

Danning gjennom historie og tradisjonsformidling i barnehagen

Yngve Skjæveland, Ellen Holst Buaas og Kari Hoås Moen*

Artikkelen diskuterer korleis historie og tradisjonsformidling i barnehagen kan bidra i barn sin danningsspross. Dette blir gjort gjennom å sjå på korleis førskulelærarar grunngir arbeidet på dette området, og ei drøfting av barna si forståing og utbytte av denne formidlinga. Undersøkinga er basert på intervju med førskulelærarar i fem barnehagar. Det blir lagt vekt på at formidling av historie og tradisjon finn stad i spennet mellom material og formal danning. Det handlar om å læra om noko, like mykje som å læra av noko. Slik kan læring om fortida føra til utvikling av personleg vekst, kritisk sans og evne til moralsk vurdering. Saman med andre arbeidsmåtar og arbeidsområde kan historie og tradisjonsformidling dermed ha potensiale til å vera eit bidrag til barnehagen sitt arbeid for å fremja barna si danning.

Innleiing

Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagar, slår fast at barnehagen skal «bidra til at barna blir kjende med nokre historiske endringar i lokalmiljøet og samfunnet», og «utviklar forståing for ulike tradisjonar og levesett». Samstundes er også barnehagen pålagt å «fremje læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 48 og s. 11). Denne artikkelen vil drøfta korleis ein kan sjå desse to målsetjingane i samanheng, og korleis arbeid med historie og tradisjonar i barnehagen kan støtta opp om barns danning. Dette er basert på eit forskingsprosjekt som har undersøkt korleis barnehagar arbeider med historie og tradisjonsformidling i praksis, og kva slags erfaringar nokre utvalde barnehagar har med arbeid på dette området.

Svein Ole Sataøen (2011) har kome med kritiske merknader til bruken av omgrepet *danning* i rammeplanen og elles i barnehagesamanheng. Sataøen hevdar at tilsette i barnehagen i liten grad er fortrulege med bruken av omgrepet, og stiller seg spørjande til kva omgrepet kan tilføra arbeidet i barnehagen. Han meiner danning «i liten grad vert tematisert eller sett inn i samanhengar og kopla til andre omgrep som handlar om sider ved barns utvikling» (Sataøen 2011, s. 4-5).

Denne artikkelen er eit svar på nettopp det som Sataøen etterlyser. Her blir eit konkret arbeidsområde i barnehagen drøfta i høve til omgrepet danning. Me har undersøkt korleis førskulelærarar grunngir barnehagen sitt arbeid med historie og tradisjonsformidling for å sjå på kva slags intensjonar som ligg bak dette arbeidet, og i kva grad grunngevingane kan koplast til danningssomgrepet. Vidare har me undersøkt korleis førskulelærarane vurderer barna si historiske forståing og utvikling av tidsomgrep. Målet med dette er å kunna seia noko om barna sitt utbytte av historie og tradisjonsformidling, og å drøfta om dette kan seiest å spela ei rolle i barna sin danningsspross. Problemstillinga for denne undersøkinga blir dermed følgjande: Korleis kan historie og tradisjonsformidling i barnehagen bidra i barn sin danningsspross?

Historie og tradisjonsformidling

Det er vanleg å sjå kunnskap om *historie og tradisjonar* knytt til lokal og nasjonal kultur som ein del av ein ålmenndanning og som ein del av ein *danningsspross*. Omgrepet historie kan ha ulike tydingar. Koritzinsky (2002) skil mellom historie som fag, historie som forteljing og historie som fortida i seg sjølv. Historie i barnehagen kan ha islett av alle desse tydingane. Tradisjonsformidling handlar om vidareføring og overføring av sosial praksis og meiningsinnhald i grupper og samfunn over tid. Historie og tradisjonsformidling er sterkt knytt til utvikling av tidsomgrep, identitet og tilhørsle (Stugu, 2008).

*Dronning Mauds Minne Høgskole

Både realhistorisk kunnskap om levemåtar og samfunnstilhøve i tidlegare tider og kunnskap om tradisjonar og kulturinnhald i tidlegare tider blir formidla i barnehagane sitt arbeid. Når me snakkar om historie og tradisjonsformidling meiner me dermed både formidling av konkret historisk kunnskap, som t.d. om vikingtida, men også formidling av tradisjonsstoff som t.d. eventyr og mytologi. Både kunnskap om *gamle dagar* og formidling av kulturinnhald frå *gamle dagar* har sin plass her.

Danning

I følgje barnehagelova skal barnehagen i samarbeid og forståing med heimen fremja *danning* som grunnlag for allsidig utvikling. Som me har sett er ikkje denne vektlegginga av danning ukontroversiell, og det er ikkje opplagt kva som skal vera innhaldet i omgrepet. Me vil difor sjå nærare på korleis ein kan forstå rammeplanens dannelsingsomgrep, og nokre ulike tilnærmingar til dette.

I rammeplan heiter det at danning «er ein livslang prosess som mellom anna handlar om å utvikle evne til å reflektere over eigne handlingar og veremåtar.» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s.15). Vidare blir det peikt på at gjennom gode dannelsingsprosessar vert barn sett i stand til å handtera livet ved at dei utviklar evna til å vera prøvande og nyfikne til omverda og til å sjå seg sjølv som medlem av eit større demokratisk fellesskap. Dette synet på danning kan ein sjå på bakgrunn av omgrepa material, formal og kategorial danning som Wolfgang Klafki er opphavsmann til.

Klafki (2001) viser til to hovudkategoriar når det gjeld danningstradisjonane. I dei *materiale* dannelsings-tradisjonane har kulturen innhaldsmessig absolutt verdi. Det å tileigna seg dette kulturinnhaldet er det same som å bli danna. Dannelsingsinnhaldet blir dermed hovudsaka, og det å vera danna blir forstått som å ha tileigna seg ein spesiell kunnskap eller tenkjemåte. På den andre sida legg dei *formale* danningsteori-ane vekt på den verknaden dannelsingsinnhaldet har på utvikling av kritisk tenking, estetisk sans, moralsk vurdering, eller rett og slett evna til å læra eller skaffa seg informasjon. Dei to tradisjonane har prega pedagogisk tenking i ulike periodar, om enn ikkje i reindyrka form.

Ut frå desse to hovudkategoriane blir det presentert ei tredje form: *kategorial* danning, der dei to førstnemnde står i eit dialektisk tilhøve til kvarandre. Danning er avhengig av at ein har lært om noko, men like avhengig av at ein har lært *av* eller *gjennom* noko og tileigna seg ein ny tenkjemåte eller veremåte. Kategoriane blir bindeleddet mellom barnet og verda ved å opna barnet for verda og verda for barnet i ei form for eksemplarisk undervisning. Her er det viktig å velja ut ålmenngyldige kunnskapar som gjer det mogleg å skapa strukturar og prinsipp som har overføringsverdi (Aase, 2005).

Didaktikken si sentrale oppgåve blir dermed å identifisera *innhald* som fremjar den kategoriale danninga, det vil seia om og korleis eit bestemt innhald kan knytast til barnet si verd eller erfaringshorisont. Det kategoriale innhaldet kan vidare sjåast i høve til *samfunn*, *autonomi* og *ålmenndanning*. Når det gjeld samfunn, blir det understreka at samfunnet er menneskeskapt. Dermed kan danning ikkje berre dreia seg om å kvalifisera barnet til det eksisterande samfunn, men også å setja det i stand til å vera med på å skapa samfunnet. Ifølgje Klafki (2001) vil eit overordna mål for verksemda vera ålmenndanninga, konkretisert i delmåla danning for alle, ei forpliktande felles kjerne og utviklinga av allsidige interesser og evner.

Lars Løvlie (2003) har lansert det han kallar eit «utvidet dannelsingsbegrep», tilpassa eit samfunn prega av moderne teknologi og fleirkulturalitet. Her trekkjer han ei direkte kopling mellom danning og kulturarv, samstundes som dette blir knytt til det fleirkulturelle samfunnet. Danning har etter dette tre sider: «Den tradisjonelle innvielsen i kulturarven, den kritiske behandlingen eller resepsjonen av denne arven og evnen til å takle forskjellighet eller differens følelsesmessig og intellektuelt» (Løvlie, 2003, s.70). På ein slik bakgrunn kan me undersøkjja om barnehagen gir barna ei innviing i historie og tradisjon der det er rom for kritikk og mangfald.

Det er viktig å poengtera at danning vert sett på som ein aktiv prosess, der den som er i prosessen ikkje berre tek imot overlevert kultur, men også er ein aktiv og kritisk deltakar. I møter med menneske, natur og kultur gjeld det ikkje berre å *tilpassa* seg omverda, men å vera kritisk og konstruktivt deltakande, ikkje berre til livet her og no, men også til historia og fortida (Broström og Hansen, 2004).

Danning og historisk medvit

Jan Thavenius (1983) sine resonnement om *historisk medvit* fell godt saman med Klafki sin dimensjon kategorial danning (Lorentzen, 2005). Han skildrar *abstrakt* historiemedvit, som vil seia å kunna forstå historie som endring, prega av grunnleggjande drivkrefter og konsekvensar. I *perspektivistisk* historiemedvit blir det brukt ulikskapar mellom historiske periodar for å perspektivera utviklinga, medan *konkret* historiemedvit har sitt tyngdepunkt i barnet sin samtidige røyndom med barnet sjølv i sentrum. Det har lita hensikt å gi barna innsikt i fortida dersom denne ikkje vert oppfatta som relevant for barna si samtid, i følgje Thavenius. I arbeid med barnehagebarn vil det vera mest aktuelt å sjå formidling av historie og tradisjon i dette perspektivet.

For barn i barnehagealder går danningssprossar ofte føre seg i samband med leik og i tilknytning til omsorgs- og læringssituasjonar i heim, barnehage og nærmiljø. Dei går føre seg gjennom direkte og kroppslege møte mellom barnet og verda omkring, der også barna si undring, medverknad og egne uttrykk blir gitt rom (Kunnskapsdepartementet, 2011). Fordi dei fleste barn i Noreg går i barnehage frå 1-2 års alderen og oppheld seg der det meste av si vakne tid, blir barnehagen ein sentral danningarena både for barna, familiane deira og for dei tilsette. Dei tilsette, i samarbeid med foreldra, får dermed eit spesielt ansvar for å velja eit kulturelt innhald som kan bidra til barn sine danningssprossar i eit omskifteleg og fleirkulturelt samfunn.

Metode

Moen og Buaas (2012) gjennomførte ei breiddeundersøking basert på spørjeskjema frå 142 praksislærarar, for å undersøka korleis førskulelærarar arbeider med historie og tradisjonsformidling i barnehagen, og korleis dei vurderer sin kompetanse på området. I dette prosjektet er målet derimot å gå djupare inn i kva slags arbeid som blir gjort i barnehagar som har arbeidd spesielt med dette fagområdet, og me har difor basert oss på kvalitativ forskingsmetode.

Me intervjuar pedagogiske leiarar og styrarar i fem utvalde barnehagar i tre kommunar. Det vart gjort eit strategisk utval av barnehagar som har arbeidd systematisk med historiske prosjekt over lengre tid. Det vart gjennomført delvis strukturerte intervju, basert på ein intervjuguide med opne spørsmål. Me spurde særleg om vektlegging og grunngeving av historie og tradisjonsformidling i barnehagen, om metodar og verktøy i formidlinga, om barnehagen sin kompetanse og om korleis barna responderte på formidlinga. Intervjua vart deretter transkribert og analysert. Svara vart kategorisert etter det som intervjuobjekta sjølv la vekt på som særleg viktig, og me har lagt særleg vekt på det som minst to av dei trekte fram. Me analyserte korleis barnehagepersonalet grunngir arbeidet med historie og tradisjonsformidling, korleis dei vurderer barna sitt utbytte og kva slags historisk forståing dei opplever at ungane gir uttrykk for. Deretter har resultatane av dette blitt analysert i lys av teoriar om danning.

Det vil alltid vera moglege feilkjelder og metodiske utfordringar knytt til å samla inn data med intervju. T.d. kan respondentane bli påverka av intervjusituasjonen, og kan gje svar som dei trur blir forventa av dei. Delar av undersøkinga baserer seg på vaksne sine inntrykk og fortolkingar av barn sin respons og korleis personalet oppfattar dei ulike måtane som barna kan gje uttrykk for si forståing. Personalet kan gjerne lesa ut av ungane sin respons det som personalet sjølv ynskjer å få som tilbakemelding. Det er også mogleg at dei barnehagetilsette kan misforstå ungane, dei kan både fortolka andre ting i barna sine uttrykk, dei kan leggja meir i det som barna uttrykker enn det eigentleg er grunnlag for. Men det kan også henda at dei vaksne undervurderer barna og deira evne til forståing. Det er også stor skilnad på korleis barn responderer på opplevingar og korleis dei formidlar det til dei vaksne. Ungar som er aktive, pratsame og har eit tillitsfullt forhold til dei vaksne, vil i større grad bli lagt merke til, medan det er ein fare for at personalet i mindre grad vil få innblikk i forståinga til barn som er meir stille og forsiktede. Det er difor ekstra grunn til å vurdere materialet kritisk, særleg når me skal vurdere utsegner om barna sitt utbytte og forståing.

Grunngevingar for historie og tradisjonsformidling i barnehagen

Alle informantane i undersøkinga arbeider i barnehagar som har lagt vekt på historie- og tradisjonsformidling i barnehagen. Sett under eitt gir dei mange ulike grunnar for å halda på med dette i barnehagen.

Blant anna er dei inne på at dette er ein tematikk barnehagane er forplikta til å jobba med ut frå rammeplanen. I det følgjande vil me konsentrera oss om andre grunngevingar som blir nemnt av minst to barnehagar i utvalet. Det som vil vera interessant i høve til problemstillinga, er om førskulelærarane sine grunngevingar kan koplast til barn si danning, og om dei ser historie og tradisjonsformidlinga som ein del av ein større heilskap, i eit danningperspektiv.

Alle barnehagane i undersøkinga grunngir historie og tradisjonsformidling med at det har tyding for barn si utvikling av identitet og sjølvvinnings. Ein av barnehagane meiner at deira tilnærming til historie og tradisjonsformidling gir barna grunnlag for å utvikla sjølvvinnings. Denne barnehagen har jobba med tema som vikingtid, steinalder og eventyr, og vinklar dette slik at det legg til rette for refleksjon og vekst og til at barna blir meir kjende med seg sjølv. Følgjande utsegn speglar noko av dette:

Og så er det det som jeg har sagt før også, men at det er vekst eller utvikling i det - Det er flere lag i det, og ... at det er med på ... i beste fall å få en forståelse for hvem JEG er, hva har jeg for slags valg og hva slags egenskaper har jeg i meg eller ... hva vil jeg velge? Vil jeg velge å følge en trolltanke eller en soltanke, vil jeg ligne på Loke eller vil jeg ligne på Odin eller - Altså det - prøver å få noen sånne da.

I desse forteljningane er soltankane gode og snille tankar, medan trolltankane er vonde tankar. Ved at ungane skal leva seg inn i og velja ulike karakterar og personlegdommar i historier og eventyr, prøver ein å få dei med på refleksjonar kring kva slags eigenskapar menneske kan ha og kva slags val ein sjølv må ta. Dermed vert eventyr og tradisjonsstoff kopla til barna si sjølvforståing og identitetsutvikling.

Alle barnehagane legg også vekt på at kjennskap til historia er viktig for utvikling av tilhøyrslar til samfunn og kultur, noko som blant anna kjem til uttrykk hos denne førskulelæraren:

Ja, det tror jeg er kjempeviktig. Fordi at det - det har noe med vår identitet å gjøre. At - og tilhørighet i samfunnet - at vi blir kjent med kulturen og tradisjonene våre. Og det tror jeg er kjempeviktig for ungene, at de får en kunnskap om, og får et ståsted.

Alle barnehagane legg i større eller mindre grad vekt på at barn skal utvikle tilhøyrslar til nær- og lokalmiljø gjennom kontakt med historiske kjelder i nærmiljøet. Dette vert framheva som viktig også for at barna skal vita kor dei kjem frå.

I forlenginga av dette kan det nemnast at fleire av informantane poengterer at fokus på historie- og tradisjonsformidling kan vera med på å styrkja band mellom generasjonar i eit alderssegregert samfunn. «Gode historier og aktiviteter» kan i følgje ein av førskulelærarane bidra til at me blir nyfikne på kvarandre på tvers av generasjonar. Ein av barnehagane har eit fast opplegg med samarbeid med eldre på eit dagsenter i barnehagen sitt nærrområde. Relasjonane mellom barna og dei eldre er utvikla gjennom søkjelys på historie- og tradisjonsformidling, der dei eldre i følgje informanten har mykje å bidra med. Det blir framheva at barna i sin tur kan bli ressurspersonar for eigne foreldre og søsken når dei har tileigna seg kunnskap om historie og tradisjonar. Førskulelærarane kan fortelja om mange døme på stolte barn som har vidareformidla historisk kunnskap og har fått sjansen til å læra mor og far noko dei ikkje visste frå før. Det kan føra til at barna opplever byrgskap og tryggleik i følgje denne førskulelæraren:

Sånn som vi har barn her som tar med seg storesøsken til Domkirka eller nedi Ilaparken og peker på at der står kong Sverre, altså, og jeg vet hvem han er. Eller forlanger at søndagsturen går oppom Folkemuseet. (...) Så de - jeg tror de opplever stolthet og sikkert trygghet også, i denne her kunnskapsbiten, og så får vi håpe at de også får med seg en del av det andre.

To av informantane trekkjer fram at historie og tradisjonsformidling i barnehagen kan gi felles referansar til lek. Barna hentar tema, aktivitetar og idear til leiken. Det blir trekt fram at mykje historie- og tradisjonsstoff kan verka særleg fengjande på barna og gir døme på dette slik som her:

ofte så - når vi holder på med sånne ting så tar de det med seg inn i leken sin og bruker det. Og jeg hadde om troll her et år - om Dovregubben - og så spilte vi Dovregubbens hall og lekte det - og det har de altså - i 2-3 år nå så går de og henter den CD-en og skal ha den - da kommer de og skal leke trolleken.

Ein førskulelærar framhevar at det har blitt vanskelegare for barna å ta utgangspunkt i felles erfaringar frå media når dei skal leika, fordi mediatilbodet er blitt meir mangfaldig og variert enn for nokre år sidan.

..det har slått meg siden jeg begynte for 10 år siden og nå, hvor det bildet har forandra seg.
..alle sammen satt og så på Blåfjell eller ... det som var på barne-TV. De gjør jo ikke det lenger. De ser jo på film eller youtube eller - de er jo SÅ spredt der. Men vi gir dem i hvert fall muligheten til å ha en sånn felles ... referanse til å leke ut ifra også da.

Alle barnehagane prøver å ivareta barn sin medverknad i arbeid med historie- og tradisjonsformidling, men omfanget av fleksibiliteten varierer noko. Enkelte tema om historie- og tradisjonsformidling kan koma i gang på grunnlag av barn sine interesser, eller personalet kan leggja rammer for eitt tema og fylla det med meir detaljert innhald og arbeidsmåtar ut i frå kva barna er opptatt av. I oppstarten av eit prosjekt kan personalet spørja barna om kva dei tenkjer om temaet og ta omsyn til dette i gjennomføringa. Dette blir gjentatt utover i prosjektet og kan fungera som eit slags parameter for barns opplevingar og forståingar av temaet. Ein førskulelærer hevdar at barn i den dåverande barnegruppa på deira avdeling ofte kunne bryta ut med «jeg vil være den! Jeg vil være den!» og «lage seg roller» med ein gong dei begynte å lese i ei bok «eller noko sånt». Derfor blei drama ein viktig arbeidsmåte også i tema om historie og tradisjonsformidling i denne barnegruppa. Me skal vidare sjå nærare på arbeidsmåtane som blir brukt, og korleis barnehagepersonalet vurderer dei ulike metodane og resultatane av arbeidet.

Arbeidsmåtar og barna sitt utbytte

Alle dei intervjuja førskulelærarane meiner å kunna visa til gode resultat frå arbeidet med historie og tradisjonsformidling i barnehagen. Alle barnehagane i undersøkinga har arbeidd grundig og langsiktig med historieformidling, dei har positive erfaringar med gjennomføring av historiske prosjekt og har utvikla eit mangfald av metodar og verkemiddel til bruk i dette arbeidet. Respondentane gir også uttrykk for ei svært positiv vurdering av barna si læring og deira evne til å ta til seg historisk kunnskap. Det ser ut til at vellukka historieformidling i dei ulike barnehagane har nokre viktige fellestrekk, og det er i stor grad samsvar mellom kva slags metodar og verktøy som har vist seg å gje suksess i dei ulike barnehagane.

Langsiktig arbeid og god planlegging er sentralt. Fleire av barnehagane har hatt same eller tilsvarande historiske prosjekt gjennom mange år. Dermed har også mange av ungane vore med på dei same prosjekta fleire gonger. Med gjentakning over fleire år utviklar forståinga seg gradvis. Dei same historiene blir fortalt om igjen, ungane vitjar dei same plassane, og forståinga utviklar seg frå år til år. Personalet kan ved denne gjentakninga også styrkja sin kunnskap og erfaring på området, og kvaliteten på planlegging og gjennomføring kan auka.

Respondentane i undersøkinga meiner dermed også at dei barnehagetilsette sine forteljingar for ungane er sentrale, særleg som førebuing til prosjekt og utflukter. Ungane har vist stor interesse for det dei vaksne har fortalt, dei har gitt respons i form av spørsmål, og ved å seinare gjenfortelja det dei har høyrte.

Dette er eit arbeidsområde som det er lett å kombinera med andre fagområde, t.d. friluftsliv, musikk, drama, forming og litteratur. Dette vert då også gjort i stor utstrekning. Barnehagane har gode erfaringar med slike kombinasjonar, og dette gir arbeidet ein tverrfagleg karakter med vekt på allsidig utvikling. Det er særleg vanleg å knyta historisk formidling til utflukter i nærmiljøet, der friluftaktivitetar blir kombinert med vitjingar til kulturminne eller til stader og bygningar av historisk interesse.

Nokre av barnehagane har også hatt besøk frå personar og institusjonar i nærmiljøet. Dette har vist seg å vera ein god måte å knyta kontakt med og utnytta ressursar i nærmiljøet. Ein av barnehagane har regelmessig og over lengre tid invitert eldre personar i nærmiljøet til å koma på besøk i barnehagen. Eldre som har fortalt frå sin oppvekst og formidla sine barndomsopplevingar har gitt ungane eit direkte og konkret møte med fortida. Slike møte har stimulert både interesse og forståing for fortida, og har vore givande for både ungar og eldre.

Fleire av barnehagane legg vekt på at det som særleg stimulerer interesse og er viktig for ungane si forståing, er fysiske og kroppslege opplevingar. Ei konkret og levande tilnærming til historia, basert på barna sine egne opplevingar og aktivitetar blir vurdert som heilt sentralt i formidlinga av historie. Ein av førskulelærarane uttrykker det slik:

... det jeg syns er viktig, det er at man får noen sånne konkrete opplevelser rundt det vi forteller om, at vi kan gå en plass og SE på ting, at de kan få en sånn litt konkret opplevelse av hva det skal handle om (...), som de ser og hører og lukter og sånn - Så alt - Ja - At det er sansbart.

I ein av barnehagane vart det sett opp eit teaterstykke som vart vist for foreldra. Ungane kledde seg i gamle klede, og dette var noko som gjorde inntrykk på mange av ungene. Særleg var dei opptekne av at ikkje alle ungar hadde sko i tidlegare tider, og dei sjølv skulle gå utan sko i teaterførestillinga for å erfara korleis det kunne vera:

... kostymene var viktige, gjorde veldig inntrykk å gå utan sko, fikk leve seg inn i situasjonen. De skjønnte at unger levde på en annen måte før.

Konkrete og kroppslege erfaringar av denne typen vert sett på som eit sentralt verkemiddel for å formidla historisk kunnskap. Eit anna verkemiddel som vert trekt fram er å kopla ungene si eiga livshistorie til ei historisk utvikling, og dette skal me sjå nærare på når me diskuterer innhaldet i ungene si historiske forståinga.

Analysen er basert på eit materiale som består av førskulelærarar sine erfaringar frå arbeid med historiske prosjekt i barnehagar. Når me diskuterer barna sitt utbytte av historieformidling er det dermed basert på dei barnehagetilsette sine inntrykk og oppfatningar av dette, og ikkje direkte på intervju eller observasjonar av barn. Ei slik tilnærming kan gje grunnlag for mistydingar og feiltolkningar, men vil likevel kunne gje viktig innsikt.

Ungane viser at dei har tatt til seg mykje konkret kunnskap om historie og tradisjonar. Men kan me snakka om ei historisk forståing som strekkjer seg lenger enn til konkrete og lausrivne faktakunnskapar? Å utvikla ei tidsforståing og eit byrjande historisk medvit er grunnleggjande for å forstå historisk endring og utvikling, men samstundes kan det ta lang tid før barna har utvikla omgrep om tid og kronologi. På bakgrunn av historiedidaktisk teori og dei praktiske erfaringane frå barnehagane, har me difor forsøkt å seia noko om barnehagebarn sitt utbytte av historieformidling og deira historiske forståing. Når utviklar barna omgrep om tid og kronologi? Kan ein observera historisk medvit hjå barn i barnehagealder? Denne undersøkinga kan ikkje gje oss noko utfyllande svar på det, men det kan gje oss eit lite innblikk i på kva måte barna uttrykkjer forståing for kronologi og historisk tid.

Alle førskulelærarane viser til eitt hovudskilje i barna sine utsegner om notid og fortid. Dei skil mellom «gamle dagar» og notida, eller «nye dagar» som ein av ungene skal ha uttrykt det.

Ja. I gamle dager - det er liksom i gamle dager. Og da skjedde alt. Og da var det - da var det kanskje biler og ikke biler, og da var det dinosaurer og da var det vikinger - De klarer - det er veldig vanskelig for dem å få tidsperspektivene –

Her er tidsforståinga delt i to hovudkategoriar, «no» og «før», og det er ikkje noko form for differensiering innanfor dei to kategoriane. Alt som har skjedd før er berre «gamle dagar», anten det gjeld vikingar, dinosaurar eller meir moderne fenomen. Det er naturleg nok stor skilnad mellom dei minste og dei største barna. Det er ei lite utvikla tidsforståing hjå dei minste barna, men fleire av førskulelærarane har ei positiv vurdering av dei største ungene, 5-6 åringane, si evne til å forstå tid og kronologi. Det er også her store individuelle forskjellar, men ein del av ungene greier til ein viss grad å forstå skilnaden mellom «litt lenge sidan» og «veldig lenge sidan».

Men en viss forståelse tror jeg nok - Altså den rekkefølgen VI har på det vil nok på en måte - at steinalderen kommer før vikingetida, den tror jeg de har rimelig bra festa.

Det er særleg når barnet sjølv og familiemedlemer blir gjort til historiske personar at nokre barn kan visa uttrykk for ei kronologisk tenking, om enn på eit enkelt nivå. Dei forstår at for lenge sidan var det mamma og pappa som var små, og for enda lenger sidan var det besteforeldra som var barn. Nokre av førskulelærarane brukte også dette medvite, «vi prøver å hekte det på besteforeldre, oldeforeldre osv, for å plassere det i tid».

Det finst lite forskning som kan gje oss svar på spørsmålet om førskulebarn si tidsforståing, det er få undersøkingar som tek føre seg denne aldersgruppa. Men det er ei utbreidd oppfatning at barn i denne aldersgruppa i liten grad har utvikla slik forståing. John Roald Pettersen skriv t.d. at «også langt opp i skolealder er tidsforståelsen begrenset» (Pettersen, 2003, s. 14).

Det finst derimot studiar som nyanserer dette synet. Barnet si eiga livshistorie og familiemedlemer si livshistorie kan vera ein nøkkel til forståing av tid, historisk endring og til utvikling av historisk medvit. Den canadiske historikaren Jocelyn Létourneau legg vekt på forteljinga, og særleg barnet si eiga

livshistorie som vesentleg for barnet si forståing av kronologi i ein større samanheng, og meiner at ein mot slutten av barnehagealderen, når barnet er 5-6 år, kan sjå eit byrjande historisk medvit (Létourneau, 2001). Sjølv om det ikkje kan trekkjast bastante konklusjonar ut frå vårt materiale, peikar ein del av erfaringane frå førskulelærarane i same retning som Létourneau sine undersøkingar.

Danning, historie og tradisjonsformidling

Korleis kan så grunngevingar av og erfaringar frå historie og tradisjonsformidling i barnehagen koplast til barn sin danningprosess? Ingen av respondentane nemner omgrepet «danning» når dei fortel om sine grunngevingar. Likevel er det svært mykje av det dei seier som kan plasserast i eit danningperspektiv. Dette er med på å understreka Sataøen sin kritikk mot bruken av danningomgrepet, når han seier at det er «mildt sagt uklart kva omgrepet danning skal tilføre barnehagen av innhald og målsetjingar som ikkje allereie er dekkja opp av omgrep vi er vane ved å bruke» (Sataøen, 2011, s. 4). Førskulelærarane arbeider med danning, men med andre ord og med andre tilnærmingar.

I det empiriske materialet er det mange koplingar mot Klafki (2001) sine tre kategoriar. I barnehagane sine grunngevingar for historie er det stor vekt på dei formale sidene ved danninga, der det vert trekt fram at historieformidling kan spela ei rolle i barna si identitetsdanning, og gje grunnlag for å utvikla djupare sjølvinnsikt. Eit døme på dette er når dei sjølv skal leva seg inn i historiene dei får fortalt, og ta stilling, «vil jeg velge å følge en soltanke eller en trolltanke, vil jeg ligne på Loke eller vil jeg ligne på Odin». Dette gir også grunnlag for å hevda at tradisjonsformidlinga bidrar både til ei reflekterande haldning og undring og til å utvikla evne til kritisk tenking.

Samstundes vert det lagt stor vekt på konkrete, materielle sider ved historia, på å knyta det til kjennskap til nærmiljøet, og det er også dei fysiske opplevingane som i størst grad ser ut til å fenga interessa til ungene. Dei tilsette legg vekt på at ungene skal få konkret kjennskap til kultur og tradisjonar. Dette peikar i retning av den materiale danninga, med vekt på innhald. Det må vera substans i det som blir formidla, innhaldet må fenga interessa til ungene. Små barn treng konkretisering, dei må møte tinga på ein konkret måte, få ta på, lukta på, smaka på. T.d. slik som dei gjer på museum, når dei går inn gamle hus, under låvebrua, får ta på gamle leiker eller reiskapar. Likevel vert ikkje innhaldet vurdert som noko som berre er interessant i seg sjølv, det er også ei kjelde til personleg utvikling. Gjennom kjennskap til historia får dei impulsar og reiskapar til utvikling av identitet og tilknytning til eit fellesskap.

Dermed ser me også samspelet mellom den formale og den materielle danninga, og me ser at grunngevinga av historieformidling blir ein del av det Klafki (2001) kallar den kategoriale danninga. Dette inneber at det må vera ein dialektikk mellom det formale og det materielle, konkret kunnskap om historie og tradisjonar er med på å byggja opp identitet og kan leggja grunnlag for større sjølvinnsikt. Auka kunnskap om historie og ulike tradisjonar kan gje konkret kunnskap om levemåtar og leveforhold, og dermed også større forståing for mangfald og variasjon i levemåtar, både i historisk tid og i samtida. Dersom historisk kunnskap kan gje forståing for at andre menneske lever på andre måtar og under andre vilkår enn ein sjølv, kan også denne kunnskapen vera eit middel til å utvikla empati og evne til moralsk vurdering.

Det er meir enn berre ein samanheng eller eit samspel mellom dei to kategoriane, det er eit dialektisk tilhøve mellom dei. Konkret kunnskap stimulerer til refleksjon, auka sjølvinnsikt og moralsk vurdering, som igjen fører til ei meir kritisk tilnærming både til dei konkrete tilhøva ein lærer om og til si eiga sjølvforståing og samtid. Når ein blir presentert for ny kunnskap, skapar det ein reaksjon på innhaldet i det ein vert introdusert for, og ein er med på å forma det på nytt. Barnehagepersonalet er med på å opna verda for barna gjennom desse kategoriane, samstundes som barna trer fram i verda, medverkar og formar på nytt. Omgrepet kategorial danning skildrar både innhaldet i formidlinga som ein kulturell verdi, og barnet si utvikling gjennom møtet med kulturen.

Fleire av informantane meiner at historieformidlinga er verdfull fordi det gir barna felles referansar til leik, som det elles kan vera vanskeleg å finna. Innhaldet og kunnskapen i tradisjonsformidlinga er grunnlag for felles opplevingar og styrkjer fellesskapen mellom barna. Dermed kan det også vera eit bidrag til utvikling av fellesskap, kollektive danningprosessar, og til ei sams identitetsutvikling.

Førskulelærarane legg vekt på at det er viktig med grundig og langsiktig planlegging for å gjennomføra gode prosjekt. Samstundes kan ein seia at det ikkje bør bli planlagt for godt. Danning er ein prosess som

tar tid, og barna sin medverknad må spela ei heilt sentral rolle. Det må vera tid og rom for barn si undring og refleksjon og møte med historia. Prosjekta må difor ikkje planleggjast alt for stramt, det må vera ein viss fleksibilitet og rom for improvisasjon, slik at det opnar opp for ungene og gir dei ein sjanse til å medverka og ta stilling til innhaldet dei blir presentert for.

Danning er ikkje berre ein individuell prosess, det går også føre seg på eit kollektivt plan og ein blir danna i møte med andre menneske, med kultur og natur. Slike møte finn stad på mange måtar og arenaer i barnehagane sitt arbeid med tradisjons- formidling. Felles deltaking i historieprosjekt kan skapa fellesskap og ei kjensle av å høyra saman. Informantane legg vekt på å utnytta ressursar i nærmiljøet og møte med menneske, institusjonar og det fysiske miljøet i nærområdet. Dette styrkjer identitet og kjensla av å høyra til i eit lokalmiljø. Møtet med eldre menneske vert trekt fram som verdfullt for alle partar. Det gir både møte med andre menneske, konkret historisk kunnskap og forståing. Det kan også vera eit bidrag til historisk medvit og forståing av tid og kronologi. Fleire av informantane trekkjer fram at barna si eiga livshistorie knytt til forteljingar om foreldre og besteforeldre sine liv i notid og fortid, ser ut til å vera ein viktig innfallsport til å utvikla omgrep om tid og historisk endring.

Førskulelærarane sine observasjonar av ungene gir inntrykk av at nokre av dei eldste barna, 5- 6 åringane, er i ferd med å utvikla eit byrjande historisk medvit. Dersom me ser dette i høve til Thavenius (1983) sine tre kategoriar, kan me finna fleire døme på eit perspektivistisk historisk medvit. Dersom det er slik at borna blir i stand til å tenkja kronologisk, vil det etter kvart kunne gjera dei i stand til å sjå skilnader mellom si eiga samtid og tidlegare tider. Dei får forståing for at folk levde på andre måtar tidlegare, særleg når dette vert knytt til noko fysisk som t.d. å gå utan sko, eller noko konkret og materielt: «... nei, for de hadde ikke vaskemaskin altså! Eller de hadde ikke lys!». Dette har også nær samanheng med det konkrete historiske medvitet, der dei kan sjå sin eigen situasjon i samanheng med andre historiske situasjonar, og kan bli i stand til å kopla det til si eiga samtid og sjå seg sjølv i ei historisk utvikling. Våre funn på dette området er som nemnt svært usikre. Likevel kan eit medvite historisk formidlingsarbeid i barnehagen vera med på å setja i gang ein prosess mot ei byrjande tidsforståing og evne til å ordna fenomen kronologisk og å plassera seg sjølv i høve til ein slik kronologi.

Dei siste åra har Noreg blitt eit land med stadig større kulturelt mangfald. Møte mellom kulturar og tradisjonar går føre seg på mange område og arenaer, og barnehagane er ein av dei viktigaste av desse møtestadane. Dette gir nye utfordringar for historie og tradisjonsformidling i barnehagen. Kva slags kulturelle tradisjonar skal formidlast i ein fleirkulturell barnehage, og på kva måte skal dette skje? Rammepleanen slår fast at barnehagen har som oppgåve både å vidareføra formidling av norsk kultur og tradisjonar, samstundes som ungene skal få kunnskap, forståing og toleranse for andre kulturar og tradisjonar. Ein måte å møta denne utfordringa på, kan vera gjennom vektlegging av Lars Løvlie (2003) sitt «utvida dannelsingsomgrep», som legg vekt på både tradisjonar, kritisk vurdering og evne til å forstå og verdsetja mangfald og variasjon. Det er nok liten grunn til å hevda at barnehagane si formidling byggjer opp under «kritisk vurdering». Derimot meiner me at arbeid med historie og tradisjonar kan vera med på å utvikla evne til å forstå og verdsetja mangfald og variasjon. Vektlegginga av felles referansar gjennom tradisjonsformidling kan også vera med på å skapa fellesskap på tvers av kulturelle skilje. Men vårt materiale kan ikkje gje svar på utfordringar knytt til historie og tradisjonsformidling i det fleirkulturelle samfunnet. På dette området er det eit stort behov for meir forskning.

Avslutning

Utgangspunktet vårt var å undersøkje korleis historie og tradisjonsformidling i barnehagen kunne bidra i barn sin danningssprosess. Dette har me undersøkt ved å sjå på korleis førskulelærarar grunngir sitt arbeid på området og ved å vurdere utbyttet som barna har av denne formidlinga. Omfanget av undersøkinga og metodane me har brukt, gjer at me ikkje kan generalisera ut frå våre funn og analysar. Men me har vist korleis nokre barnehagar som har vore spesielt opptekne av denne tematikken har arbeidd med historiske prosjekt, og drøfta deira erfaringar og oppfatningar.

Me har også vist at dette arbeidsområdet er eit konkret døme på korleis pedagogiske opplegg i barnehagane kan vera eit bidrag til barns danningssprosess. Førskulelærarane grunngir arbeidet med historie og tradisjonar ut frå eit danningssperspektiv, og vurderer utbyttet av formidlinga som ein del av barn si danning, sjølv om dei altså ikkje sjølv brukar dette omgrepet.

Formidling av historie og tradisjon vil som ein del av ålmenndanninga finna stad i spennet mellom material og formal danning. Formidling av historie og tradisjon handlar om å læra av noko, like mykje som å læra om noko. Slik kan læring om fortida føra til personleg vekst, utvikling av kritisk sans og evne til moralsk vurdering. Saman med andre arbeidsmåtar og arbeidsområde kan historie og tradisjonsformidling dermed 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.

Referansar

Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. Oslo: Damm.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk: Nye studier*. Århus: Forlaget KIM.

Koritzinsky, T. (2002). *Samfunnskunnskap: fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for innhaldet i og oppgåvene til barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Létourneau, J. (2001). *Die Selbst-Erzählung. Geschichtsbewußtsein und narrative Identität beim Kleinkind: Argumentationsversuche und Deutungshypothesen*. I Rüsen, J. (Hg.): *Geschichtsbewußtsein. Psychologische Grundlagen, Entwicklungskonzepte, empirische Befunde*. Köln: Böhlau.

Lorentzen, S. (2005). *Fra nasjonal oppdragelse til kildekritikk. Dannelsingsdimensjonen og arbeidsmåter i skolefaget historie*. I Børhaug, K., Fenner, A.B. & Aase, L. (red): *Fagenes begrunnelser*. Oslo: Fagbokforlaget.

Løvlie, L. (2003). *Teknokulturell danning*. I Slagstad, R., Korsgaard, O. & Løvlie, L. (red) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.

Moen, K. H. & Buaas, E. H. (2012). *Historie og tradisjonsformidling i barnehagen - en utrendy utfordring?* FoU i Praksis 2011. Rapport fra konferanse om praksisrettet FoU i lærerutdanning. Trondheim, 26. og 27. april 2011. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Pettersen, J. R. (2003). *Med fortida i handa: arbeid med barn og lokalhistorie*. Oslo: Damm.

Sataøen, S. O. (2011). *Ny revidert rammeplan for barnehagen - forvirrende lesing*, Barnehagen: Tidsskrift for barnehagefolk. Oslo: Senter for barnehageutvikling.

Stugu, O. S. (2008). *Historie i bruk*. Oslo: Samlaget.

Thavenius, J. (1983). *Liv och historia. Om människan i historien og historien i människan*. Stockholm: Symposion förlag.

Aase, L. (2005). *Skolefagenes ulike formål - danning og nytte*. I Børhaug, K., Fenner, A.B. & Aase, L. (red): *Fagenes begrunnelser*. Oslo: Fagbokforlaget.