

# Livsmestring i den samiske barnehagen

Monica Bjerklund<sup>1\*</sup> og Ingvild Åmot<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Telemarksforskning;* <sup>2</sup>*Dronning Mauds Minne Høgskole for barnehagelærerutdanning*

## SAMMENDRAG

Faktorer som påvirker hvordan miljøet kan fremme barns livsmestring utgjør ofte en kompleks sammenheng. Med utgangspunkt i Antonovskys teorier om opplevelse av sammenheng og salutogenese diskuterer vi betydningsfulle faktorer for at den samiske barnehagen kan fremme livsmestring i sitt pedagogiske arbeid. Vi argumenterer for at disse teoriene kan bidra til en bred forståelse av livsmestring i barnehagen. Med bakgrunn i teorien og tidligere forskning på samiske barnehager og kultur, finner vi at en sentral faktor for å fremme samiske barns livsmestring synes å være at barnehagen fremmer samisk språk og kultur på en måte som gjør at barnet opplever sammenheng mellom barnehages pedagogikk og hjemmets oppdragelse. Dette krever at barnehageansatte har et kritisk og reflektert forhold til hvordan en slik sammenheng kan skapes. Vår påstand er at når etnisk identitet oppfattes som forhandling av mening kollektivt, kan det ivareta det dynamiske ved kultur i ulike kontekster. I denne artikkelen er det barnehagens og samfunnets ansvar for å skape miljøer som styrker barns livsmestring vi retter oppmerksomheten mot – ikke enkeltbarns individuelle mestringsstrategier.

**Nøkkelord:** *samisk kultur; opplevelse av sammenheng; tidlig barndom*

## ABSTRACT

### Promotion of life coping skills in the Sami ECEC

Factors that might contribute to how the environment can promote children's ability to develop life coping skills constitute a complex context. Based on Antonovsky's theories on «Sense of Coherence» (COS) and the «Salutogenic Model of Health», we discuss important factors for the Sami ECEC to promote life coping skills in its pedagogical work. We argue that these theories can contribute to a broad understanding of life coping skills in ECECs. By analyses of theory and previous research on Sami ECECs and culture, we find that a key factor in promoting Sami children's life coping skills seems to be that ECECs promote Sami language and culture in a way that makes the child experience a connection between the ECEC's pedagogy and the upbringing they receive at home. This requires that ECEC staff have a critical and reflective attitude towards creating such a connection. We claim that when ethnic identity is perceived as a collective negotiation of meaning, it can embrace the dynamics of culture in different contexts. We argue it is the ECEC's and the society's responsibility to create environments that strengthen the life coping skills of children – and not the individual children's responsibility to develop individual coping strategies.

**Keywords:** *Sami culture; sense of coherence; early childhood*

Mottatt: Oktober, 2019; Godkjent: September, 2020; Publisert: Desember, 2020

\*Korrespondanse: Monica Bjerklund, e-post: [Monica.Bjerklund@tmforsk.no](mailto:Monica.Bjerklund@tmforsk.no)

© 2020 Monica Bjerklund & Ingvild Åmot. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Monica Bjerklund & Ingvild Åmot. «Livsmestring i den samiske barnehagen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Folkehelse og livsmestring i skolen, Vøl. 6, 2020, pp. 207–221. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v6.1931>

## Innledning

I denne artikkelen diskuterer vi sentrale faktorer for å forstå livsmestring i samiske barnehager med vekt på kollektivistisk tenkning, kontekstuell forankring i samisk kultur og styrking av samiske barns opplevelse av sammenheng på bakgrunn av Antonovskys teori om salutogenese og opplevelse av sammenheng (OAS). Vi argumenterer for å rette oppmerksomheten mot barnehagens miljø, fremfor det enkelte barns evne til livsmestring.

Ifølge verdigrunnlaget i rammeplanen for barnehagen i Norge skal barnehagene arbeide med «livsmestring og helse» (Kunnskapsdepartementet, 2017). WHO (2003, s. 8) definerer livsmestring i pedagogiske institusjoner slik:

Life skills are abilities for adaptive and positive behavior that enable individuals to deal effectively with the demands and challenges of everyday life [...] In particular, life skills are a group of psychosocial competencies and interpersonal skills that help people make informed decisions, solve problems, think critically and creatively, communicate effectively, build healthy relationships, empathize with others, and cope with and manage their lives in a healthy and productive manner. Life skills may be directed toward personal actions or actions toward others, as well as toward actions to change the surrounding environment to make it conducive to health.

Rammeplanen for barnehagen definerer ikke begrepet livsmestring, men løfter frem flere fokusområder: forebygging og helsefremming, å fremme barns fysiske og psykiske helse, trivsel, livsglede, mestring og egenverd, å fremme samspill, fellesskap og vennskap, å bli kjent med egne og andres følelser, å støtte barna i å mestre motgang og å håndtere utfordringer og å etablere gode vaner for hvile, søvn, mat og fysisk aktivitet. I tillegg skal barnehagen forebygge og stoppe krenkelser og mobbing (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Dette er omfattende tema, og de faller til en viss grad innenfor WHOs definisjon av livsmestring. Samtidig mangler rammeplanen en eksplisitt vektlegging av endringer i barnehagens omgivelser og miljø for å skape gode psykososiale betingelser for livsmestring, slik WHO vektlegger.

Begrepet «psykososial» er en fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold av betydning for helse og mental fungering. Det psykososiale miljøet til en person i en gitt sammenheng vil være et resultat av et samspill mellom sosiale og individuelle faktorer (Martikanien et al., 2002). Det psykososiale miljøet kan påvirke barns utvikling i både positiv og negativ retning, og har derfor betydning for deres livsmestring.

Livsmestring kan forstås som det å forebygge forhold som påfører barn sårbarhet og belastninger (Drugli & Lekhal, 2018). Samiske barn har rett til forebyggingstilbud på sitt språk, tilpasset sin kultur og sin kontekst i pedagogiske institusjoner. I dag finnes det imidlertid få samiske forebyggingstilbud for barn i barnehagealder (Norges nasjonale institusjon for menneskerettigheter [NIM], 2018). Samiske barn har en ubestridt rettighet til forebyggende innsats i barnehagen tilpasset deres urfolkstatus,

uavhengig av eventuelle kulturelle, språklige og kompetanserelaterte barrierer. Dette har ledet oss til følgende problemstilling:

Hvordan kan teori om opplevelse av sammenheng og salutogenese gi utvidet forståelse for livsmestring i den samiske barnehagen?

For å belyse denne problemstillingen kontekstualiserer vi først artikkelens tema gjennom å redegjøre for urfolk og etnisk identitet og for den samiske barnehagens mandat. Deretter presenterer vi Antonovskys (2012) teori om salutogenese og opplevelse av sammenheng (OAS). I lys av denne drøfter vi livsmestring i den samiske barnehagen opp mot faktorer forskning fremhever som viktige både for minoritetsbefolkningers utdanning og oppvekst generelt og samiske barn spesielt: kollektivistisk kontra individualistisk kulturforståelse, dekolonisering og ikke-diskriminering, samisk kultur, mangfold og endring, kollektive stressfaktorer og mobbing, samisk oppdragelse, samisk barnehagepedagogikk og gode språkmiljøer.

Føringene i rammeplanen kan fremstå som forventninger til at barn skal ha forståelse for hvilke faktorer som kan ha betydning for eget liv, og gradvis lære å mestre livet slik at de på sikt får høyere livskvalitet. I så måte kan søkelyset på livsmestring kritiseres for å legge vekt på prestasjoner og spesielle krav på bekostning av anerkjennelse og aksept for mangfold (Greve, 2019, s. 51). Dette vil i så fall kunne betegnes som en individualisering av komplekse mekanismer.

Hvordan man kan sikte mot å realisere rammeplanens føringer for samiske barnehager, vil være historie- og kontekstavhengig. Å rette søkelyset mot miljøfaktorer som styrker livsmestring betyr noe annet enn å bare legge vekt på individers og gruppers helse. Fra et strukturelt perspektiv kan barns livsmestring fremmes blant annet gjennom en god start i livet og et godt barnehagetilbud (Drugli & Lekhal, 2018). I denne artikkelen er det ikke enkeltbarns individuelle mestringsstrategier vi retter oppmerksomheten mot, men barnehagens og samfunnets ansvar for å skape miljøer som styrker barns livsmestring. En slik forståelse av livsmestringsbegrepet er viktig for å unngå at barn tilskrives urimelig ansvar for å mestre psykososiale belastninger. Det er profesjonsutøvernes og samfunnets ansvar å bygge trygge oppvekstmiljøer som fremmer livsmestring.

Hovedprinsippet i ILO-konvensjonen (1990) om urfolks rettigheter i selvstendige stater, er urfolks og stammefolks rett til å bevare og videreutvikle sin egen kultur, samt myndighetenes plikt til å treffe tiltak for å støtte dette arbeidet (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2020). Å diskutere livsmestring i samisk kontekst er viktig for å skape bevissthet rundt samiske barns rettigheter, både etter denne konvensjonen og i rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Hva som er god psykososial helse og livsmestring vil forstås ulikt i ulike kulturer og kontekster. Tidligere forskning om samisk barneoppdragelse er hovedsakelig fra indre Finnmark, og representerer ikke mangfoldet i samisk kultur på en måte som gjør at den kan generaliseres til alle samiske miljøer (Olsen & Andreassen, 2016, s. 63). Det

å skape samiske barnehager preget av samiske verdier, dekolonisering og selvbestemmelse, fordrer bred kompetanseheving innen samisk språk, kultur og tradisjonskunnskap hos de ansatte, ifølge Sametinget (2019a).

### Kontekstualisering

Før vi diskuterer de betydningsfulle faktorene for at den samiske barnehagen kan fremme livsmestring i sitt pedagogiske arbeid, gjør vi i denne delen rede for begrepene urfolk og etnisk identitet knyttet til mandatet til den samiske barnehagen.

#### Urfolk og etnisk identitet som kategorier

I Norge har samene status som urfolk. ILO-konvensjon om urfolks rettigheter definerer urfolk som «stammefolk i selvstendige stater der sosiale, kulturelle og økonomiske forhold skiller dem fra andre deler av det nasjonale fellesskap, og der deres status helt eller delvis er regulert av egne skikker, tradisjoner eller av særlige lover eller forskrifter» (ILO-konvensjonen, 1990, art. 1). Urfolk stammer fra de opprinnelige beboerne i områder og har beholdt sine sosiale, økonomiske, kulturelle og politiske institusjoner. Konvensjonen understreker at utdanningsprogrammer og utdanningstilbud skal utvikles og gjennomføres i samarbeid med urfolk (ILO-konvensjonen, 1990, art. 27). Samiske barn kan inngå i flerspråklige og flerkulturelle kontekster.

Ofte opptrer sosiale kategorier som f.eks. norsk-samisk i binære par, og den ene kategorien forstås tidvis som «normal» eller «privilegert» i forhold til den andre. Det gir derfor ikke mening å snakke om «etniske minoriteter» uten samtidig (implisitt eller eksplisitt) henviser til det «noe» som disse menneskene er etniske eller utgjør en minoritet i forhold til (Lagermann, 2017, s. 18–19). Mens majoritetsbefolkningen ofte slipper å forholde seg til sin etnisitet, kan samer oppleve å måtte forhandle om sin samiske identitet i hverdagen. Etnisitet kan gjøres meningsbærende i sammenhenger hvor den ikke tillegges betydning for ikke-samer. Dermed kan barnehagens rolle bli å balansere mellom å ikke ta for *lite hensyn* til barnets samiske tilhørighet, men samtidig ikke gi etnisitet *for stor* betydning, slik at barnets samiske bakgrunn gjøres meningsbærende på en måte som definerer han/henne inn i trange, stereotype kategorier for samiskhet. Sosiale kategorier (f.eks. å være samisk) kan forstås som medfødt og noe en person er. En annen forståelse er at sosiale kategorier oppstår gjennom forhandlinger og reforhandlinger rundt hvordan en person leser andre og selv blir lest av andre. På den måten kan man legge grunnlaget for hvem det er (u)mulig å bli som mennesker i forskjellige kontekster (Lagermann, 2017, s. 19). En slik åpenhet kan gi rammer for barns livsmestring ved at barna ikke påføres trange kategorier for hvem de er, basert på etnisitet og andre trekk som oppfattes som statiske.

#### Samiske barnehager

Samiske barnehager skal «styrke barnas samiske identitet og videreføre samiske verdier, samisk kultur og tradisjonskunnskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ifølge

Sametinget har samiske barn en oppvekst med erfaring fra ulike kulturer, og trenger å utvikle kompetanse i å veksle mellom disse (Sametinget, 2019b, s. 13). En utfordring er å finne en måte å utvikle samiske barnehager på for å ivareta og utvikle den samiske kulturen, og samtidig være bevisst på å ivareta de lokale variasjonene i samiske bosettinger i urbane og rurale strøk i hele landet. Noen steder er den samiske urbefolkningen i minoritet, andre steder i majoritet (Indre-Finnmark). Sametinget oppfatter allsamiske perspektiver som viktige. Allsamiske perspektiver innebærer å vektlegge at samene bor på hele Nordkalotten og i Russland (Sapmi), og at samene har flere språk (Sametinget, 2013). Å styrke samisk kultur og språk for å bidra til livsmestring kan derfor ikke gjøres på samme måte i hele Sapmi. Ett tiltak for å bevare samisk språk og kultur kan være å gi samiske barn plass i samisk barnehage, ifølge Sametinget (2019b, s. 17), noe ikke alle samiske barn tilbys i dag.

Sametingets barnehagepolitikk fremhever at samiske barnehager skal videreføre samisk oppdragertradisjon. Videre peker Sametinget på at samiske barn skal gis et oppvekstilbud som «tar utgangspunkt i, og videreformidler, bevarer og utvikler samiske språk, kultur og samfunnsliv» (Sametinget, 2019b, s. 13). Samisk barnehagepedagogikk og didaktikk forventes å bygge på samisk filosofi, tradisjonskunnskap, verdier, naturfilosofi, språk og kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sametinget er tydelig på forventninger om at samiske barnehager skal ha objekter og markører med samisk preg for å hjelpe barna å visualisere samisk språk og innhold: leker, gamme, lavvo, kunst m.m. (Sametinget, 2013). Det er ikke gitt hva som kan defineres som samiske objekter og markører, og foreldresamarbeid og barns medvirkning i refleksjonen rundt utvelgelsen eller produksjonen av disse kan være et viktig bidrag i arbeid med livsmestring i lys av identitet og opplevelse av tilhørighet.

En utfordring er å avgjøre hva den samiske barnehagens innhold er, eller bør være (Sametinget, 2019b), og om den samiske barnehagen i praksis preges mest av norsk eller samisk kultur (Storjord, 2008, s. 212–213). Hva som utgjør samiske verdier, samisk tradisjonskultur og samisk kultur er omdiskutert og kontekstavhengig, derfor er det viktig å diskutere hvordan livsmestring kan styrkes på en måte som ivaretar de rettighetene ILO-konvensjonen og rammeplanen for barnehagen gir samiske barn.

### **Teoretiske tilnærminger i forståelse av livsmestring i samiske barnehager**

Vi støtter oss på Antonovskys teori om opplevelse av sammenheng og salutogenese for videre å diskutere en utvidet forståelse av livsmestring i den samiske barnehagen.

#### **Opplevelse av sammenheng og salutogenese**

Salutogen tilnærming handler om motstandsevne, og tar utgangspunkt i ressurser, betingelser og faktorer som fremmer velvære og livskvalitet (Lindström & Eriksson, 2015, s. 18–23). Salutogenese-begrepet forklarer hvorfor noen klarer seg godt tross

risiko, og hvordan noen utvikler helse i stedet for uhelse (Antonovsky, 2012, s. 27). For å oppnå salutogenese, er OAS (opplevelse av sammenheng) viktig. OAS handler om at tilværelsen er *begripelig, håndterbar og meningsfull*. Minst fire faktorer må være tilgjengelige for at mennesker skal utvikle en sterk OAS: Meningsfylte aktiviteter, eksistensiell refleksjon, kontakt med indre følelser og sosiale relasjoner (Lindström & Eriksson, 2015, s. 30).

Opplevelsen av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at 1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, 2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, og 3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i. (Antonovsky, 2012, s. 41)

En gruppes OAS kan være vesentlig i dannelsen av individets OAS, spesielt for barn. Sosiale miljøer påvirker opplevelsene som avgjør om et barn utvikler sterk eller svak OAS. Grupper med sterk OAS vil ofte strukturere situasjoner som med tiden også styrker enkeltmedlemmenes OAS. Enkelte problemer påvirkes ikke av enkeltmenneskers mestringsrespons, men krever kollektive intervensjoner (Antonovsky, 2012, s. 184–188). Det er imidlertid ikke slik at mennesker med sterk OAS automatisk vil være lykkelige – dette krever i tillegg et godt miljø og gode livsbetingelser.

En sterk OAS på grunnlag av gode opplevelser øker sannsynligheten for at vansker forebygges. Et menneske med sterk OAS unngår lettere å havne i miljøskapte stressituasjoner, og definerer oftere stimuli som ikke-stressfaktorer enn andre med en svakere OAS. I stressituasjoner er det sjeldnere at personer med sterk OAS ignorerer eller forvrenger problemer (Antonovsky, 2012, s. 165).

Det salutogene perspektivet kan brukes på samfunns-, gruppe- eller individnivå (Lindström & Eriksson, 2015, s. 60). Salutogenese, OAS og kollektivistisk forståelse, fremstår som aktuell bakgrunn for å belyse barns livsmestring i den samiske barnehagen. Salutogenese-begrepet synliggjør viktigheten av å skape et miljø rundt samiske barn som gir dem opplevelsen av sammenheng mellom erfaringer fra samisk kultur, miljøet i barnehagen og i hjemmet.

#### Kollektivistisk kontra individualistisk kulturforståelse

Ofte defineres samisk kultur som kollektivistisk, og norsk kultur som individualistisk. Jåvo (2010, s. 67) tolker at i kollektivistisk dominerte kulturer er evnen til å føle og tenke det andre føler og tenker, å fange opp andres uuttalte behov og hjelpe andre til å oppnå sine ønsker hovedmål for oppdragelsen (Jåvo, 2010, s. 67). Det er interessant å være bevisst på hvordan kollektivistisk tenkning og kultur kan påvirke synet på livsmestring. Dersom samiske barn vokser opp i en kollektivistisk kontekst hvor familier og små lokalsamfunn danner primærgrupper, kan det oppstå gruppe-OAS. En gruppe-OAS krever gruppebevissthet og et subjektivt identifiserbart fellesskap (Antonovsky, 2012, s. 182). I tilnærmingen til livsmestring i den samiske barnehagen

kan det være relevant å oppfatte barn som del av en gruppe og et kollektivistisk samfunn, og dermed analysere gruppens OAS.

Kollektivism (allosentrisme) kan handle om være del av en større helhet, mens individualisme (idiosentrisme) kan handle om å betrakte seg selv som avgrenset fra andre. Mange barnerettigheter i norsk lovverk og i internasjonale konvensjoner bygger på individualismen (Holm-Hansen et al., 2007, s. 47). Dette er analytiske kategorier, og i praksis vil trolig både norsk og samisk kultur befinne seg på en dynamisk og kontekstavhengig skala fra individualisme til kollektivism.

I kollektivistisk pregete kulturer blir en autoritær oppdragelsesform tolket som normal og nødvendig for å fremme optimal utvikling hos barnet. I en individualistisk kultur derimot vil en autoritær oppdragelsesform gå på tvers av kulturens normer for hva som oppfattes som bra. Den vil dermed bli tolket som avvik og som at foreldrene har en negativ holdning til barnet. (Jåvo, 2010, s. 69)

Bevissthet rundt forhold mellom individ og samfunn kan være en inngang til arbeid med samiske barns livsmestring i samarbeid med barn og foresatte. Mens samisk barneoppdragelse ofte knyttes til det å sosialiseres inn i en kollektivistisk kultur, har norsk barneoppdragelse blitt knyttet til sosialisering til en individualistisk kultur (Jåvo, 2016).

Forskningsfunn fra enkelte studier argumenterer for at flere voksne engasjeres i barns sosiale og emosjonelle utvikling, identitetsutvikling og sosialisering i samisk, kollektivistisk kultur (Jåvo, 2010, s. 67; Nergård, 2011).

Gruppens kulturelle produksjon består av *kollektiv atferd, myter, ritualer, humor, språk og seremonier* som styrker medlemmenes OAS (Antonovsky, 2012, s. 183). Et vesentlig moment for oss er at livsmestring i samiske barnehager nettopp innebærer at den kollektivistiske kulturen må danne grunnlag for hvordan arbeidet med livsmestring forstås og organiseres.

I noen samiske kulturkontekster kan historiefortelling, sagn og eventyr ha en sentral plass i oppdragelsen (Sikku, 2018, s. 3–4). Samisk historie og kulturytringer som duodji, joik og fortelling vil kunne være en del av barnehagens innhold (Kunnskapsdepartementet, 2017). Samtidig er dette like dynamisk som norsk barnekultur, og i stadig endring. Verdier i samisk kultur fra ulike kontekster vil kunne påvirke forestillingene av hva som fremmer livsmestring hos samiske barn i samiske barnehager. Det kan synes som om utforskende og kritiske refleksjoner rundt hva en kollektivistisk versus en individualistisk forståelse av oppdragelse kan innebære, kan bidra til å bygge en gruppe OAS mellom barnegruppa, de ansatte og foreldregruppa i barnehagen. Her er det flere utfordringer, og vi drøfter noen av dem.

#### Dekolonisering og ikke-diskriminering

Begrep som kolonisering og diversitet handler om å knytte det å være i minoritetsposisjon til menneskers livsvilkår og psykososiale helse. Kolonisering i barnehagen kan innebære

ekskluderingsprosesser hvor diskriminering og fordommer basert på kjønn, legning, funksjonsnedsettelse, etnisitet, kultur, religion og livssyn kommer til uttrykk. Store variasjoner i barnegruppen i forhold til alder, barn med nedsatt funksjonsevne, religion, religionsutøvelse, etnisitet/hudfarge, familie- og boforhold og forventninger til gutter og jenter begrunner viktigheten for likestilling og anti-diskrimineringsarbeid. (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 49–50)

Utdanningsinstitusjoner, som barnehagen, er en av de mest sentrale arenaene for både kolonisering og dekolonisering. Koloniseringspolitikk og assimileringpolitikk kan ha skapt pedagogiske institusjoner i majoritetsbefolkningens bilde gjennom statlige ordninger.

Historisk har pedagogiske institusjoner bidratt til kolonisering av samer gjennom å være en arena for fornorskingspolitikk overfor samene (Olsen & Andreassen, 2016, s. 65). Fornorskingspolitikken skulle assimilere samisk befolkning, og ble regnet som «vellykket» når samer ble oppfattet som norske av omgivelsene. Dette førte til at store deler av den samiske befolkningen mistet morsmålet og ble norskta-lende (NOU 2016: 18, s. 68). Dekolonisering av barnehagen handler om å avdekke og reflektere over hvilke ståsted som får definere hva som blir fortalt, samt å søke å endre systemene og praksisene til det bedre (Reaidu, u.å.). Som en del av en slik utvikling ble for eksempel samisk historie og beskrivelsene av samiske barnehager og andre barnehager med samiske barn betydelig styrket i siste versjon av rammeplanen.

Ifølge Sikku (Samefolket, 2019) er graden av samisk pedagogisk tilpasning avhengig av graden av kolonisering i området rundt barnehagen. Det vil alltid finnes ulike oppfatninger av hvordan samiske vurderinger og samisk filosofi skiller seg fra den norske. Dette gjør bildet komplekst, og det er vanskelig å skape en helhetlig samisk barnehagekultur som treffer alle samiske barnehager. Kanskje er det heller ikke noe mål, fordi lokale tilpasninger er nødvendig.

Det er prinsipielt betenkelig dersom kulturelt betinget mobbing og diskriminering gjøres til et spørsmål som skal løses ved livsmestring på individ- og gruppenivå, spesielt når små barn avkreves mestring. Når samer som urfolk opplever diskriminering, er det et samfunnsansvar å avhjelpe dette (NIM, 2018). For å fremme livsmestring i barnehagen kan opplevelse av sammenheng fungere som en motvekt til kolonisering og diskriminering gjennom styrking av stolthet og trygghet i sin egen samiske identitet.

### Samisk kultur, mangfold og endring

Samisk kultur preges av både tradisjonelle og moderne verdier, kontakt med naturen og opplevelsen av marginalisering (Hansen, 2011, s. 10). Samiske verdier, kultur og tradisjonskunnskap transformeres til et moderne samfunn (Sikku, 2018, s. 3) og er i utvikling og endring. Kulturforståelsen har sammenheng med strukturelle forhold, som blant annet ujevne maktforhold mellom minoritet- og majoritetsbefolkning (Rugkåsa, 2008, s. 78).



Kulturforståelse kan deles inn i *essensialisme* og *konstruksjonisme*. Essensialisme bygger på

en oppfatning om at etniske grupper har en kulturell substans; en identifiserbar essens som definerer gruppens egenart og som videreføres over generasjoner. Krav om tilhørighet i gruppen forutsetter at man behersker (noen av) de kulturelle ferdigheter som antas å utgjøre dens etniske profil. (Bjørklund, 2016, s. 11)

Innen konstruksjonistisk kulturtilnærming derimot oppfattes ikke kultur som noe som *er* på samme måte som innenfor essensialismen, men som noe som *skjer*. Konstruksjonismen oppfatter identiteter og praksiser som sosialt konstruerte (Bjørklund, 2016). Samepolitiske tiltak både fra samisk og norsk side har ofte tatt utgangspunkt i en essensialisert tilnærming hvor det er gitt støtte til språk, kunst og duodji, ofte uten at de ansvarlige har hatt dypere forståelse av samisk kultur (Bjørklund, 2016).

For å styrke barns livsmestring fordres det trolig at samiske barnehager anerkjenner at etnisitet og kultur konstrueres ulikt av ulike mennesker, i ulike sammenhenger, jf. konstruktivistisk kulturtilnærming. Dette gjør at nysgjerrighet på de aktuelle barnas, foreldrenes, nærmiljøets og sine egne konstruksjoner av samisk kultur kan være en viktig inngang til å kunne skape en opplevelse av sammenheng for barna (Antonovsky, 2012; Lagermann, 2017, s. 39).

Livsmestring betyr dermed ikke det samme i ulike kontekster og tidsepoker. Det er kulturelle og kontekstuelle forskjeller både i hva som defineres som livsmestring, og i hvordan man antar livsmestring best kan fremmes.

#### Kollektive stressfaktorer og mobbing

Kollektive stressfaktorer er problemer hele fellesskapet konfronteres med (Antonovsky, 2012, s. 185). Mobbing og diskriminering av samer er kollektive stressfaktorer. En stor andel samer opplever diskriminering fordi de er samiske. Diskriminering er mest utbredt utenfor kjernesamiske områder (Hansen, 2011, s. 9). Samiske respondenter har oppgitt dobbelt så ofte som norske å ha erfart mobbing. Samer oppga i en studie å ha dårligere helse enn majoritetsbefolkningen, noe som delvis forklares med etnisk diskriminering og lavere sosioøkonomisk status (Hansen, 2011, s. 49). Disse funnene tilsier at etnisk diskriminering gir dårligere helse. Selv om den enkelte ikke rammes personlig, vil det å tilhøre en gruppe hvor nærstående opplever stressorer kunne påvirke også tilskuerne. Det å tilhøre en kolonisert og undertrykt folkegruppe kan være en kollektiv stressor.

Begrepet interseksjonalitet belyser hvordan noen er mer utsatt for diskriminering enn andre på grunn av flere samvirkende faktorer som maktulikhet, kjønn, etnisitet, sosioøkonomisk status, bosted osv. (Gressgård, 2013, s. 64). Barnehagen kan i arbeidet med livsmestring ikke alene se på det individuelle barnets livsvilkår, eller på enkeltfaktorer ved barnet (for eksempel etnisitet). Barns situasjon påvirkes av nærstående personer og urfolksposisjonen i samfunnet. Interseksjonalitet peker på

at diskriminering på samfunnsnivå påvirker folks liv og relasjoner på individnivå. Påvirkningen kan være ulik for kvinner og menn, for majoritets- og minoritetsbefolkningen og for samer og ikke-samer. Diskriminering er et samfunnsproblem som må løses på samfunnsnivå, ikke i barnehager og blant enkeltbarn.

I møte med kollektive stressfaktorer er det styrken i gruppens OAS – ikke individets, som avgjør hvordan disse håndteres (Antonovsky, 2012, s. 185). En gruppes OAS kan styrkes gjennom deltakelse i kulturelle praksiser og tilhørighet.

### Samisk oppdragelse og barnehagepedagogikk

Opplevelse av sammenheng er viktig for alle (Antonovsky, 2012). For samiske barnehagebarn innebærer ILO 169, artikkel 27 at de har rett til å møte sitt folks historie, kulturelle kunnskap, sosiale praksiser, språk, verdisystemer og kunnskaper i barnehagen. Det skal være sammenheng mellom barnets tilhørighet i samisk kultur, hjemmets samiske oppdragelse og barnehagens pedagogikk.

For å fremme livsmestring trengs trolig både interne drøftinger i barnehagen og med barn og foreldre om hvilken rolle den samiske barnehagen i seg selv kan spille for samiske barns oppvekst, sosialisering og identitetsutvikling i et etnisk pluralistisk og flerspråklig samfunn. Dette er i tråd med rammeplanens føringer om foreldresamarbeid og barns medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Storjord (2008b) stiller spørsmål ved om den samiske barnehagen er «samisk nok». Hun skriver at *felles erfaringer og opplevelser* i seg selv skaper den samiske barnehagen. Storjord fant at samiske barnehager hadde samiske trekk og markører, men det samiske perspektivet dominerte ikke barnehagen, og hun mente det samiske var mindre til stede enn barnehageloven forutsetter. Utfordringen vi ser er å enes om hva som er samiske markører i den bestemte barnehagens kontekst og på et gitt tidspunkt. Er markørene f.eks. tenkemåter eller praksiser: reinen, snøscooteren, fiskemåltidet, familiesamholdet – eller noe helt annet? Greier ansatte i barnehagen å fremme noen slike markører, kan de brukes for å styrke barns livsmestring gjennom å gi opplevelse av sammenheng og støtte barns identitetsutviklingen. Slike markører vil ha både like og ulike betydninger for enkeltpersoner i gruppa, men de kan danne ritualer, tradisjoner, fellesskap og «vi-følelse» som likevel styrker gruppe-OAS.

Studien til Jávo (2010) beskriver noen forskjeller mellom samisk og norsk barneoppdragelse, som at samiske barn noen ganger forventes å være mer uavhengige enn norske barn og styre spisetider, sovetider og andre deler av hverdagen selv. Samtidig som bl.a. Jávos forskning definerer noen praksiser som vanlige trekk ved samisk barneoppdragelse, er dette sosiale konstruksjoner som ikke nødvendigvis kan generaliseres til å gjelde alle samiske barn. Utfordringen er hvordan barnehagen kan benytte forskningsresultater om samisk barneoppdragelse uten å ty til en essensialiserende kulturforståelse hvor samer, samisk barneoppdragelse og pedagogikk alltid forventes å ha bestemte trekk. Samisk kultur er ikke statisk, og både oppdragelse og pedagogikk har store variasjoner innen både norsk og samisk kultur. Den samiske barnehagen kan konstrueres på ulike måter.

Hvordan er det mulig å unngå stereotype fremstillinger av hva en samisk barnehage er, og samtidig bruke samisk kulturkunnskap og forskning for å fremme barns livsmestring? Å se et variert kulturelt mangfold som ulike former for praksis kan bidra til dette (Kasin, 2010). I og med at samiske barnehager befinner seg i svært ulike demografiske kontekster, vil barnehagen og barna ha ulike former for samisk kulturell tilknytning i hverdagen. Det er viktig å balansere fokus på samisk kultur med å se barnas individuelle situasjon. Hvis ikke, er den en risiko for at minoritetsbarn blir vurdert ensidig ut fra etnisk og kulturell bakgrunn, der majoritetsbarn blir vurdert i lys av forholdene rundt det bestemte barnet (Rugkåsa, 2008, s. 93). Dette kan føre til at barnas kulturelt sammensatte hverdagsliv ikke blir vurdert, og et nyansert og komplekst bilde av barns oppvekstvilkår ikke blir tatt i betraktning i den pedagogiske praksisen. I barnehagehverdagen kan det derfor være betimelig at ansatte skaper rom for å diskutere nettopp denne kulturelt sammensatte praksisen for å skape bevisstgjøring av holdninger, valg og bortvalg av kulturelle markører, barnas identitet og kulturelle tilhørighet. Ikke minst kan det synes svært nærliggende å være i dialog med foreldrene om dette, blant annet ved å diskutere graden av gjenkjenning i forskningsmessige fremstillinger av hva samisk kultur er og skal være i barnehagen, samt føringer fra blant annet Sametinget.

I noen tilfeller kan barn oppleve forskjeller mellom didaktikken de eksponeres for i barnehagen og oppdragelsen i hjemmet. Barn kan mestre slike ulikheter, men det kan også true barns opplevelsen av sammenheng. Utfordringer kan oppstå om det mangler samsvar mellom hva primære omsorgspersoner som former barnets OAS og mennesker på øvrige sosiale arenaer signaliserer. Når foreldre belønner en type opptreden og barnehagen en annen, kan det bli vanskelig for barnet å opparbeide seg sammenhengende livsopplevelser, slik Antonovsky (2012, s. 113) legger til grunn for salutogenese. Arbeid i barnehage krever kritisk refleksjon rundt didaktiske valg og sosial praksis. Dersom ikke den samiske barnehagen retter forventninger til ansattes yrkesrolle, kan samisk identitet oppfattes individuelt, og ikke som et institusjonelt ansvar (Storjord, 2008, s. 211). Den samiske barnehagen trenger ansatte som har kulturforståelse, kulturkompetanse og kunnskap om tradisjonelle samiske næringer, men også om den konkrete barnegruppa og den konkrete barnehagens kontekst. Denne typen kunnskap innebærer også forståelse for kulturelle erfaringer med kolonisering og diskriminering.

### Gode språkmiljøer har sammenheng med livsmestring

Mange samer mistet samisk språk i fornorskingsprosessen, og språket ble ikke videreformidlet til kommende generasjoner. Fokus på kollektiv styrke i felles språk kan bidra til å bryte mønster knyttet fortidens koloniseringshistorie. Ifølge NOU 2016: 18 er samisk barnehage som språkarena særs viktig *når foreldrene selv ikke behersker samisk*. Samiskspråklig barnehage ses på som det viktigste tiltaket for å sikre bevaring og vitalisering av samisk språk.

Samiske barnehager forventes å fremme barnas samiskspråklige kompetanse, og i samiske barnehager er samisk hovedspråk. «Det er en forutsetning at personalet

behersker samisk språk og har kunnskap om samisk kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 24). Å styrke samisk språk kan påvirke barns livsmestring. Hvorvidt ansatte i samiske barnehager har tilstrekkelig kompetanse i samisk språk, kultur og tradisjon, kan påvirke kvaliteten i barnehagen (Sikku, 2018, s. 3). En tydelig og økt vektlegging av samisk språk kan styrke det individuelle barnets språktilegnelse og opprettholdelsen av samisk språk på kollektivt nivå. Barna kan få del i en kollektiv OAS gjennom språklig tilhørighet i samisk kultur.

Barnas mulighet til å bruke samisk språk i dagliglivet vil være ulik. Familiens og nærmiljøets bruk av samisk språk vil ha konsekvenser for hvordan samisk språk forsterkes i barnehagen. Storjord (2008a & 2008b) fant at barn fra norsktalende hjem falt utenfor i leken og når de ansatte snakket samisk i samlingsstunden. De forsto ikke hva som ble sagt, og greide ikke å delta på lik linje med andre. Barna fikk lite språkstøtte fra ansatte, og ble overlatt til seg selv. Selv om dette er en mindre undersøkelse som ikke kan generaliseres til alle samiske barnehager, ser vi noen mulige, pedagogiske dilemmaer ved ulik språkkompetanse i barnegruppa som må tas opp.

Det vil være utfordrende i praksis at noen barn behersker samisk, andre ikke. Barnehagen skal da styrke og revitalisere samisk språk i en mangfoldig barnegruppe med ulike språkkompetanse i samisk. Dette kan skape flere tenkte dilemmaer som må løses i hver enkelt barnehage: Hvordan skal for eksempel barnehagen tilrettelegge for at alle barn kan delta i leken når den foregår på samisk? Om norsk er lekespråket fordi de samisktalende barna behersker norsk, men ikke omvendt – kan det samiske språket bli lite aktivt. Om lekespråket er samisk, kan de barna som kun behersker norsk falle utenfor (jf. Storjord, 2008a, 2008b). Det blir spørsmål om hvordan det er mulig å løse dilemmaet mellom at norsktalende barn profiterer språklig på å gå på samme avdeling som samisktalende barn, mens de samisktalende barna i større grad får en barnehagehverdag med innslag av norsk språk. Spørsmålet om hvordan det er mulig å bidra til at alle barn føler glede og trygghet ved bruk av det samiske språket, uavhengig av nivå, blir sentralt. Det samme blir spørsmålet om hvordan pedagogisk arbeid med barns språkutvikling skal legges opp for å oppleves som noe positivt for barna, og ikke som enda en utfordring som skal mestres og som barnet kan «mislykkes» med.

### Avslutning

Antonovskys (2012) teori om opplevelse av sammenheng og salutogenese belyser hvordan styrking av psykososialt miljø er en mulig inngang til arbeid med livsmestring i den samiske barnehagen. Kritisk refleksjon rundt hvordan salutogenese og opplevelse av sammenheng kan styrkes gjennom et kultursensitivt miljø rundt barna er en måte å styrke livsmestring på – gjennom miljøfokus, og ikke individfokus. Dette, sett i sammenheng med forskningen som refereres i vår artikkel, indikerer at barnehagens ansatte må drøfte hvilke samiske ressurser, betingelser og faktorer som fremmer helse og livskvalitet. Selv om det finnes risikofaktorer som truer urfolks levekår, kan det å styrke kollektive ressurser gjennom identitetsstøtte og gruppefelleskap fungere som beskyttelse mot ulike stressorer.

Teoriene om salutogenese og OAS, og forskningen vi har undersøkt, tar til orde for at en slik styrking hovedsakelig skjer gjennom miljøfokus, og ikke individfokus. Fokus på gruppens OAS kan danne en motvekt til ensidig individfokus i barnehagers arbeid med livsmestring. Det skal ikke oppfattes som enkeltbarns ansvar å mestre psykososiale utfordringer som skyldes manglende sammenheng mellom hjemmets oppdragelse og barnehagens pedagogikk.

Faktorene som påvirker hvordan miljøet kan tenkes å fremme barns livsmestring er komplekse og sammensatte: Hvor de samiske barnehagene er plassert geografisk, hvilken tilhørighet barn, foresatte og ansatte har til samisk kultur og språk er viktig. Kunnskap og pedagogiske erfaringer vil påvirke det pedagogiske innholdet og hvordan det jobbes med livsmestring i samiske barnehager. Hva som for barna blir begripelig, håndterbart og meningsfullt, avhenger derfor av konteksten. Ut fra dette blir det problematisk å redusere livsmestring til et individuelt ansvar hos det enkelte barnet. For at barn skal ha en sunn utvikling og bli gode samfunnsborgere, kan ikke barnehageverdens kompleksitet og mangfold reduseres til individuelle ansvarsområder eller enkeltfaktorer (Bjærke et al., 2019).

Kritisk refleksjon kan bevisstgjøre barnehagens ansatte på mulige koloniserende prosesser som påvirker pedagogikken i de samiske barnehagene, og dermed også barna der. Denne innsikten kan brukes til å vurdere hvordan det er mulig for samiske barnehager å styrke barnas livsmestring på en måte som er tilpasset deres samiske kulturbakgrunn. Dette er en kontinuerlig og dynamisk prosess, fordi samisk kultur ikke er statisk. ILO-konvensjonen gir samiske barn rett til samisk barnehagetilbud. Samiske barnehager er avhengige av rammevilkår som gjør det mulig å realisere rammeplanens intensjoner for den samiske barnehagen. For å utvikle samisk didaktikk og barnehagepedagogikk trengs mer forskning om hvordan livsmestring kan fremmes i en kollektivistisk kultur, med vekt på å tilrettelegge miljøet rundt barna på en måte som fremmer opplevelsen av sammenheng. Dette er kunnskap som har relevans også utenfor samiske barnehager, fordi den fremmer et alternativ til for sterkt individfokus i arbeid med livsmestring.

### **Forfatteromtale**

**Monica Bjerklund** er seniorforsker ved Telemarksforskning. Hun er dosent i spesialpedagogikk, og forsker på mangfold, systemrettet arbeid og barnehagens psykososiale miljø. Hun var redaktør av antologien *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019). Bjerklund har publisert flere vitenskapelige og populærvitenskapelige artikler.

**Ingvild Åmot** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Dronning Maud Minnes Høgskole. Hun er særlig opptatt av spesialpedagogiske utfordringer, barns rettigheter og barnehagens psykososiale miljø for alle barn. Hun har vært medredaktør i antologiene *Anerkjennelsens kompleksitet* (Skoglund & Åmot, 2019) og *PPTs systemrettede*

arbeid i barnehagen (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019). Åmot står bak en rekke vitenskapelige og populærvitenskapelige publikasjoner.

**SANKS** Artikkelen inngår i prosjektet Samiske barnehager som helsefremmende arena finansiert av Samisk nasjonal kompetansetjeneste – psykisk helsevern og rus (SANKS).

## Referanser

- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Gyldendal Akademisk.
- Bjørklund, I. (2016). «Er ikke blodet mitt bra nok?» – Om etniske konstruksjoner og identitetsforvaltning i Sápmi. *Nytt norsk tidsskrift*, 33(1/2), 8–20. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2016-01-02-02>
- Bjørke, L. O., Huth, Y. & Aandstad, I. (2019). Å lære barna livsmestring i barnehagen er ikke så enkelt som det kan se ut som. *Utdanningsnytt.no* <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/a-laere-barna-livsmestring-i-barnehagen-er-ikke-sa-enkelt-som-det-kan-se-ut-som/111714>
- Drugli, M. B. & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Greve, A. (2019) Hvordan kan vi lære barn å mestre livet? *Prismet*, 70(1), 47–52. <https://doi.org/10.5617/pri.6856>
- Gressgård, R. (2013). Interseksjonalitet. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 37(1), 64–67. <https://www.idunn.no/tfk/2013/01/interseksjonalitet>
- Hansen, K. L. (2011). *Ethnic discrimination and bullying in relation to self-reported physical and mental health in Sami settlement areas in Norway* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/3259>
- Holm-Hansen, J., Haaland, T. & Myrvold, T. (2007). *Flerkulturelt barnevern. En kunnskapsoversikt* (NIBR-rapport 2007:10). <https://buffdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=071280227>
- ILO-konvensjonen. (1990). *ILO-konvensjon nr. 169 om urfolk og stammefolk i selvstendige stater*. (Revidert uoffisiell oversettelse per 2. juni 2017). <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/ilokonvensjon-nr-169-om-urbefolkninger-o/id451312/>
- Jävo, C., (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer. Transkulturell forståelse. Veiledning og behandling*. Universitetsforlaget.
- Kasin, O. (2010). Kultur som mangfold og enfold i barnehagen. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 3(2). <https://doi.org/10.7577/nbf.258>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 20. februar). *ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter* [Artikkel]. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/rammeplan>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Ekspertgruppen for barnehagelærerrollen. <https://www.regjeringen.no>
- Lagermann, L. C. (2017). *Dette vet vi om barn, unge og etnisitet i skolen*. Gyldendal.
- Lindström, B. & Eriksson, M. (2015). *Haikerens guide til salutogonse. Helsefremmende arbeid i et salutogent perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Martikanen, P., Bartley, M. & Lahelma, E. (2002). Psychosocial determinants of health in social epidemiology. *International Epidemiological Association*. 31(6), 1091–1093. <https://doi.org/10.1093/ije/31.6.1091>
- Nergård, V. (2011). Flerforeldre-systemet i samisk barneoppdragelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95(1), 30–42. <https://www.idunn.no/file/pdf/46618143/art04.pdf>
- NOU 2016: 18. (2016). *Hjertespråket*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2016-18/id2515222/>
- Norges nasjonale institusjon for menneskerettigheter [NIM]. (2018). *Vold og overgrep i samiske samfunn* (Temarapport 2018). [https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2018/06/NNIM\\_temarapport\\_web.pdf](https://www.nhri.no/wp-content/uploads/2018/06/NNIM_temarapport_web.pdf)

- Olsen, T. & Andreassen, B-O. (2016). Ansvar, hensyn og forpliktelse. Urfolk og samiske forhold i barnehagens rammeplaner. I N. Askeland & B. Aamotsbakken (Red.), *Folk uten land* (s. 60–76). Portal Akademisk.
- Reaidu. (u.å.). (De)kolonisering. *Reaidu.no*. UiT. Lastet ned 24.11.2019. <https://result.uit.no/reaidu/fortellinger-og-fordommer/dekolonisering/>
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i «flerkulturelt arbeid». I A. M. Otterstad (Red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold. Fra utsikt til innsikt* (s. 78–95). Universitetsforlaget.
- Sametinget. (2013). *Sametingsmelding om samisk barnehagetilbud*. <https://www.sametinget.no>
- Sametinget. (2017). *Det samiske perspektivet er synliggjort i ny rammeplan for barnehagen* [Pressemelding]. <https://www.sametinget.no/>
- Sametinget. (2019a). *Árranságastallan (samtale) – Samisk barnehagepedagogikk i forhold til samisk språk og naturforståelse*. <https://www.sametinget.no/>
- Sametinget. (2019b). *Sametingsmelding om samisk barnehagetilbud*. <https://www.sametinget.no>
- Samefolket. (2019). *Samisk førskola starks for framtiden*. Intervju med Ol-Johán Sikku. Nr. 4, 2019, Årgang 100.
- Sikku, O. (2018). *Prosjektplan SåMOS*. Sametinget.
- Storjord, M. H. (2008b). Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: en arena for kulturell meningsskaping [Sammendrag, nettekst]. <https://munin.uit.no/handle/10037/3571>
- Storjord, M. H. (2008a). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst. En arena for kulturell meningsskaping* (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø). UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/3571>
- WHO. (2003). *Skills for health. Information series of school health*. World Health Organization. [https://www.who.int/school\\_youth\\_health/media/en/sch\\_skills4health\\_03.pdf](https://www.who.int/school_youth_health/media/en/sch_skills4health_03.pdf) <https://www.unicef.org/lifeskills/files/SkillsForHealth230503.pdf>