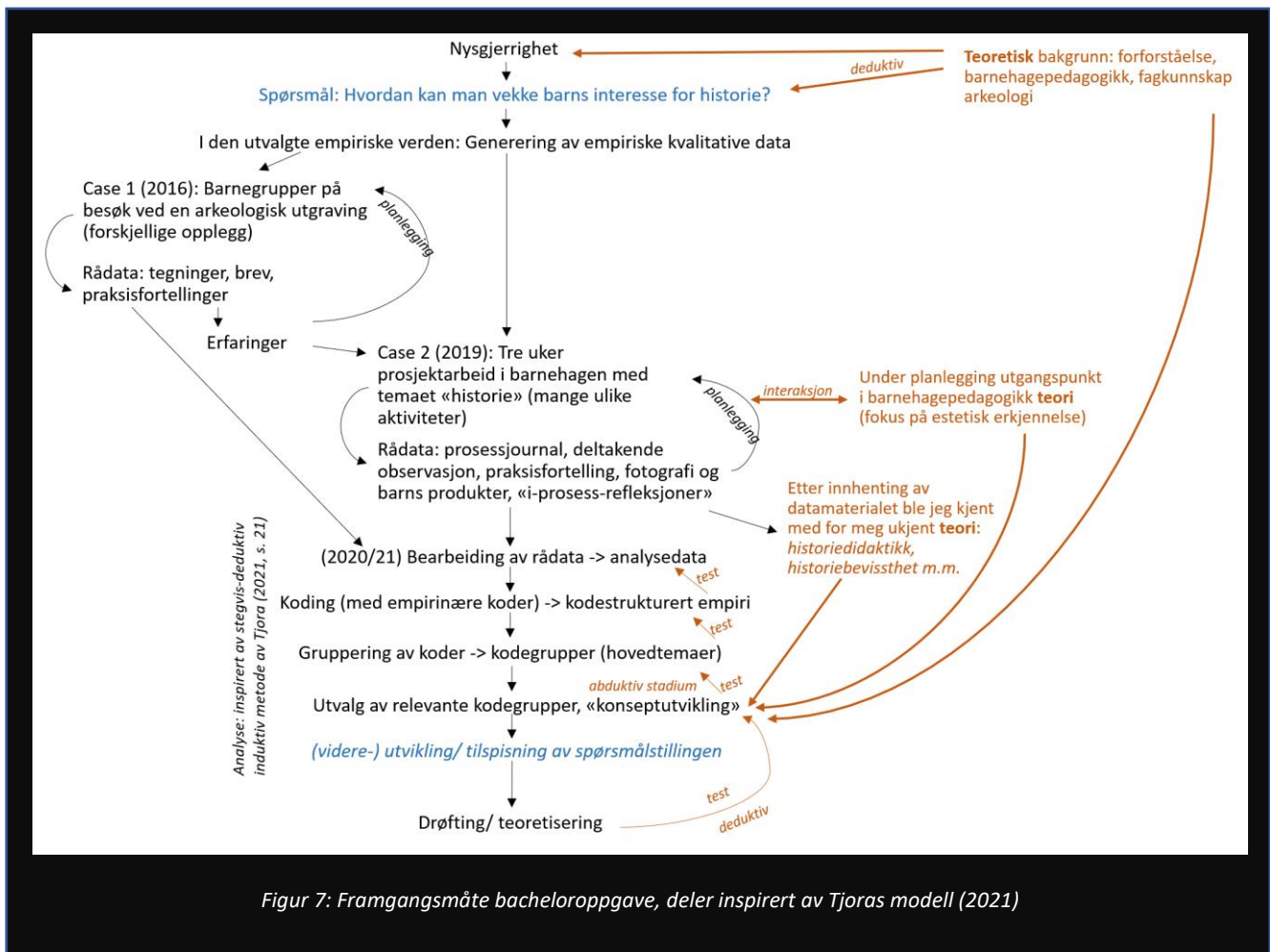
Gjennom å gjøre «utviklingserfaringer» (Pandel), eller gjennom å ta del i «historiefortellingsprosesser» (Rüsen & Jäger) som tar **utgangspunkt i barnas nåtidige erfaringer** (2) blir **fortiden tolket**, og utvikling av **historiebevissthet** stimulert (3). Det innebærer å forstå at vi inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng, at samfunnet er i endring, og at vi kan aktiv påvirke og forme framtiden.

Med utgangspunkt i et barnehageperspektiv mener jeg at det kan være fruktbart å legge til rette for at barna kan tolke fortiden gjennom å gjøre **historietematiske estetiske erfaringer** med utgangspunkt i barnas egne tidligere erfaringer. Det innebærer at barna får **impulser** som vekker deres iboende nysgjerrighet, som begeistrer dem, og som motiverer dem til å **reflektere** over opplevelsene. Denne refleksjonen kan skje i form av muntlige samtaler – men den kan også foregå i form av at barna får anledninger til å **uttrykke seg estetisk** i «sine hundre språk» som det heter i Reggio Emilia filosofien. Dermed får barna muligheter til å bearbeide - og tolke det opplevde på en tilpasset og anerkjennende måte. Gjennom denne erkjennelsesprosessen blir historiebevisstheten utviklet, likeså som **nye historierelaterte erfaringer** blir dannet (4). Senere igjen kan det tas utgangspunkt i disse for å sette i gang «nye» fortidstolkningsprosesser.

Bergmann påpeker at historiekunnskap, likeså som historiebevissthet dannes individuelt. Han skriver videre at disse kan utvikle seg ensidig og at det til og med kan bli til et problem – avhengig av hvilke erfaringer individet har gjort med historie. Så kan ensidige erfaringer føre til for eksempel rasistiske eller fordømmende holdninger. Han argumenterer derfor for å begynne så tidlig som mulig med veiledende historisk læring slik at barna kan være selvstendige og ansvarlige individer som kan tenke kritisk og reflektert (Bergmann, 2005, s. 13). I barnehagesammenhengen handler det om å tilrettelegge for utvikling av mange positive og allsidige historierelaterte erfaringer.

4. Metode

I dette kapittelet beskrives det hvordan bacheloroppgaven ble til. De ulike fasene skal med hjelp av en sammenfattende grafikk (figur 7) visualiseres. I kapittelet går det også inn på forskningsetikk, validitet og reliabilitet.



Figur 7: Framgangsmåte bacheloroppgave, deler inspirert av Tjoras modell (2021)

4.1. Framgangsmåte

Med nysgjerrighet som utgangspunkt

Johannesen, Tufte og Christoffersen skriver i forhold til forskning at «Utgangspunktet for all forskning er nysgjerrighet» (Johannesen, Tufte, & Christoffersen, 2016, S. 28). Denne bacheloroppgaven handler om å være nysgjerrig på barnehagebarnas historiebevissthet i sammenheng med historieutforskningsprosesser.

Samfunnsvitenskapelig, kvalitativt forskerblikk

Tilnæringsmåten som ligger til grunn for bacheloroppgaven kan beskrives som et samfunnsvitenskapelig, kvalitativt forskerblikk.

Halsaunet Frønes viser til Flick som nevner samfunnsforskningens tre hovedoppgaver: «(1) Kunnskapsproduksjon, (2) endring av praksis og (3) basis for politiske og praktiske beslutninger» (Halsaunet Frønes, 2019, s. 31). I forhold til bacheloroppgaven står de første to punktene i fokuset. Oppgavens mål er å utvikle kunnskap, og den dannede kunnskapen kan brukes for å endre (*utvikle*) barnehagepraksisen.

Kvalitative forskningsmetoder benyttes for å utvikle kunnskap med utgangspunkt i kvalitative data. Disse «sier noe om kvalitative (ikke-tallfestbare) egenskaper» (Larsen, 2017, s. 25). Selv om kvalitativ forskning ofte har en del felles trekk, kan det være «verdt å påpeke at den kvalitative forskningen er mangfoldig» (Tjora, 2021, s. 27).

Forforståelse

Valget av bacheloroppgavens overordnede tema var sterk påvirket av min forforståelse. Jeg har fagkunnskap i arkeologi og har dermed erfaring med hvordan man kan tolke menneskenes historiske spor. I min arkeologiske utdanning har jeg derimot ikke vært mye borti hvordan man *formidler* historie. Da jeg begynte med å tilrettelegge for barns historieutforskning tok jeg derfor utgangspunkt i barnehagedidaktikken. Under analyseprosessen måtte jeg «sette [meg] inn i ny teori [og] gå grundigere inn i kjent teori for å forstå de observasjonene som [ble gjort]» (Postholm, 2010, s. 57). Jeg leste historiedidaktikkteori som ble underliggende for drøftingen.

Problemstilling

I utgangspunktet (før innsamling av data) ble problemstillingen holdt åpent: «*hvordan kan man vekke barns interesse for historie?*». Det lå ikke noe spesielle historiedidaktiske teorier til grunn for hvordan aktivitetene, som dannet basisen for innhenting av datamaterialet, ble utformet. Det fantes ingen hypoteser som skulle testes. Derfor kan det argumenteres for at oppgavens tilnærming i utgangspunktet var induktivt.

Gjennom analyseprosessen ble problemstillingen videreutviklet, endret og tilspisset. «Ny» teori ble lest og problemstillingen forandret. Her ser vi interaksjon mellom deduksjon og induksjon. Forskningsprosessen kan dermed også beskrives som abduktiv tilnærming «som starter fra empirien (som induksjon), men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen» (Tjora, 2021, s. 40).

Oppgavens mål utviklet seg til å *få innblikk i barnehagebarnas historiebevissthet i sammenheng med historieutforskningsprosesser.*

Følgende problemstilling ble utarbeidet:

Historietematiske estetiske erfaringer som basis for utvikling av historiebevissthet i barnehagen

- Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?
- Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?

Generering av empiriske data

Direkteformidlingsopplegg

Som det går fram av grafikken (figur 7, Case 1), startet den aktive forskningsprosessen med planlegging og gjennomføring av et arkeologiske direkteformidlingsopplegg ved utgravingen av «Klemenskirken» i Trondheim. Opplegget ble flere ganger med barnehage- og skolegrupper i 3-10 årsalderen gjennomført. Datamaterialet (tegninger, brev og notater) som her ble generert inntar i bacheloroppgaven en betraktelig mindre plass enn materialet fra prosjektarbeidet. Likevel hadde erfaringene som ble gjort under gjennomføring av formidlingsopplegget innvirkning på prosjektarbeidet. I analysearbeidet ble det bare brukt datamateriale som allerede er publisert.

Prosjektarbeid

Mesteparten av primærdatomaterialet⁷ som er gjenstand av analysearbeidet ble dannet under et treukers prosjektarbeid (ca. en time per dag) som jeg gjennomførte i samarbeid med kollegaer i en barnehage (figur 8, Case 2).

Prosjektarbeid – Planlegging og utvikling av aktiviteter:

Selv om det ikke lå hypoteser til grunn for utforming av aktivitetene, innvirket ulike teorier (barnehagedidaktikk, og særlig teorier rundt estetisk erkjennelse) på hvordan aktivitetene ble

⁷ Primærdato i den forstand at det er data som «vi selv samler inn» (Larsen, 2017, s. 97).

forberedt. Aktivitetene ble gjennomført og observert. I lys av teori dannet observasjonene samt refleksjoner utgangspunkt for nye (videreutviklede) opplegg. Deretter startet prosessen på nytt.

Prosjektarbeid – datainnsamlingsmetoder

I prosjektarbeidet brukte vi pedagogisk dokumentasjon aktivt som arbeidsmetode og som inspirasjonskilde for planlegging av prosjektets videre forløp.

Dokumentasjonsmaterialet danner utgangspunktet for bacheloroppgavens analysearbeid. Store deler av innsamlingsmetoden kan beskrives som «aktivt deltakende observasjon» (Larsen, 2017, s. 106). Kollegaene mine og jeg var deltakere i samspillet med barna. Samtidig noterte vi og reflekterte over det som skjedde (Halsaunet Frønes, 2019, s. 86). Datainnsamlingsmetoden kan sees i kontekst til et interaksjonistisk perspektiv der «forståelsen forskeren utvikler i løpet av feltarbeidet, er basert på kontakter mellom forsker og deltakere i felten» (Thagaard, 2018, s. 188)⁸.

Sammenfattende kan det sies at det ble benyttet kvalitative innsamlingsmetoder i form av aktiv deltakende observasjon, prosessjournal, praksisfortelling, fotografi og barns produkter. Også «i-prosess-refleksjoner» inngår i datamaterialet.

Prosjektarbeid – utvalg

Utvelgelsen av barna som tok del i prosjektarbeidet var tilfeldig i den forstand at jeg ble kjent med dem bare få dager før vi begynte med arbeidet. Likevel bør det snakkes om en «ikke-sannsynlighetsutvelgning» fordi det er sannsynlig at utvalget ikke representerer populasjonen (Larsen, 2017, s. 89). Utvalget besto av storbarnsavdelingsbarn med vekt på 4-6 åringer. Vi hadde en «liten kjerne-prosjektgruppe» bestående av sju barn, men vi åpnet også opp for at spesielt interesserte barn som egentlig ikke var i «kjernegruppen» kunne delta.

Forskningsetikk

Under prosjektarbeidet ble datamaterialet innhentet gjennom åpen observasjon, det vil si at deltakerne var klar over at vi tok bilder, skrev notater og praksisfortellinger m.m. (Larsen, 2017, s. 106). Barnas foresatte ble informert over prosjektarbeidets innhold og under prosjektarbeidsprosessen fikk de innsikt i store deler av dokumentasjonsmaterialet. Det ble ikke brukt lydopptak eller video. Alt av datamaterialet ble anonymisert. Det ble ikke dokumentert sensitive personalopplysninger. Under innhenting av data ble det nøye vurdert «hvordan

⁸ Thagaard referer til Holstein og Gubrium 2016, s. 68

deltakerne kan beskyttes mot uheldige konsekvenser ved å delta i undersøkelsen» (Larsen, 2017, s. 15). DMMHs retningslinjer for behandling av personalopplysninger ble overholdt (DMMH, 2020).

Analyse- og tolkningsarbeid

Etter innhenting av rådatamaterialet ble jeg kjent med Tjoras stegvis-deduktiv induktiv metode (heretter SDI) og den ble brukt i det videre arbeidet. Strategien var egnet for videreutvikling av forskningsprosessen siden også den har «nysgjerrighet som utgangspunkt og generaliserbar forståelse som mål» (Tjora, 2021, s. 23). Videre forutsetter bruk av SDI-strategien «ikke en ekstern objektiv realitet, en passiv nøytral observatør» (Tjora, 2021, s. 23). Noe som var avgjørende for å kunne brukes i sammenheng med det empiriske materialet.

SDI-modellen er «en slags lineær modell for kvalitativ forskning» (Tjora, 2021, s. 57) der man jobber seg stegvis fra rådata til utvikling av konsepter som til slutt drøftes. Framgangsmåten er induktiv, mens man stegvis tilbakevender seg for å deduktivt kontrollerer hva man har gjort. Selv om modellen egentlig er lineær, foregår i virkeligheten mye parallelt og man kan imellom være nødt til å gå tre skritt tilbake (Tjora, 2021, s. 20 ff.).

Bacheloroppgavens rådata foreligger ved siden av fotografier og tegninger hovedsakelig i tekstform. Materialet kan beskrives som ustrukturert eller delvis strukturert og fleksibelt (Larsen, 2017, ss. 27, 108). Etter renskrivning av rådatamaterialet ble analysedata kodet ved hjelp av programmet HyperRESEARCH (free limited edition). Det ble lagd empirinære koder og på bakgrunn av disse ble kodegrupper dannet. I neste skritt ble det gjort et utvalg av relevante kodegrupper i forbindelse med teorien. Her befant jeg meg altså i det som Tjora kaller for «et mer abduktiv stadium» (Tjora, 2021, s. 259). Til slutt var det to hovedgrupper igjen. Disse er utgangspunktet for videreutviklingen av problemstillingen, og gjenspeiler seg i oppgavens drøftingsdels delkapitler. I figur A (vedlegg) er de mest relevante kodene samt kodegrupper og temaer gjengitt. Funnene blir i Kapittel 5 presentert og drøftet.

4.2. Metodekritikk

Validitet

Validitet handler om overførbarhet og gyldighet.

Opgavens resultater, som ble dannet på grunnlag av kvalitative metoder, kan ikke generaliseres statistisk (Larsen, 2017, s. 29). Samtidig kan disse anses som paradigmatisk, det

vil si at de «muliggjør en metaforisk eller prototypisk generalisering som et referansepunkt for videre studier» (Tjora, 2021, s. 49): Arbeidsmetodene kan lett overføres til arbeid i andre barnehager med barn i samme alder. Allikevel betyr det ikke at man kan gjennomføre det samme prosjektarbeidet to ganger. Det ville være i strid med prosjektarbeidets natur. Kjær skriver i forhold til dette at «to forskjellige barnegrupper vil som oftest ha vidt forskjellige vinklinger på det samme temaet» (2016, s. 16).

Gyldighet kan handle «om i hvilken grad vi *undersøker det vi skal undersøke*» (Larsen, 2017, s. 93). Det synes jeg er vanskelig å svare på når man forandrer problemstillingen under analysearbeidet, for da er det ikke forundrende når man finner svar i forskningen på spørsmålene som man selv har stilt. Det er mer innlysende å øke gyldigheten ved å «redegjøre for de valg vi tar» (Tjora, 2021, s. 262). Dette ble gjort i forangående kapittel.

Reliabilitet

Ifølge Tjora handler reliabilitet «om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet» (Tjora, 2021, s. 259). Å følge en bestemt analysestrategi kan altså hjelpe med å få til intern logikk og transparens. Selv om jeg ikke fra starten av arbeidsprosessen var kjent med SDI-modellen, kunne denne metoden lett innlemmes i den pågående forskningsprosessen og var dermed avgjørende for å gi arbeidet en tydelig struktur.

Reliabilitet kan også sees i sammenheng med refleksjon over objektivitet. Selv om man i forskningen ofte etterstreber å være objektivt, konkluderer Larsen med at det «vil altså være umulig å være helt objektiv når en driver med forskning» (Larsen, 2017, s. 14). Dette er særlig viktig med tanke på at oppgavens datamateriale i hovedsak består av kvalitative, aktiv deltakende observasjoner og pedagogisk dokumentasjon: «forskerens teoretiske bakgrunn og hans eller hennes opplevelser og erfaringer [...] påvirker forskersynet, og observasjonsnotatene vil derfor også kunne beskrives som subjektive nedtegninger» (Postholm, 2010, s. 63). Gjennomføringen av prosjektarbeidet var preget av samarbeid mellom personalet. Noe som førte til at observasjonene og refleksjonene som ble gjort er preget av personalets erfaringer og tolkninger. Dette gjelder også for analysearbeidet. Tjora skriver at «Forskerens faglige tilhørighet bidrar til en form for *betoning* av hva som er forskningsmessig interessant» (Tjora, 2021, s. 41). Min forforståelse påvirket altså *hva jeg så*, men også *hva jeg ikke så* fordi jeg ikke har nok kunnskap om-, eller nok erfaring med visse områder (Tjora, 2021, s. 42).

5. Historietematiske estetiske erfaringer som basis for utvikling av historiebevissthet i barnehagen – presentasjon av funn og drøfting

I dette kapittelet blir oppgavens funn samt tolkninger presentert. I lys av teorien skal funnene deretter drøftes med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som ble presentert.

5.1. Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?

Spørsmålet drøftes hovedsakelig i lys av Pandels historiebevissthetsmodell (kapittel 3.2.2.). Kapittelet setter søkelys på – og er organisert etter Pandels tre «basiskategorier». Ifølge Pandel danner disse grunnlaget for utvikling av de andre kategoriene og er dermed av sentral betydning i barnehagesammenheng. Det betyr ikke at de «sosiale kategoriene» ikke er av betydning for barnehagebarn, tvert imot. I hvor vidt disse kategoriene kommer til syne under tilrettelegging av historietematiske estetiske opplevelser må på grunn av oppgavens omfang likevel undersøkes i et senere arbeid.

I hvert delkapittel presenteres det først relevante funn samt tolkninger som deretter drøftes. I en avsluttende drøfting sammenfattes resultatene fra delkapitlene og det gis svar på spørsmålstillingen.

5.1.1. Tidsbevissthet (før i tida – i dag/i morgen)

At barn har tidsbevissthet, eller er i utvikling av denne har vist seg særlig i arbeid med tidslinjen.

Hvordan tidslinjen ble brukt i prosjektarbeidet

En tidslinje er et abstrakt symbol for hvordan tid kan forstås lineært. Tidslinjen visualiserer tanken om at tid kan inndeles i hendelser som har skjedd (fortid), tidspunktet som man oppfatter direkte (nåtid) og hendelser som kommer til å skje (framtid). Den er et verktøy som kan brukes for å forstå sammenhenger og for å få oversikt.

I prosjektarbeidet var tidslinjen tilpasset barnas estetiske sans (figur 8). Den fungerte som en «rød tråd» gjennom hele prosessen. Likeså som prosjektet utviklet seg, ble også tidslinjen videreutviklet.



Figur 8: Tidslinjen utvikler seg

For å fylle tidslinjen med innhold ble det brukt «temakort» som symboliserte temaområder (figur 9). Temakortene ble laget i forkant av prosjektarbeidet, og fortløpende når prosjektet utviklet seg i en ny retning. De fungerte som inspirasjonskilde, som refleksjonsverktøy, og som dokumentasjonsverktøy.



Figur 9: fem eksempler for "temakort"

Tidslinjen var både kilde for inntrykk, uttrykksgjenstand (prosess og produkt) og symbol for erfaringene barna gjorde. Den var den sanselige broen mellom en abstrakt tidsforståelse og barnas praktiske estetiske erfaringer med historie.

Funn, tolkning og drøfting

A) Barn forstår tidslinje som konsept

I refleksjonssamtaler forklarte barna hvorfor vi hadde plassert historiekortene på ulike steder på tidslinjen. Et barn (5 år) forklarte tidslinjen slik: «Kaller man tidspil for å vise veien til framtida».

Barna demonstrerte kunnskap om at det finnes en fortid med ting som har hendt, at det følger en nåtid som vi befinner oss i, og at det finnes en framtid som vi kommer til å bli en del av. Et tydelig funn er dermed at barna hadde forstått det abstrakte prinsippet «tidslinje».

B) Barn skiller mellom tidsdimensjoner

Et barn (4 år) forteller at hen vet noe om Olav den hellige. Mens hen forteller, peker hen på «vikingkortet med Tor og Mjølner» på tidslinja. Jeg spør hvorfor hen peker på bildet. Hen svarer «fordi det var i vikingtida. Vikingtida var før herre tida» (barnet peker på øverste delen av tidslinja). Igjen peker hen på «vikingkortet» og sier «Han har levd i denne tida».

Barnet klarte å skille mellom fortid og nåtid, selv om det ikke enda brukte de «korrekte» ordene. Det tyder på at hen hadde en god begrepsforståelse. Videre forsto barnet at «vikingtida» inngår i fortiden («denne tida»).

C) Barn anvender kronologi

I prosjektsamlingene snakket vi om vikingtiden og steinalderen. Et barn (5 år) begynner å fortelle: «Jesus har levd mellom vikingtid og steinalder» mens hen står foran tidslinjen. Dette ble ikke tematisert tidligere innenfor historieprosjektet. Likeså ble ikke dinosaurtiden tematisert, likevel forteller et barn (4 år) ivrig: «Dinosaurene har levd før gamle dager ... leng, leng, leng, leng, leng kjempe lenge sida!». Jeg spør barnet om hen kan vise meg når dinosaurene har levd. Hen peker helt nederst på linja. Jeg spør hen hvorfor hen peker dit. Hen svarer: «Fordi det var litt før gamle dager». Jeg spør når dinosaurtida var. Hen svarer mens hen peker på hele tidslinjen: «det var før steinaldermennesker har levd, litt før alt».

Empirien viser at barna kunne anvende prinsippet om stabil ordning i et tidsperspektiv. De kunne bruke plasseringsord som «mellom» og «før» i en meningsfull sammenheng. Barnas bevissthet rundt kronologi kom dermed til syne.

Videre knyttet de kunnskap som de hadde hentet fra andre historiebevissthetsbrukssteder opp mot symboler som ble brukt i prosjektarbeidet. Dette viser at de klarte å tenke og reflektere selv over tidslinjen og at de selvstendig kunne anvende sin kunnskap om tidslinjen.

Barnet (4 år) tydeliggjorde at hen hadde forstått at dinosaurtiden var «kjempe lenge sida», til og med «litt før gamle dager». Hen klarte altså å bedømme at noen hendelser har vært mye lengre tilbake i tiden enn andre.

Drøfting tidsbevissthet

Funnene viser at bruk av tidslinje som verktøy kan være egnet for å se hvor langt barn har kommet i sin tidsbevissthetsutviklingsprosess. Det ble tydelig at barn fra fireårsalderen⁹ klarte å skille mellom tidsdimensjonene – som kan sees i sammenheng med Pandels grunnleggende definisjon av tidsbevissthet («skille mellom før i tiden og i dag/i morgen»). De hadde en god begrepsforståelse, selv om de «korrekte» ordene ikke enda var på plass. Også Skjæveland

⁹ Når det i oppgaven er snakk om «barn fra fireårsalderen», eller «barn fra femårsalderen» betyr det ikke at empirien tyder på at yngre barn ikke viser bestemte ferdigheter/kunnskaper. Det betyr at det ikke ble innhentet nok datamateriale i forhold til yngre aldersgrupper.

(2017, s. 17) viser til studier som kom fram til at barn bruker ord som «herre tida», «denne tida», eller «gamle dager» istedenfor «fortid/nåtid/framtid».

Funnene peker videre på at allerede barn i fireårsalderen kan ha bevissthet om kronologisk rekkefølge av hendelser. Prosjektbarnas forståelse for kronologi tyder på at barna hadde allerede kommet et langt stykke i utvikling av tidsbevissthet. Skjævelands funn tyder derimot på at disse ferdighetene pleier å utvikle seg i siste barnehageåret (2017, s. 17). Én mulig forklaring på forskjellen til Skjævelands funn kan være at barnehagelærerne som han hadde intervjuet ikke hadde brukt tidslinje som verktøy for å fremme historieforståelse. Det kan altså være mulig at barnas forståelse var allerede videreutviklet gjennom bruk av tidslinjen. En annen forklaring kan være at det ble enklere for barna å kommunisere over denne forståelsen ved hjelp tidslinjen. Funnene viser videre at barna kunne bruke tidsbegreper for å tydeliggjøre hvor lenge tilbake i tiden noe hadde vært. Dette kan tyde på at barna hadde en begynnende forståelse for tidsutstrekning (Pandel, 1987). For å trekke entydige slutninger trengs det likevel en målrettet undersøkelse som befatter seg med barnas oppfatning om tidsutstrekning.

5.1.2. Virkelighetsbevissthet (reell/historisk – fiktiv)

Under prosjektarbeidet viste det seg at barnas virkelighetsbevissthet var framtreddende når «ekte funn» ble undersøkt. Derfor skal det heretter sees nærmere på slike situasjoner.

A) Barn rekonstruerer historie med utgangspunkt i «ekte» funn

Etter at prosjektgruppen hadde jobbet med temaet «skjelett», og etter at det ble gjennomført en «arkeologisk utgraving i sandkassen» der barna blant annet hadde funnet beinrester, begynte de selvstendig å lete etter funn på åkeren i nærmiljøet. Barna fant mange ting, hovedsakelig dyrebein. De var ivrige til å fortelle og spekulere på hvilke dyr beinfunnene hørte til. Sammen fant vi ut at det handlet seg hovedsakelig om kylling- og sauebein. Vi fant også ut at de opprinnelig sannsynligvis kom fra komposthaugen bak barnehagen. Siden det var en gårdsbarnehage med sauer og kyllinger, kunne hele historien angående hvordan beinrestene havnet på åkeren rekonstrueres av barna. Funnene ble samlet, vasket og senere presentert av barna som «utstillingsgjenstander» i prosjektgruppens «museum».



Figur 10: Barnetegning «funn», fotoer av tre barn som viser hverandre sine beifunn

Barna gjorde erfaringer med at det finnes «reelle funn», og klarte i samarbeid med en voksen å rekonstruere gjenstandenes historie. De anerkjente at funnene var reelle og rekonstruerte en historisk fortelling som i stor grad forholdte seg til faktene framfor å dikte opp et eventyr. Barnas historiske fortelling hadde altså det som Kvande og Naastad kaller for et «i-boende element av årsaksforklaring i seg» (Kvande & Naastad, 2020, s. 185).

B) Et barn lager et eventyr med utgangspunkt i «ekte funn»

I slutten av prosjektarbeidet lagde et barn (5,6 år) en selvdiktet historie som tok utgangspunkt i dokumentasjonsmaterialet som prosjektgruppen hadde samlet under prosjektarbeidet i «museet». Fortellingen begynner slik: «Det var en gang en jeger som hadde drept en varulv». Hele fortellingen leses som et eventyr og er preget av stor fortellerkompetanse. Dokumentasjonsmaterialet kan tydelig gjenkjennes i historien.

Også her gjorde barnet erfaringer med at det finnes «reelle funn». Barnet lagde likevel ikke en historisk fortelling med utgangspunkt i disse, men diktet opp et eventyr. Gjennom ordvalg og fortellingens struktur viste barnet tydelig at det ville skape en fiktiv fortelling, barnet definerte dermed grensen mellom historisk/reell og fiktiv.

C) Barn reflekterer bevisst over om noe er fiktivt eller reelt

Etter at prosjektgruppen hadde utforsket hvilke arkeologiske gjenstander man kan finne i jorden sto et barn (5 år) foran tidslinjen og sa at hen lurte på om «tingene på bildene var ekte» (hen kikket på et bilde med smykker fra vikingtiden).

Her kommer barnets virkelighetsbevissthet tydelig til syne i det at hen lurte bevisst på hvor grensen mellom «ekte» (historisk/reelt) og fiktivt skal trekkes.

Drøfting virkelighetsbevissthet

Funnene indikerer at barn fra femårsalderen kan trekke grenser mellom reell og fiktivt. Under prosjektarbeidet kom det til syne gjennom nyansert språkbruk, bruk av fortellingsstil og gjennom at barna stilte undrende spørsmål. Det kan dermed argumenteres for at de hadde kommet langt i utviklingen av virkelighetsbevissthet når man går ut fra at det handler først og fremst om å definere en grense mellom reelt og fiktivt.

Det sier derimot ikke noe om barnas evne til å reflektere bevisst over hvor grensen bør settes. Ifølge Pandel utvikles evnen til å bedømme de underliggende informasjonene gradvis. Han peker på funn som tyder på at til og med voksne studenter kan ha utfordringer med dette (1987). Ut ifra et danningsperspektiv kan det forventes at evnen til «å bevisst reflektere over grensetrekningen» utvikles gjennom å gjøre mangfoldige erfaringer. Denne evnen blir dermed dannet gjennom hele livet.

Med utgangspunkt i datamaterialet kan det heller ikke trekkes noen konklusjoner i hvorvidt barna var bevisste over hvordan man kan skille mellom historiske fortellinger og eventyr, selv om de *anvendte* denne kunnskapen. Kübler fant i sin studie ut at bare få barn mellom 4-6 år var bevisste over hvordan historiske fortellinger rekonstrueres (Kübler, Bietenhader, & Pappa, 2013, S. 229).

5.1.3. Historisitetsbevissthet (statisk – foranderlig)

Historisitetsbegrepet kan være knyttet til ulike aspekter, essensen er at det handler om å være bevisst over at det finnes en foranderlig og en statisk dimensjon (Pandel, 1987).

Både under direkteformidlingsprosjektet ved den arkeologiske utgravingen, og i barnehagen under prosjektarbeidet ble det tydelig at barna var veldig interesserte i *skjelett*, *beinfunn* - og i forbindelse med dette - i temaet *død*. Forandring av livet samt døden er et temaområde som er så grunnleggende at det angår alle barn – uavhengig av kulturell bakgrunn. Det er et tema som kan være kulturelt tabubelagt, men er likevel universelt til stede.

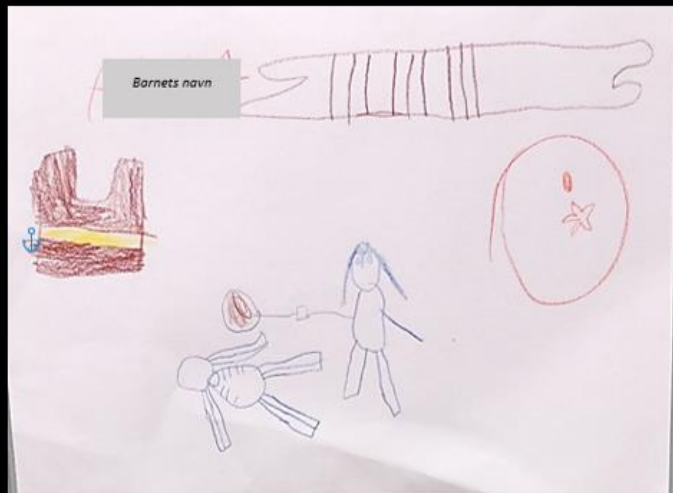
I det følgende skal det undersøkes i hvorvidt barnas historisitetsbevissthet kom til syne under barnas utforskning av det nevnte temaområdet.

A) Barn er interesserte i utforskning av temaet «skjelett og død» og reflekterer over at livet er foranderlig og endelig

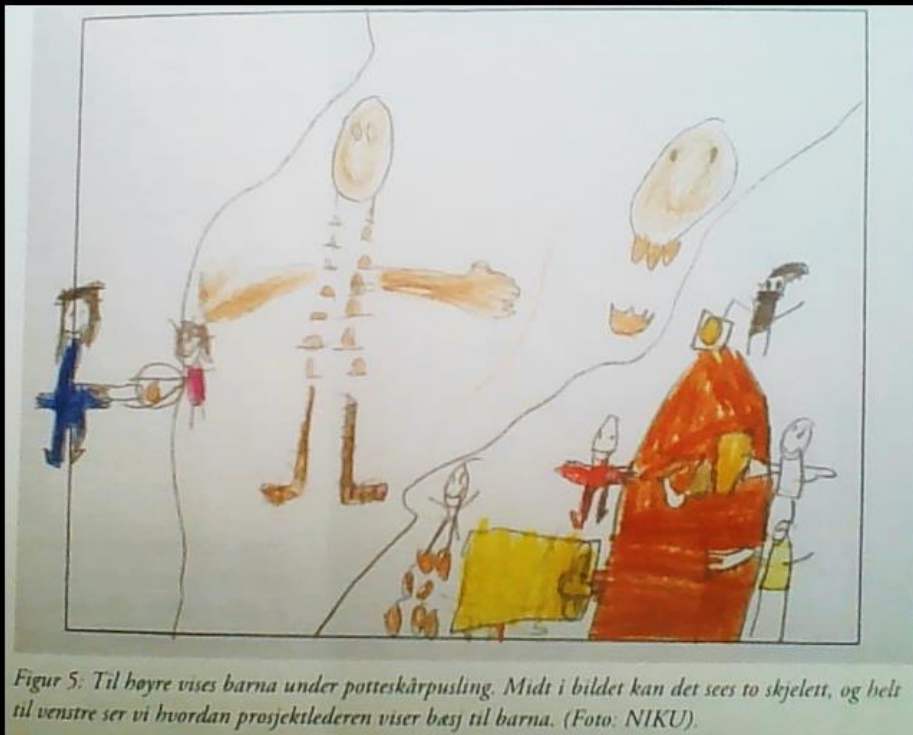
Ved utgravingen viste barna stor interesse for dyrebein og menneskeskjeletter, selv om noen av barnas lærere i utgangspunktet var skeptiske med tanke på om barn «tåler det».



Figur 11: Foto fra NIKU: et skjellet blir gravd ut (NTNU Vitenskapsmuseet, 2020)



Figur 12: Prosjektarbeid: Et barn reflekterer gjennom tegning over temaområdet skjelett/død



Figur 5: Til høyre vises barna under potteskårpusling. Midt i bildet kan det sees to skjelett, og helt til venstre ser vi hvordan prosjektlederen viser baksj til barna. (Foto: NIKU).

Figur 13:
Barnetegning
(Fridén-Rolstadaas,
Petersén, & Walter,
2017, s. 53)

Det dukket opp mange filosofiske og naturvitenskaplige spørsmål, spesielt da barna oppdaget babyskjelettene. Så spurte barna for eksempel: ««hvor gammelt var barnet da det døde?», «hvorfor døde barnet?», «var mamma lei seg når barnet døde?»» (Fridén-Rolstadaas, Petersén, & Walter, 2017, s. 52). I etterkant av utgravingen fikk utgravingsteamet tilsendt mange brev av barna der temaet «skjelett» var framtrødende i tegningene og reflekterende spørsmål (figur 2 og 13).

Også ved prosjektarbeidet i barnehagen stilte barna mange spørsmål: «Hvorfor blir mennesker til skjelett?», «Hvilket bein er det?», «Hva er disse hullene? (i dyrebein)». Blant annet undret vi oss over hva som skjer med kroppen når man er død og hva som forsvinner/er igjen etter noen år. Barna reflekterte over, og bearbeidet opplevelsene gjennom å tegne. Bildet (figur 12) er tegnet av et fem år gammelt barn. Barnet fortalte at hen hadde tegnet «den som skal begrave den andre. Han tømmer jord på kista».

Funnene peker på at barna hadde en stor iboende interesse for temaet. Det ble ikke observert noen tegn til at barna syntes at temaet var skummelt eller kjedelig. Heller ikke i ettertid har det kommet negative reaksjoner. Gjennom å gjøre erfaringer med temaet ble barnas bevissthet om at livet er foranderlig og endelig utviklet. Endelig i den forstand at kroppene våre dør, hva som skjer etter døden er i stor grad et filosofisk spørsmål som også ble diskutert av barna.

B) Barn knytter utforskning av skjelett og bein opp mot deres «egen historie»

Barna viste stor interesse for utforskning av eget skjelett. Ved utgravingen ble det med utgangspunkt i et voksent kranium vist hvordan man kan kjenne om dette sannsynligvis tilhørte en mann eller en kvinne. Barna var ivrige i å prøve å kjenne det også på sitt eget hode. Etter undersøkelsene av skjelettfunnene fortalte mange om en slektning som hadde dødd (Fridén-Rolstadaas, Petersén, & Walter, 2017, s. 52).

Under prosjektarbeidet i barnehagen viste barna likeså stor nysgjerrighet da de utforsket kroppen gjennom å tegne rundt hverandres kropp. Barna var ivrige til å tegne bein «inn i kroppene sine». Også under prosjektarbeidet fortalte mange at de kjente noen som hadde dødd.

Gjennom å jobbe med temaet ble barna bevisste over at foranderlighet og forgjengelighet også angår dem selv og sin direkte omverden. Det er et tydelig funn at barna knyttet utforskningserfaringene opp mot sin egen livshistorie, dvs. til erfaringene de hadde gjort med temaet.

Drøfting Historisitetsbevissthet

Det nevnte temaområdet viste seg å være egnet for barnas utforskning av historisitetsbevissthetens begge sider: Døden er en uavvendelig og dermed en statisk del av livet.

Samtidig er menneskenes tid før¹⁰ og etter¹¹ døden preget av store forandringer.

Gjennom utforskning av temaområdet ble det tydelig at barna hadde interesse i, og utviklet sin forståelse for at livet er foranderlig. Samtidig utviklet barna en begynnende forståelse over at det finnes statiske aspekter som døden. I tillegg knyttet barna temaet opp mot sine egne liv. Dette er grunnlaget for å utvikle forståelse for at man selv har en egen historie og er utsatt for historisitet. Dermed kan det argumenteres for at barna var kommet i gang med historisitetsbevissthetsutviklingsprosessen. Dette overensstemmer med Skjævelands funn som viser at barnehagebarn var klar over forandringer i sine egne liv (Skjæveland, 2017, s. 18). Selv om Skjævelands drøfting ikke tar utgangspunkt i Pandels definisjon av historisitet viser både funnene hans og bacheloroppgavens funn at forståelse for historisk endring kan allerede være noe utviklet i denne alderen. Likevel bør *i hvorvidt barn kan skille mellom statisk og foranderlig* undersøkes mer målrettet for å genere mer utsagnkraftig empirisk materiale.

5.1.4. Konklusjon: Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?

Barnas historiebevissthet kom til syne gjennom at de stilte undrende spørsmål. Den kom til syne gjennom muntlige utsagn, ved å vise begrepsforståelse, gjennom å selv medvirke i historieutforskningsprosesser, gjennom å reflektere muntlig og gjennom estetiske uttrykksformer over historietematiske estetiske opplevelser. Kort sagt kom barnas historiebevissthet til syne gjennom det at de forholdt seg til historietematikken.

Som framstilt i metoddelen kan oppgavens resultater ikke generaliseres statistisk, likevel kan de, i sammenheng med tidligere og framtidig forskning, danne basisen for å trekke slutninger angående om, og i hvilken grad barnehagebarnas historiebevissthet er utviklet. Samtidig bør det understrekes at det kan, med utgangspunkt i et danningsperspektiv, forventes at det finnes sterke variasjoner mellom barna – avhengig av deres individuelle erfaringer.

De ovenfor presenterte funnene tyder på at barn fra fireårsalderen kan ha kommet langt i utvikling av tidsbevissthet. Også i forhold til virkelighetsbevissthet ble det tydelig at barn i denne alderen kan ha kommet godt i gang med utvikling av denne. Videre peker datamaterialet på at barna var kommet i gang med historisitetsbevissthetsutviklingen. I forhold til dette viste de stor interesse for utforskning av eksistensielle spørsmål. Følgelig kan det slutes at

¹⁰ (både mentalt og fysisk)

¹¹ (fysisk og eventuell også mentalt(?))

historiebevissthetens tre basiskategorier kom tydelig til syne hos barn fra fireårsalderen: det kan altså antas at barn i denne alderen kan være i stand til å tolke fortiden på sin måte, og at de utvikler sin forståelse for at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng. Dette kan sees i sammenheng med Rüsen & Jäger (2018) som skriver at framtiden kan forventes og forstås som handlingsrom når man er bevisst nåtidens levesett og dets tidsmessige sammenheng.

Med utgangspunkt i denne konklusjonen kan det argumenteres for at barn fra fireårsalderen har de elementære forutsetningene for å kunne utforske det som Pandel kaller for «historiebevissthetens sosiale kategorier», og som ble i oppgavens teoridel satt i kontekst med Rammeplanens formulering «*forståelse av at samfunnet er i endring*». Dette området bør undersøkes i en større og målrettet studie. Her er det sentralt at datagenereringsmetodene klarer å gjenspeile barnas evner og kunnskap. Gjennom analyse av oppgavens datamateriale viste det seg at innhentingsstrategien (hovedsakelig aktiv deltakende observasjon) er godt egnet til å få innblikk i barnas perspektiver og deres forståelse. Derimot kan for eksempel bruk av intervju av barn som metode skape noe upresise data siden disse kan være vanskelig å tilpasse barnehagebarnas forutsetninger. Spesielt yngre barn kan ha evner som de kan anvende i praksis, men som kan komme lite til syne i intervjusituasjoner som blir konstruert og analysert etter voksnes perspektiver og forståelser (Cooper, 2002, s. 23).

5.2.1. Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?

I dette kapittelet blir først alle funn samt tolkninger presentert, deretter skal spørsmålstillingen drøftes. Her tas det utgangspunkt i Jensens åpne skalamodell og teorier rundt estetisk erkjennelse som ble presentert i teorikapittelet. Også i dette kapittelet er Jeismans og Rüsen & Jägers grunnleggende definisjon av historiebevissthet underliggende for drøftingen.

A) Barna velger temaer som de kan knytte opp mot tidligere erfaringer

Under prosjektarbeidet var barna med å bestemme hvilke temaer innenfor historietematikken skulle utforskes. Det ble tydelig at barna valgte temaer som de hadde en forforståelse om fra før. Så sa ett barn at det var interessert i «utgraving og skjelett fordi det hadde sett det i byen».

Funnet tyder på at barnas valg var påvirket av tidligere erfaringer som de hadde gjort ved ulike historiebrukssteder. Barna tok (ubevisst) utgangspunkt i sine individuelle (nåtidige) erfaringer.

B) «Utgraving i sandkassen»

Personalet hadde forberedt en «arkeologisk utgraving i sandkassen» (figur 14) som skulle inspirere til utforskning (=estetisk opplevelse). Barna reagerte med stor iver og var oppslukt av aktiviteten. De viste interesse i både praktiske arkeologiske metoder, og



Figur 14: Utgravingsarealet i barnehagens sandkasse"14

i å undre seg over hvordan funnene hadde havnet i jorden: «Kanskje var det en tyv som hadde gjemt skatten sin og så glemt hvor den lå?».

Det er et tydelig funn at barna reagerte positiv på opplevelsene, og at de tolket fortiden gjennom å uttrykke sine tanker og undre seg over hva som hadde skjedd (=uttrykk).

Også i etterkant av aktiviteten ble det observert barn som lekte «utgraving». Dessuten videreutviklet de aktiviteten i det at de lette på åkerne rundt barnehagen etter funn. Her motiverte de andre barn (som ikke var del av prosjektgruppen) til å bli med.

Observasjonene viser at barna hadde gjort historietematiske estetiske erfaringer som ga mening for dem, og som de tok utgangspunkt i for å igangsette nye aktiviteter. Datamaterialet viser også at barna ga andre barn impulser for historieutforskning.

Etter helgen kom barna tilbake til barnehagen med fortellinger om beinfunn som de hadde gjort sammen med familiene sine. Noen hadde med dyrebein, andre hadde laget tegninger samt tolkninger av beinfunnenes historie (figur 16).

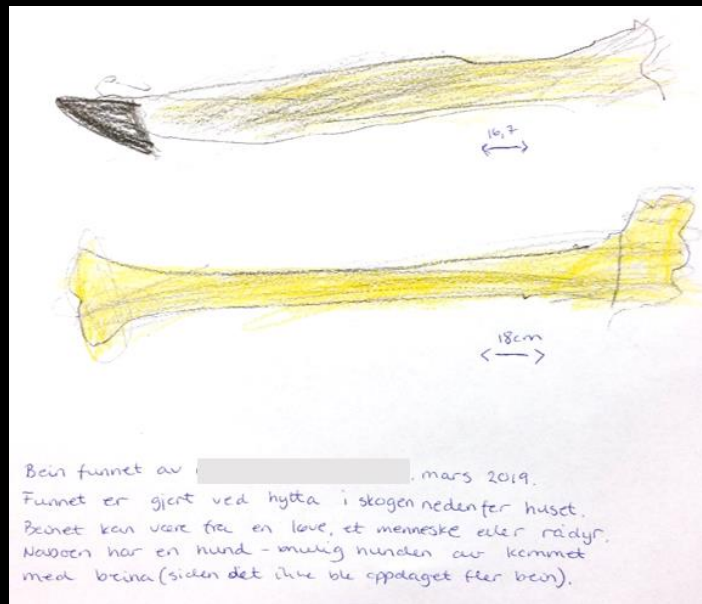
Her kommer barnas interesse til syne i det at de fortsatte med utforskningsprosessen hjemme, også barnas familier ble dermed påvirket (=impuls på barnas omverden). Barna bearbeidet sine erfaringer gjennom å tegne og fortelle om opplevelsene sine da de kom tilbake til barnehagen (=uttrykk). Som igjen påvirket samtalene mellom barna (=inntrykk).

Over ett år etter historieprosjektet snakket barna om at de ville lete etter beinfunn, også barn som opprinnelig ikke var i prosjektgruppen.

Dette viser at barnas egen interesse ble vekket (eller videreutviklet) gjennom prosjektarbeidet og at historieutforskningen fortsatte også lang tid etterpå.



Figur 15: Barnet viser stolt sine beinfunn



Figur 16: Et barn fant bein i helga med familien sin og dokumenterte funnet

C) Barna reflekterer over opplevelsene sine gjennom å uttrykke seg estetisk

Barna var veldig motiverte til å uttrykke seg estetisk og de ga uttrykk for at de syntes at det var gøy å «lage ting». Noen var mer interesserte i å tegne eller male, andre var mer interesserte i å lage en film eller i å lage «kopper som i gamle dager» (figur 17).

Barna viste stor fortidstolkningskompetanse i sine skapende prosesser. Dokumentasjonsmaterialet viser at de var veldig kreative, hadde uttrykks glede og reflekterte bevisst og ubevisst over sine historierelaterte opplevelser.



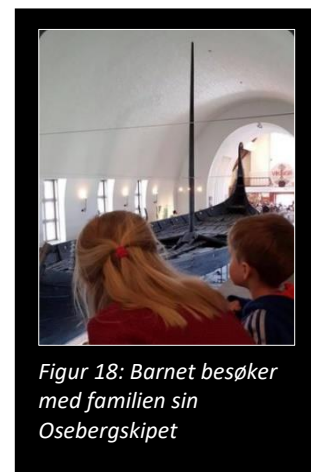
Figur 17: Barna bruker blåleire fra nærområdet for å lage «kopper som i gamle dager»

I prosjektgruppens «museum» ble funnene fra «utgravingen» presentert, barna hengt her også sine bilder og fotografier opp, formingsaktivitetsprodukter ble utstilt og en film som barna hadde lagd ble vist. Blant utstillingsmaterialet var det videre en selvdiktet historie og barnas navn i runeskrift. Utstillingsåpningen ble dramatisert i barnehagen og prosjektgruppebarna førte «publikummet» bestående av andre barn og foreldre stolt rundt og fortalte om opplevelsene sine.

Barna hadde på grunnlag av mange historietematiske inntrykk fylt et helt rom med historietematiske uttrykk, som igjen dannet utgangspunktet for prosjektgruppebarnas, barnehagebarnas og foreldrenes «historiemuseums-opplevelser» (=inntrykk).

D) «Osebergskipet»

I barnehagen leste vi en fortelling om Osebergskipet. Et barn (4,9 år) var spesielt interessert i det og vi fordypet oss derfor enda mer i temaet. Fra foreldrene fikk jeg følgende tilbakemelding:¹² I ferien etter prosjektarbeidet besøkte de det kulturhistoriske museum for å se Osebergskipet. Barnet viste stor interesse og hadde gode forkunnskaper. Hen fortalte at skipet het «Osebælgskipet». På dette tidspunktet kunne hen ikke si mange avanserte ord, det kan derfor tyde på at temaet hadde gjort inntrykk. Etterpå leste de en bok om vikingtiden og så på mange YouTube-klipp om vikinger. I forbindelse med



Figur 18: Barnet besøker med familien sin Osebergskipet

¹² Jeg vil takke barnets familie som ga meg tillatelse til å skrive om erfaringene sine og som sendte meg bildet (figur 18).

bacheloroppgaveskrivingen snakket jeg på nytt med foreldrene, og det viste seg at barnet også to år etter denne episoden er veldig interessert i historie. Etter at familien igjen hadde snakket om temaet, ville barnet se viking-filmene på nytt.

Et åpenbart funn er her at barn i barnehagealder henter sine historiekunnskaper (=inntrykk) fra mange ulike historiebrukssteder. I etterkant kan det ikke fastslås hvor barnets interesse først ble vekket, men gjennom å ta barnets uttrykk på alvor kunne det tilrettelegges for at barnets utforskertrang kunne videreutvikles. Familiens engasjement spilte her en stor rolle. Eksempelet viser videre at barnets interesse også påvirket omverden sin (=impuls fra barn *til* familie).

5.2.2. Drøfting: Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?

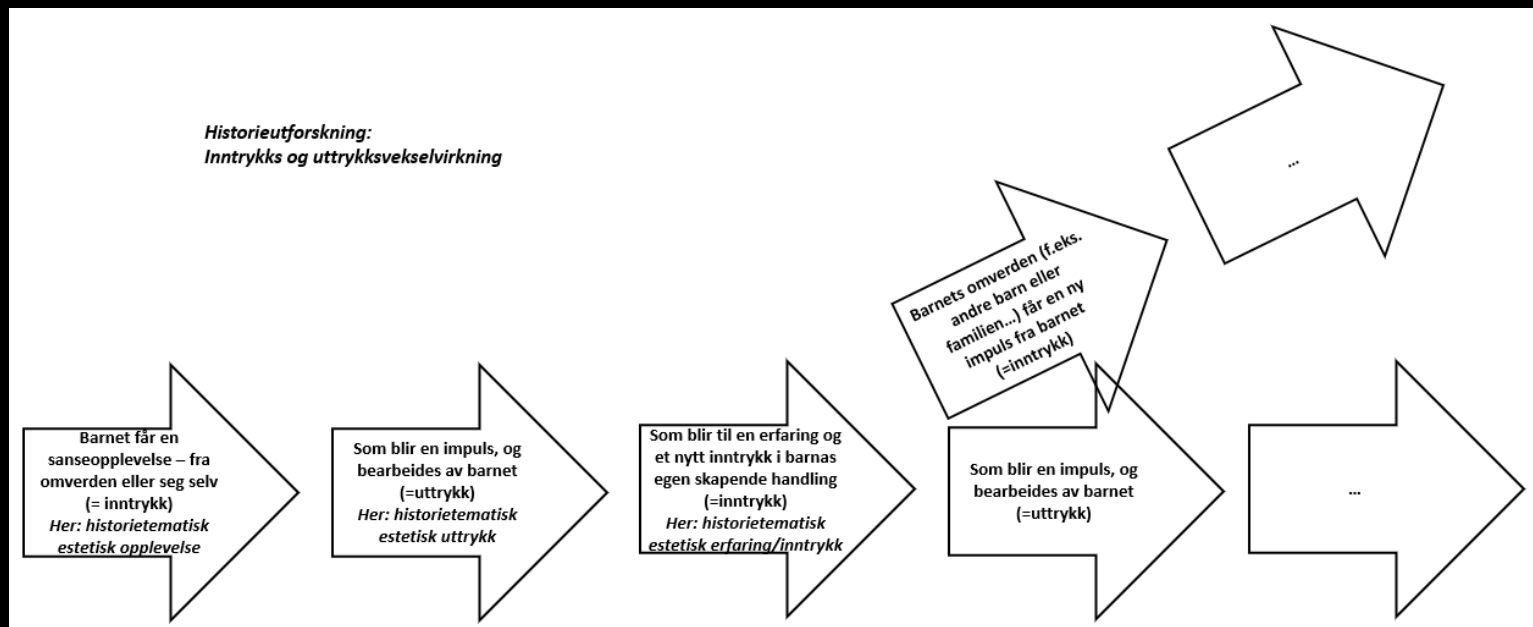
Barn tolker fortiden gjennom lek, samtaler og andre estetiske uttrykksformer

Med utgangspunkt i datamaterialet kan det fastslås at barn fra fireårsalderen (og eventuelt også yngre barn) har stor fortidstolkingskompetanse. Med dette menes at de kan reflektere over historietematiske estetiske opplevelser gjennom lek, samtaler og andre estetiske uttrykksformer. Avhengig av barnas personlige forutsetninger og interesser kan det variere hvilken uttrykksform de foretrekker. Gjennom å analysere barnas valg av temaområder, og gjennom å følge barna i historieutforskningsprosessen ble det tydelig at de ubevisst gjorde det som Rüsen & Jäger mener er fundamentalt for utvikling av historiebevissthet: Barna tok utgangspunkt i sine individuelle (nåtidige) erfaringer for å tolke fortiden (Rüsen & Jäger, 2018, S. 157).

Barn reproducerer og produserer historiebevissthet og inspirerer andre

Funnmaterialet viser tydelig at barn henter sine historiekunnskaper fra mange ulike steder, og at mange historiebevissthetsbrukssteder blir berørt under barnas historieutforskningsprosesser. I kodegruppe D) spilte for eksempel følgende historiebruksområder en rolle: *historieutforskning i barnehagen - barnebok - familie – museum – bok – nettbruk*. Analysen av datamaterialet viser også at barn påvirker sin omverden som følge av å ha gjort historietematiske estetiske erfaringer: Prosjektgruppebarna igangsatte fortidstolkingsprosesser hos andre barn og voksne. Funnene understreker at barn selv reproducerer og produserer historiebevissthet og påvirker dermed utviklingen av historiebruksstedene. Det er i tråd med Jensens åpne skalamodell (Jensen B. E., 2003) som skal nedenfor diskuteres ytterligere. Samtidig kan det sees i sammenheng med at inntrykk og

uttrykk står under historiebevissthetsdanningsprosesser i kontinuerlig vekselvirkning med hverandre. I figur 19, som er inspirert av Guss sin modell «fra inntrykk til uttrykk og uttrykksopplevelse» (Guss, 2015, s. 155), blir denne vekselvirkning visualisert.

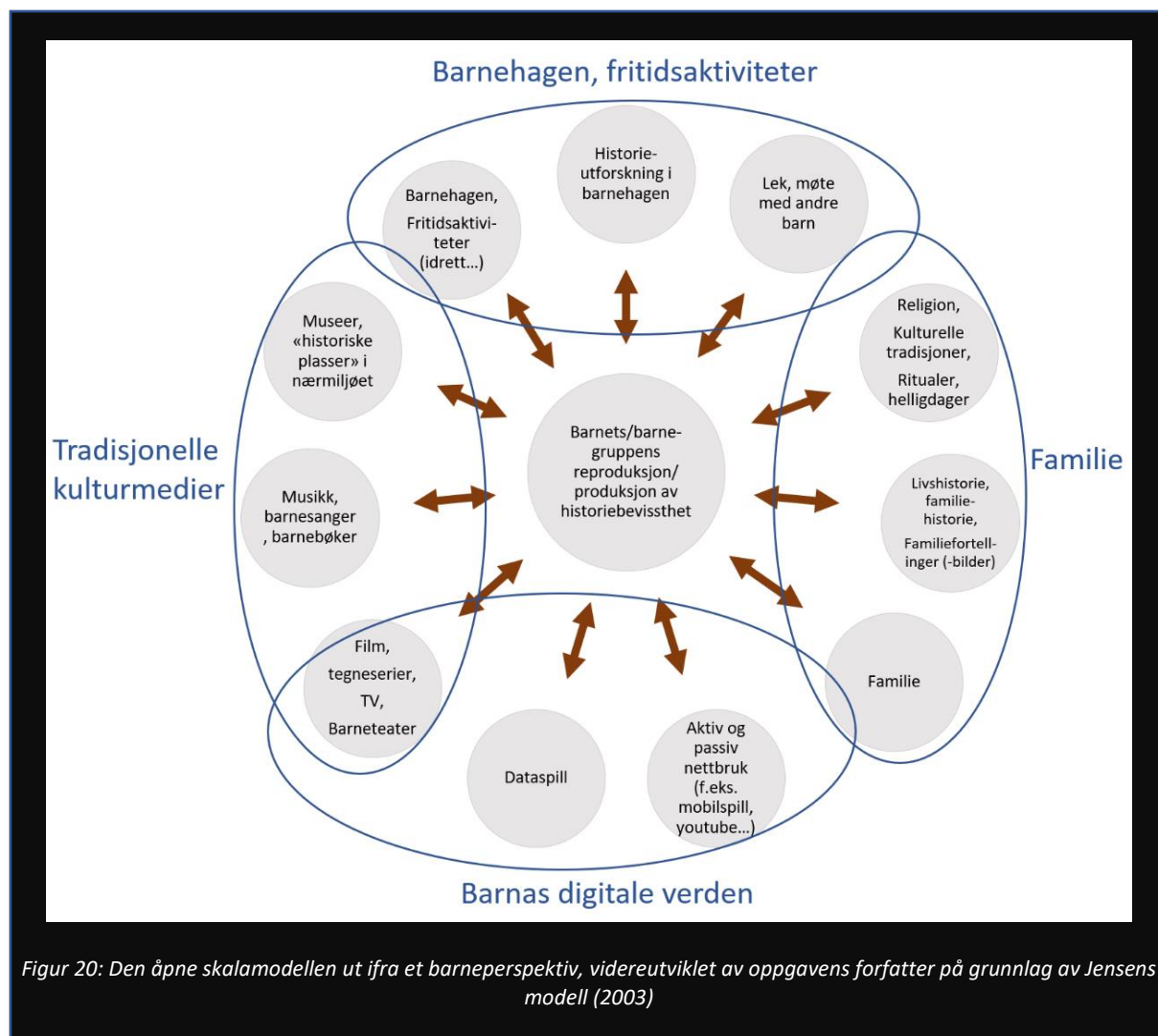


Figur 19: Inntrykks og uttrykksvekselvirkning. Barnet blir påvirket og påvirker selv (figuren er inspirert av (Guss, 2015, s. 155))

Den åpne skalamodellen ut ifra et barneperspektiv

Med utgangspunkt i datamaterialet foreslår jeg å tilpasse Jensens åpne skalamodell til barnehagebarnas perspektiver og virkeligheter (figur 20). Det kan fastslås at alle barn gjør historierelaterte erfaringer. I hvilken grad barnehagebarn får muligheter for å gjøre mangfoldige erfaringer er likevel avhengig av impulsene som barna får fra omverden sin samt mulighetene for å aktiv utforske disse. Funnene tyder på at man kan skille mellom fire hovedområder der barnas historiebevissthet blir dannet: «Familie», «Barnehagen/fritidsaktiviteter», og

«Tradisjonelle kulturmedier». Det fjerde området «Barnas digitale verden» har i det siste fått mer påvirkningskraft, og det trengs uten tvil å forskes mer på dette området i framtiden.



Historiebevissthetsbruks- og dannelsesstedene ble med tanke på barneperspektivet og i sammenligning med Jensens modell bare finjustert. Et «nytt sted» skal likevel framheves som viktig for barns historiebevissthetsdannelse: «Lek, møte med andre barn». Så viser det empiriske materialet at barn blir i stor grad påvirket og motivert av andre barn til å utvikle sin historiebevissthet. Dette skjer ofte i lekesituasjoner og felles utforskningsprosesser. Å undersøke lekens betydning i detalj ville sprengte oppgaven, men det kan på grunnlag av framvist teori og empirien hevdes at historiebevissthetens «framtidsperspektiv» blir i høy grad utforsket i lekesituasjoner. Så skriver Öhman: «Iblant er lekens tema antesiperende, det vil si at barnet forsøker å forutsi i leken hva som ville komme til å hende dersom det gjør noe på en bestemt måte.» (Öhman, 2012, S. 87). I leken kan framtiden altså utforskes på en ufarlig måte,

konsekvenser kan testes ut, og forståelse for at fremtiden kan forventes og forstås som handlingsrom kan utvikles.

Barn reagerer med motivasjon og utforsker glede

Observasjonene, det pedagogiske dokumentasjonsmaterialet samt foreldrenes tilbakemeldinger viser at barna reagerte med stor interesse og utforsker glede på historietematiske estetiske opplevelser i barnehagen. Det ble tydelig at opplevelsene ga mening for barna og det førte til at de ble motiverte til å lære nye ting. Det er i tråd med Asklands utsagn: En forutsetning for å være motivert er at man holder på med noe som *gir mening* for den enkelte, og at man *mestrer ting* (Askland & Sataøen, 2013, s. 129 f.). Gjennom å ta del i historieutforskningsprosesser som var tilpasset barnas forutsetninger og interesser, gjorde barna dermed positive historietematiske estetiske erfaringer som er grunnlaget for utviklingen av historiebevissthet. Det kan påstås at barnas interesse for historie ble *vekket* – eller *bekreftet*. Kvande og Naastad skriver at «Uten en viss grad av personlig motivasjon og engasjement for historiefaget er det trolig vanskeligere å utvikle historiebevissthet, kunnskaper og ferdigheter utover det minimale» (Kvande & Naastad, 2020). Det er nettopp derfor viktig å begynne tidlig med å vekke barns interesse for historie og dermed tilrettelegge for at den (indre-) motivasjonen for utforskning av historie kan (videre-)utvikles. Når det sås små «historie-interesse-frø» allerede i barnehagealder, kan de tidlig begynne å spire, og barns interesse for historie og dermed utvikling av historiebevissthet kan blomstre opp i skolealder og framover.

Konklusjon

Det kan konkluderes med at funnmaterialet viser at barn reagerer på historietematiske estetiske opplevelser på en positiv måte og at de reflekterer over opplevelsene sine gjennom at de tolker fortiden på sin måte, som fører til at de gjør historietematiske estetiske erfaringer. Som i kapittel 3.4. vist, danner disse erfaringene grunnlaget for utvikling av historiebevissthet. Under utforskningsprosessen påvirker barn også sin omverden i det at de selv igangsetter fortidstolkingsprosesser hos andre, og i det at de aktiv videreutvikler historiebruks- og dannelsesstedene.

6. Avslutning

Med utgangspunkt i Rammeplanens sitat, «Personalet skal [...] gi barna forståelse av at samfunnet er i endring, og at de inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57), var oppgavens mål å få innblikk i barnehagebarnas historiebevissthet i sammenheng med historieutforskningsprosesser.

Det kvalitative datamaterialet som ligger til grunn for oppgaven ble stort sett innhentet gjennom aktiv deltakende observasjon og pedagogisk dokumentasjon. Det viste seg at denne innhentingsstrategien er godt egnet for å få innblikk i barneperspektivet. Selv om bacheloroppgavens resultater ikke kan generaliseres statistisk, kan disse sees på som referansepunkt for videre studier.

Analyse av datamaterialet viste at historiebevissthetens tre basiskategorier (definert av Pandel) kom tydelig til syne hos barn fra fireårsalderen.

Et videre resultat er at det kan gås ut fra at barn i denne alderen har stor fortidstolkningskompetanse. Barna kunne bearbeide og reflektere over sine opplevelser gjennom språkbruk, handlinger, lek og andre estetiske uttrykksformer.

I oppgaven ble det argumentert for at å kunne tolke fortiden sånn som barna gjorde det, samt at en elementær forståelse for de tre basiskategoriene er på plass, kan sees i sammenheng med å ha en utviklende forståelse for at man «inngår i en historisk, nåtidig og fremtidig sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57). Det ble redegjort for at denne grunnleggende forståelsen trengs for å kunne *forvente framtiden* og *forstå den som handlingsrom*. Den trengs likeså for å kunne forstå at *samfunnet er i endring*. Siden Pandels «sosiale kategorier» kan sees i sammenheng med sistnevnte, ville det være meningsfullt å undersøke disse kategoriene ytterligere i et mer målrettet forskningsarbeid.

Funnmaterialet viser tydelig at barn henter sine historiekunnskaper fra mange ulike steder. Samtidig påvirker de selv sin omverden i det at de igangsetter historieutforskningsprosesser hos andre. I oppgaven ble det vist at dette kan beskrives som en utforskningsprosess som er preget av en vekselvirkning mellom inntrykk og uttrykk. Gjennom utforskningsprosessen blir det produsert historietematiske erfaringer som igjen er basisen for danning av historiebevissthet. Det ble argumentert for at å gjøre mangfoldige historietematiske erfaringer tidlig kan bidra til utvikling av et nyansert og reflektert syn. Det har med utvikling av kritisk tenkning og myndiggjøring å gjøre.

Funnene gjør det tydelig at historieutforskning i barnehagen, som er tilpasset barnas forutsetninger, kan bidra til at barna (videre-)utvikler utforskerleden sin og at deres interesse for historie blir vekket – eller bekreftet. I oppgaven ble det argumentert for at dette kan være nøkkelen for at barna, også senere, er motivert for å bevisst og ubevisst videreutvikle sin historiebevissthet.

Referanser

- Askland, L., & Sataøen, S. O. (2013). *Utviklingspsykologiske perspektiv på barns oppvekst*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bergmann, K. (2005). Papa, erklär´ mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte? Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. I *Kinder entdecken Geschichte. Theori und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht* (2. utg., ss. 8-31). Schwalbach: Bargmann, Klaus; Rohrbach, Rita.
- Bødker, F. D. (2019). *Hvordan utvikle elevens historiebevissthet? Slektsgransking som didaktisk metode i ungdomsskolen*. Høgskulen på Vestlandet.
- Cooper, H. (2002). *Histry in the Early Years*. London: Taylor & Francis e-Library.
- DMMH. (2020, Desember 22). *dmmh.no*. Hentet fra <https://dmmh.no/forskning-og-utvikling/forskningsetikk-og-personvern>
- Eikeland, H. (2000). Historiedidaktikk som vitenskapsdisiplin: Et bidrag til innholdsbestemmelse og operasjonalisering av begrepet. *Høgskolen i Vestfold: Notat(6/2000)*. Hentet fra <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/notat/2000-06/>
- Fridén-Rolstadaas, M., Petersén, A., & Walter, N. (2017). "Hvorfor bodde de under jorden?" Erfaringer fra direkteformidling tilrettelagt for barn fra en arkeologisk undersøkelse i Trondheim. *Nicorlay. Arkeologisk tidsskrift(130)*, ss. 46-55.
- Guss, F. G. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser. Lekens dynamiske verdener*. Oslo: Cappellen Damm As.
- Halsaunet Frønes, M. (2019). *Den observerende barnehagelæreren*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halvorsen, E. M. (2013). Danning: kultur, kunst, kreativitet. I K. Steinsholt, & M. Øksnes (Red.), *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. (ss. 205-226). Oslo: Cappellen Damm AS.
- Hoås Moen, K. (2011). *Nærmiljø og samfunn i barnehagen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoås Moen, K., & Holst Buaas, E. (2012). Historie og tradisjonsformidling i barnehagen - en utrendy utfordring? *FoU i Praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning.*, 225-236.
- Jeismann, K.-E. (1997). Geschichtsbewußtsein - Theori. I K. Bergmann, K. Fröhlich, A. Kuhn, J. Rüsen, & G. Schneider (Red.), *Handbuch der Geschichtsdidaktik* (ss. 42-44). Seelze-Velber: Kallmeyer`sche Verlagsbuchhandlung.
- Jensen, B. E. (2003). En offensiv historiedidaktik. I M.-B. Ohman Nielsen, R. Tønnessen, & S. M. Wiland (Red.), *Fagdidaktikk på offensiven. Rapport fra seminar arrangert av Forum for fagdidaktikk ved Høgskolen i Agder Dømmesmoen 14.-16. september 2001* (ss. 84-112). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

- Jensen, B. E. (2010). *Hvad er historie*. København: Akademisk Forlag.
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kjær, A. (2016). *Prosjektarbeid i barnehagen. Fra fascinasjon til fordypelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Kjær, A. (2018). *Barn og estetisk praksis. Sanser, væren og læring*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Klima- og miljødepartementet. (2018, 12 20). Kulturminneloven. Norge. Hentet September 26, 2020 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1978-06-09-50#KAPITTEL_1
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Kübler, M., Bietenhader, S., & Pappa, I. (2013). Können Kindergartenkinder historisch denken? Ergebnisse einer Pilotstudie. I E. Wannack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger, & S. Marti (Red.), *4- bis 12-Jährige ihre schulischen und ausserschulischen Lern- und Lebenswelten* (ss. 225-232). Münster: Waxmann.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- NTNU Vitenskapsmuseet. (2020, Desember 19). <https://historisketrondheim.no>. Hentet fra <https://historisketrondheim.no/klemenskirken/>
- Ohman Nielsen, M.-B. (2004). Historiebevissthet og erindringsspor. Undervisnings- og forskningserfaringer fra arbeid med begrepsrelasjoner i historielærerutdanning og praksisveiledning. I S. Ahonen, M. Poulsen, O. S. Stugu, M. Thorkelsson, & U. Zander (Red.), *Hvor går historiedidaktikken? No. 45 Skriftserie for historie og klassisk fag* (ss. 211-228). Trondheim: NTNU.
- Pandel, H.-J. (1987, Desember). Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empiri und Pragmatik diskutierbar zu machen. *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*, ss. 130-142.
- Paulsen, B. (1999). *Det skjønne. Estetisk virksomhet i barnehage og skole*. Oslo: Ad Notam Gyldendal A/S.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ Metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rüsen, J., & Jäger, F. (2018). Geschichtsbewusstsein. I C. Kölbl, & A. Sieben (Red.), *Stichwörter zur Kulturpsychologie* (ss. 157-162). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Skjæveland, Y. (2017). Learning history in early childhood: Teaching methods and children's understanding. *Contemporary Issues in Early Childhood*(18(I)), ss. 8-22.

- Skjæveland, Y., Holst Buaas, E., & Hoås Moen, K. (2013). Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen. (I. Pareliussen, B. Moen, R. A., & S. T., Red.) *FoU i praksis 2012 conference proceedings*, 240-248.
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur - nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter fra Historisk Institut, NTNU*(1/2000).
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Öhman. (2012). *Det viktigste er å få leke*. Oslo: Pedagogisk forum.
- Aasen, J. (2008). *Dewey. John Deweys pedagogiske filosofi*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Aasgaard, A. (2013). *Se meg! Pedagogisk arbeid i barnehagen*. Drammen: Elektronisk Undervisningsforlag AS.

Vedlegg

Figur A: Oversikt over koder, kodegrupper, temaer og spørsmål

Spørsmål	Temaer	Kodegrupper	Koder (utvalg av mest relevante koder)
Hvordan kommer barnas historiebevissthet til syne under historieutforskningsprosesser?	Tidsbevissthet	A) Barn forstår tidslinje som konsept B) Barn skiller mellom tre tidsdimensjoner C) Barn anvender kronologi D) Oppfatning om tidsutstreking	A) B) Barna forklarer hva en tidslinje er: «Kaller man tidsspill for å vise veien til fremtida» B) Barna skiller mellom fortid og nåtid: «herre tida» - «denne tida» C) Barna bruker tidslinjen: «Jesus har levd mellom vikingtid og steinalderen» C) D) Barna bruker tidslinjen: «Dinosaurene har levd før gamle dager ... lang, lang, lang, lang, lang kjempe lenge sida!»
	Virkelighetsbevissthet	A) Barn rekonstruerer historie med utgangspunkt i ekte funn B) Barn lager eventyr med utgangspunkt i «ekte funn» C) Barn reflekterer bevisst over om noe er fiktiv eller real	A) Barna finner dyrebein på åkeren og knytter det opp mot gårdslivet B) Et barn lager et eventyr med utgangspunkt i dokumentasjonsmaterialet fra historieprosjektet «Det var en gang en jeger som hadde drept en varulv» C) Et barn lurar på om «tingene på bildene var ekte»
	Historisitetbevissthet	A) Barn er interessert i utforskning av temaet «skjelett og død» og reflekterer over at livet er foranderlig/endelig B) Barn knytter utforskning av skjelett og bein opp mot deres «egen historie»	A) Utgraving: barna stiller filosofiske bakgrunnsspørsmål ang. menneskelige skjeletter («var mamma lei seg når barnet døde?») A) Utgraving: Barna reflekterer over temaet «skjelett» gjennom tegninger A) Prosjektarbeid: barna stiller naturvitenskaplige spørsmål ang. temaet skjelett, fokus på dyrebein A) Prosjektarbeid: Barna reflekterer over temaet «skjelett» og «død» gjennom tegninger B) Utgraving: Barna viser stor interesse for utforskning av egen kropp/skjelett B) Prosjektarbeid: Barna er nysgjerrig på å finne ut hvordan kroppen og eget skjelett er oppbygget B) Utgraving: Barna forteller om at de kjenner noen (ofte slektninger som besteforeldre) som har dødd B) Prosjektarbeid: Barna forteller om at de kjenner noen (ofte slektninger som besteforeldre) som har dødd
Hvordan reagerer barn på historietematiske estetiske opplevelser og hvordan påvirker det barnas omverden?	Barn tolker fortiden Barn reproducerer og produserer historiebevissthet og inspirerer andre Barn reagerer med motivasjon og utforsker glede	A) Barna velger temaer som de kan knytte opp mot tidligere erfaringer B) «Utgraving i sandkassen» C) Barna reflekterer over opplevelsene sine gjennom å uttrykke seg estetisk D) «Osebergskipet»	A) Barna velger «temakort» som de kan knytte opp mot tidligere erfaringer (vikingtid, skjelett, pil og bue, båt) A) Et barn vil lage pil og bue (inspirert av fortellinger og TV-serier) -> Prosjektgruppen utforsker pilsisser i bhg og låner bøker fra biblioteket -> Prosjektgruppen lager pil og bue som barna leker med A) B) Barna er interessert i bein/skjelett og utgraving Et barn sir: «Har sett det i byen» B) Utgraving i sandkassen -> fører til at barna leker «utgraving» og finner opp historier i forbindelse med funn som de gjør «tyver har gjemt noe i jorden...» B) Barna videreutvikler «utgravingstematikken» og leter på åkeren etter funn B) Barn motivere andre barn til utforskning av beifunn B) C) Barna leter etter funn med familien sin, tar bein og tegninger av bein med tilbake til barnehagen -> utgangspunkt for historietematiske samtaler i barnehagen B) Barna presenterer stolte sine funn og refleksjonsprodukter (til andre barn og foreldre) D) Å lese historien om Osebergskipet i bhg fører til at et barn vil vite mer om temaet, hen ser på mange youtube-dokumentarfilmer hjemme, og besøker kulturhistorisk museum i ferien for å se Osebergskipet. C) Barna lager produkter med utgangspunkt i sine historietematiske estetiske erfaringer («helleristninger»; «vikingskip», «runeskrift», «funn-utstilling»; «temaplakater»; «tidslinje»; «tegninger utgraving»; «dokumentasjon») -> stilles ut i «museet» C) Et barn lager et eventyr med utgangspunkt i dokumentasjonsmaterialet fra historieprosjektet «Det var en gang en jeger som hadde drept en varulv» B) Barna snakker etter mer enn ett år fortsatt om at de vil lete etter bein (også barn som ikke var i prosjektgruppen) B) D) Foreldrene gir positive tilbakemeldinger og kommer selv med innspill for videreutvikling av prosjektet (sender med familiefortellinger/bilder, foreslår aktiviteter, fortsetter med historieutforskning hjemme og sender med «dokumentasjon»)

