



Barnehagebarns liv i en samisk kontekst

En arena for kulturell meningskaping

Marianne Helene Storjord

Avhandling levert for graden philosophiae doctor

UNIVERSITETET I TROMSØ
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Våren 2008

FORORD

Denne avhandlingen har blitt til i perioden fra august 2003 til februar 2008. Jeg har vært ansatt i en stipendiatstilling ved Sámi allaskuvla/Samisk høgskole og tilknyttet Universitetet i Tromsø for å kunne utføre forskningsarbeidet. Jeg vil rette en takk til Sámi allaskuvla som valgte å satse på mitt prosjekt. Å være ansatt ved høgskolen har gitt meg inspirasjon og pågangsmot til å arbeide med avhandlingen. Takk til Anton Hoëm og Kamil Z. Øzerk, som begge er veiledere ved høgskolen. De har lest manuskriptet og gitt nyttige kommentarer. Jeg vil også takke mine kollegaer som alltid har vært åpne for faglige samtaler og utvekslinger, og takk til mine studenter som har gitt meg tilbakemeldinger gjennom sine engasjement.

Jeg vil spesielt takke min veileder Asle Høgmo ved Universitetet i Tromsø for et godt samarbeid. Han har støttet meg og gitt meg gode tilbakemeldinger under hele prosessen, og har motivert meg og ledet meg på rett vei mot det ferdige resultat som her foreligger.

Uten tillatelse fra mine informanter hadde ikke dette arbeidet vært mulig. Ved å slippe meg inn på livet i barnehagene har både barn, de ansatte og foreldrene inkludert meg. Dette har gitt meg anledning til å kunne gjennomføre feltarbeidet slik at jeg har fått den kunnskapen som var nødvendig for denne forskningen.

Videre vil jeg takke Dag Finn Simonsen ved Språkrådet, som har gitt nyttige kommentarer og Randi Juuso ved Sametingets opplæringsavdeling, som har lest og gitt nyttige tilbakemeldinger til avhandlingen. Også takk til medstudenter ved Universitetet i Tromsø i stipendiatgruppen ledet av Jens Ivar Nergård og nettverket med utspring i NOVA i Oslo. Gjennom foredrag og diskusjoner om ulike tema og egne prosjekter har seminarene gitt meg inspirasjon og motivasjon til å gjennomføre arbeidet.

Takk til mine venner Berit og Åge som har stilt opp med lån av utstyr, datakyndig hjelp, lesing av tekster og for nyttige diskusjoner rundt bålet i goachtien. Til slutt vil jeg rette en takk til min familie og spesielt min datter, som har støttet meg underveis og som har vist forståelse og lyttet til mine tanker, betraktninger og frustrasjoner til det kjedsommelige.

Karasjok, mars 2008

Marianne Helene Storjord

FORORD	2
DEL I INTRODUKSJON, TEORI OG METODE	6
KAPITTEL 1 - BARNEHAGEN – EN INTRODUKSJON	6
VEIEN INN I FORSKNINGSVERDENEN	6
TEMA OG BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	7
PRESENTASJON AV PROBLEMSTILLINGEN	12
TEORETISKE INNFALLSVINKLER	13
TIDLIGERE FORSKNING	15
AVHANDLINGENS DISPOSISJON.....	16
KAPITTEL 2 - BARN OG BARNDOM FØR OG NÅ	18
BARNDOMSBEGREPET	18
DET PRESOSIOLOGISKE BARN	19
DET SOSIOLOGISKE BARN	20
SAMISK BARNDOM FØR.....	22
<i>Samenes daglige liv</i>	23
<i>Naturen og døgnrytmen</i>	26
<i>Barnas første leveår</i>	28
<i>Barns lek</i>	29
<i>Styring av atferd</i>	30
<i>Slekta, navnesystemet og fadderskapet</i>	32
TO MODELLER FOR ”DEN GODE BARNDOM”	34
<i>Grendemodellen</i>	34
<i>Familiemodellen</i>	35
DEN NYE BARNDOMMEN	35
<i>Barnet i sentrum</i>	35
<i>Modernitetsperspektivet</i>	36
<i>Samisk barndom i et moderne samfunn</i>	37
SAMISKE BARNEHAGER	39
<i>Samfunnsutviklingen og institusjonsbygging</i>	39
<i>Det første barneasylet i Finnmark</i>	41
<i>De første samiske barnehagene</i>	41
<i>Blomstringstid for de samiske barnehagene</i>	44
<i>Etnopolitisk bevegelse</i>	45
KAPITTEL 3 - BARN I ET FLERKULTURELT SAMFUNN	47
SOSIALISERING OG IDENTITET	47
<i>Sosialiseringprosesser</i>	48
<i>Kommunikasjon</i>	51
<i>Anerkjennelse og identitet</i>	52
<i>Lekens betydning i sosialiseringen</i>	54
ROLLESPILL.....	55
TEGN OG IDENTITET	57
KULTUR	58
<i>Kulturbegrepet</i>	59
<i>Kulturforståelse</i>	61
<i>Kultur som mening</i>	63
TOSPRÅKLIGHETSTEORIER	65
<i>Tospråklighet</i>	66

<i>Det sirkulære forholdet mellom første- og andrespråket</i>	66
<i>Aldersadekvat kompetanse</i>	68
<i>Naturlig tilnærming til to språk</i>	70
<i>Lekens betydning i språkkinnlæringen</i>	72
<i>Andre minoriteter i et tospråklighetsperspektiv</i>	73
EN ANALYSEMODELL FOR ORGANISASJONSKULTUREN I BARNEHAGEN	74
KAPITTEL 4 - METODE	76
METODEVALG OG BEGRUNNELSER FOR MINE VALG.....	76
<i>Valg av barnehager og informanter</i>	77
<i>Prosessen videre</i>	77
FELTARBEID OG DELTAKENDE OBSERVASJON.....	79
<i>Møtet med barnehagefeltet og min rolle</i>	79
<i>Produksjon av data</i>	84
<i>Analyse og tolkning av datamaterialet</i>	85
<i>Barnehagen som forskningsarena og barn som informanter</i>	85
<i>Feltarbeid i samisk kultur</i>	87
DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU	90
<i>Bakgrunn og valg av respondenter</i>	91
<i>Gjennomføring av intervjuene</i>	92
DOKUMENTANALYSE	93
STUDIENS VALIDITET OG RELIABILITET	93
<i>Validitet</i>	94
<i>Reliabilitet</i>	95
ETISKE OVERVEIELSER	96
DEL II RESULTAT. FRA LÁVVU TIL GOAHTI	99
KAPITTEL 5 - ORDNEDE ROM	99
PRESENTASJON AV KOMMUNENE.....	100
BARNEHAGENES FYSISKE STRUKTUR.....	100
<i>Garderoben</i>	101
<i>Oppholdsrommene</i>	104
<i>Lekerom, dukkekrok og klosserom</i>	105
<i>Utsmykning</i>	106
<i>Utemiljøet</i>	106
DAGSRYTME	108
HILSNINGSRITUALER	111
<i>"Buorre iđit"</i>	111
<i>"Báze dearvan" – "mana dearvan"</i>	112
FROKOSTEN – EN MØTEPlass	113
KAPITTEL 6 - FELLESSKAPETS PLATTFORMER	117
SAMLINGSSTUND.....	117
LITTERATUR, EVENTYR OG SAGN	120
JOIK, SANG OG MUSIKK	121
ANDRE AKTIVITETER.....	122
KAPITTEL 7 - NORMATIVE SEREMONIER	127
FORMIDDAGSMÅLTIDET	127
<i>Regler under måltidet</i>	131

TILSTELNINGER OG MARKERINGER.....	132
<i>Barnas fødselsdager</i>	132
<i>Solfest</i>	133
<i>Sámi álbmotbeaivi 6. februar</i>	134
<i>17. mai-feiring</i>	134
<i>Høytider</i>	134
<i>Tilstelninger med foreldrene</i>	135
KAPITTEL 8 - LIV OG LEVEN.....	136
SAMISKE BARN I LEK.....	136
<i>Fantasilek</i>	138
<i>Familielek</i>	147
<i>Konstruksjonslek</i>	153
<i>Utelek</i>	157
VENNSKAP OG LEK.....	161
KAPITTEL 9 - SAMISKE VEIVISERE.....	165
OPPFØRSELSPRAKSIS.....	165
<i>Regler</i>	165
<i>Barns syn på regler</i>	167
<i>Å skape ro og orden</i>	168
<i>Å ta hensyn til hverandre</i>	169
<i>Å dele med andre</i>	170
<i>Barns lek og voksnes styring</i>	171
<i>Rydding</i>	172
<i>”Stuorra gánda-pedagogikk”</i>	174
OVERFØRINGSPRAKSIS.....	178
<i>Turer og ekskursjoner</i>	178
<i>Personalets og foreldrenes meninger</i>	181
ORGANISERINGSPRAKSIS.....	182
<i>Planlegging og samarbeid</i>	182
<i>Samarbeid med hjemmene</i>	184
KAPITTEL 10 - PRIVILEGERT BAGASJE.....	186
TOSPRÅKLIGHET.....	186
BARNAS SPRÅKLIGE BAGASJE.....	187
BARNAS TOSPRÅKLIGHET.....	188
SPRÅKPRAKSISER HOS PERSONALET.....	194
<i>Skriftlig språkpraksis</i>	194
<i>Muntlig språkpraksis</i>	196
FORELDRENEs MENING OM TOSPRÅKLIGHET.....	201
KAPITTEL 11 - BARNEHAGEBARNs LIV I EN SAMISK KONTEKST.....	204
OPPSUMMERING.....	204
INSTITUSJONELLE TREKK VED DEN SAMISKE BARNEHAGEN.....	206
BARNEHAGEBARNs KONSTRUKSJON AV BARNDOMMEN.....	208
BARNEHAGEN SOM ARENA FOR KULTURELL MENINGSSKAPING.....	211
VIDERE UTVIKLING OG FORSKNING I DE SAMISKE BARNEHAGENE.....	214
LITTERATUR.....	216
VEDLEGG.....	225

DEL I INTRODUKSJON, TEORI OG METODE

KAPITTEL 1 - BARNEHAGEN – EN INTRODUKSJON

Veien inn i forskningsverdenen

Rammen rundt min egen oppvekst har vært den norske verden. Først ved at jeg levde mine syv første år i Bodø og deretter de neste tretten år i Oslo. I den norske skolen som var en del av min verden, ble det snakket om andre land, men Sameland ble ikke nevnt. Riktignok leste vi boken om samejenta ”Laila”¹ på barneskolen, som ga meg et romantisk syn på den samiske befolkning. Det norske samfunnet den gang var preget av lite kulturelt mangfold i motsetning til slik vi opplever det i dag. En forandring kom da arbeidsinnvandringen til Norge startet, og jeg fikk med meg da blant annet de første pakistanerne begynte å bli en del av gatebildet i hovedstaden på slutten av 60-tallet. Enkelte samer valgte også å flytte til Oslo, og det var i møte med disse at mitt kjennskap til den samiske verden skulle begynne å ta form.

Fornorskningen av samene var et faktum, og mange fornektet sin samiske tilhørighet. Andre igjen var sin samiskhet bevisst, og jeg kom inn i et samisk miljø der det utspant seg mange diskusjoner og meningsutvekslinger i forhold til samepolitiske spørsmål.

Mitt første møte med det samiske samfunn skjedde da jeg flyttet til Karasjok i 1978. Jeg var ikke forberedt på at jeg dermed kom inn i en samisk verden som skulle endre hele min tilværelse. Kulturen viste seg å være annerledes på mange områder enn det jeg var vant med. Den samiske kulturen gjenspeilet seg i folks væremåte, som egentlig er vanskelig å oppdage før en er ”innenfor”. Folk låste ikke døra til bil og hus, en kunne få besøk når som helst på døgnet, gjestene hentet kopp og kaffe uten å spørre, folk var nysgjerrige og fulgte med hva en gjorde og de snakket et annet språk. I mange sammenhenger var de etnopolitiske diskusjonene til stede, og jeg slapp ikke inn på samefestene fordi jeg var norsk. For meg var dette en annerledes og skremmende verden som jeg ikke visste eksisterte.

Veien videre førte meg til førskolelærerutdanningen i Alta i perioden 1979-82. Der kom jeg nært inn på konflikten i forbindelse med utbyggingen av Alta/Kautokeino-vassdraget. Altasamfunnet, lærerskolen og det samiske miljøet rundt var preget av de politiske svingningene i samfunnet, og aksjonistene i Stilla var både lærere, medstudenter og venner.

¹ Boken om ”Laila” er skrevet av Jens Andreas Friis i 1929.

Igjen var de samepolitiske spørsmålene oppe til debatt, og igjen stilte jeg meg noe utenfor det som skjedde.

Gjennom utdanningen ble interessen for pedagogikkfaget skapt. Arbeid med barn fikk en ny dimensjon, og jeg visste at jeg var på rett vei. Etter så å ha arbeidet i både norske og samiske barnehager i ca. 14 år fikk jeg behov for mer boklig lærdom innenfor barnehagefeltet. Et naturlig valg ble da hovedfag i førskolepedagogikk ved universitetet i Trondheim.

Forskningsinteressen har blitt forsterket i løpet av åtte år som ansatt ved Samisk høgskole i Kautokeino og nå arbeidet med foreliggende avhandling. Dette arbeidet springer altså ut fra et ønske om å fremstille barns liv slik det leves i de samiske barnehagene.

Debattene om de samepolitiske spørsmålene er fremdeles til stede i dag, om enn på et annet plan enn da jeg kom til Sameland. Gjennom litteraturen og livet i nord har jeg tilegnet meg kunnskaper og en forståelse om hva diskusjonene egentlig handler om. Jeg har ikke et romantisk syn på samene i dag, men den samiske kultur har blitt en del av min egen hverdag og levemåte. Jeg låser ikke døra lenger, og har alltid kaffen varm. Jeg har også lært meg samisk. Min snart 30 års tilværelse blant samer har selvsagt forandret meg, og det livet jeg har levet danner dermed den forståelsesramme som ligger til grunn for denne studien.

Tema og bakgrunn for valg av tema

Samfunnet er i stadig utvikling, og spesielt de siste tiår ser vi store endringer i ulike forhold i vår del av verden. Kompleksitet, mangfold og høy endringstakt er kjennetegn ved vårt moderne samfunn (Midjo 1994). Vi kan ikke endre samfunnet uten at *barndommen* endrer karakter. Dette er fordi at barn er en del av samfunnet, og fordi barndommen er en del av alles liv (Tiller 1994). Mange av endringene har fått konsekvenser for synet på barn og barndommen, og det har ført til at barn nå på alvor har kommet på dagsordenen på en helt annen måte enn tidligere. Barns oppvekstvilkår har fått økt interesse, og dette kan blant annet sees i sammenheng med endret familiestruktur, synkende barnetall, mødre som går ut på arbeidsmarkedet, og institusjonalisering av barnetilsynet.

Det er en allmenn oppfatning i dagens samfunn at *barnehagen* er bra for barn. En stor del av førskolebarna går i dag i barnehage, og det er der barn møter andre barn. Barnehagen er blitt en viktig del også av det samiske samfunn og, ved siden av hjemmet, blitt en sentral

oppvekstarena for de samiske barna. Den pedagogiske målsettingen handler om å styrke og utvikle samisk språk, identitet og kulturtilhørighet slik at de samiske barna skal få en trygg og meningsfull oppvekst. Jeg er opptatt av innholdet og den sosiale praksisen og vil studere hvilke særpreg som kommer til syne gjennom de valg som gjøres i barnehagene. Det er det hele mennesket og barnets mulighet for å utvikle et positivt forhold til sin identitet som står i sentrum i førskolepedagogikken, og det er også dette som er mitt interessefelt som forsker.

Målet med studien er følgende:

- Å skaffe kunnskaper om den samiske barnehagen som sosialiseringsarena i et etnisk plurlalt og flerspråklig samfunn
- Å gi innsikt i den samiske barnehagens hverdagsliv og belyse de institusjonelle aspekter i forhold til sosiale praksiser

Mitt interessefelt og temaet for denne avhandlingen er altså samiske barnehager og samiske barnehagebarns liv. Jeg har studert to barnehageverdener ved å benytte en etnografisk forskningsmetode. De kvalitative forskningsdataene blir bearbeidet ut fra et hermeneutisk perspektiv. Vi mennesker fortolker hele tiden inntrykk og gir det vi ser mening for oss selv. Delene forstås i lys av helheten de hører hjemme i, og får ulik mening avhengig av hvilke helheter de tolkes i. Som forsker veksler jeg mellom og studere enkeltdeler og å se på helheten for så å studere delene igjen. I prosessen vil jeg hele tiden oppnå ny forståelse, og dette kalles ”den hermeneutiske sirkel”. Prosessen i forskningsarbeidet handler om å beskrive, analysere og tolke. Data fra barnehagene er ”thick description” (Geertz 1973), som innebærer at jeg må være selektiv i forhold til hvilke fenomen som skal få oppmerksomhet. Dette beror på forskningens formål, tematikk og kontekst. Et sentralt moment i mitt valg av beskrivelser er også avhengig av mine teoretiske oppfatninger og hvilke verdivalg jeg foretar. Dermed kan jeg som forsker ikke være nøytral og objektiv i absolutt forstand. Analysearbeidet består i å ordne materiale i en struktur som gir mening. Når jeg så tolker beskrivelsene og analysen, vil jeg kunne nærme meg de samiske barnehagene ut fra en bestemt forståelses- og forklaringsramme.

Valget av tema har sammenheng med min hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk, som dreide seg om samiske barnehagers historie. I oppgaven var min problemstilling ”Hvilke samfunnsmessige krav og pedagogiske intensjoner har vært bakgrunnen for opprettelsen og utbyggingen av de samiske barnehagene i Norge?” Jeg fant blant annet ut at kjennetegnet ved

de første samiske barnehagene på 60- og 70-tallet var at de stort sett var lik de norske barnehagene.² Mange av barna var samisktalende og kom fra hjem der samisk kultur var fremtredende. Allikevel snakket personalet norsk, og i form og innhold var det lite ved disse barnehagene som kunne identifiseres med barnas samiske hjemmemiljø. Imidlertid var det et skille mellom de kommunale og de private barnehagene. Private barnehager ivaretok den samiske kulturen i større grad enn de kommunale, og personalet snakket samisk. Jeg studerte blant annet hvilke trekk som preget barnehagene, uten at jeg gikk inn i dybden på dette. Innholdsaspektet ble ikke nærmere berørt, men jeg merket meg da at det ville være behov for mer fokus på innholdet og på den sosiale praksisen. Mitt temavalg nå innebærer dermed en fortsettelse av mitt tidligere arbeid. Videre vil jeg også poengtere at siden det er gjort lite forskning på den samiske barnehagen, ser jeg behovet for å skaffe kunnskaper om og gi innsikt i det livet som leves i slike institusjoner i dag.

Samene er et folk som er bosatt i fire land: Norge, Sverige, Finland og Russland. Det fins samiske barnehager i disse landene, men denne avhandlingen vil omhandle barnehagene i Norge. Siden de første barnehagene ble opprettet her i landet, har det skjedd mye innenfor barnehagesektoren. Utbyggingen av institusjoner for barn, som både barnehager, skoler og skolefritidsordning, har gjort barnetilsynet til en del av velferdsstaten. Barnas liv er blitt institusjonalisert, og oppdragelse og sosialisering av barn er blitt et offentlig anliggende. I motsetning til skolen er barnehagene frivillige, allikevel velger de fleste foreldre å ha barna i barnehage. Statens sosial- og arbeidsmarkedspolitik er en medvirkende faktor slik at det skjer en indirekte styring av barndommen.

Barnehagen som pedagogisk institusjon ble lovregulert da Barne- og familiedepartementet i 1975 innførte lov om barnehager, den aller første i sitt slag. Debatten omkring den nye loven viste oppfatninger som gikk i retning av omsorg for barnets ve og vel. Begge foreldrene skulle ikke bli tvunget til å gå ut i arbeid, men barnehagene skulle være til for barnets skyld. Samfunnets behov ble imidlertid satt opp mot barnets behov. Fra begynnelsen av 50-årene hadde barnehagen vært en del av barnevernet, men med en egen lov ble barnehagen nå definert som et selvstendig pedagogisk tilbud (Korsvold 1998). Debattene rundt vedtaket om en egen barnehagelov tok ikke hensyn til samiske barn. Som Korsvold (1998) sier, ble barns ulike levevilkår overhodet ikke diskutert.

² For en nærmere redegjørelse av dette, se kapittel 2. Jeg gir der en kort presentasjon av mine funn fra hovedfagsprosjektet.

Med lov om barnehager av 5. mai 1995 ble det innført en ny barnehagelov med forskrifter, herunder forskriften om Rammeplan for barnehagen. Rammeplan for barnehagen (1995) ble en milepæl for de samiske barnehagene. Det var første gang det ble utarbeidet et planmessig grunnlag som også omfattet barnehagetilbud for samiske barn spesielt. Rammeplanen har et eget kapittel som omhandler samisk språk og kultur. Her understrekes viktigheten av en helhetlig tenkning der det samiske innholdet bør prege hele det pedagogiske utgangspunktet i barnehagen (Storjord 2000). Det var Barnehageloven med rammeplanen av 1995 som var gjeldende for barnehagene i den perioden jeg gjorde mitt feltarbeid, og den er dermed det lovverket jeg viser til i denne avhandlingen.

I mellomtiden kom det en ny barnehagelov av 17. juni 2005, som trådte i kraft 1. januar 2006, og ny Rammeplan for barnehagen ble gjort gjeldende fra 1. august 2006. I den nye barnehageloven av 2006 har kapitlet om samisk språk og kultur falt bort. Dette innebærer ikke at det ikke tas hensyn til de samiske barnehagene, men det gis rom for å tilpasse rammeplanen til både samisk kultur og andre kulturer i Norge. Dette er en følge av en generell utvikling mot et mer flerkulturelt og flerspråklig samfunn.

Formålsparagrafen i lov om barnehager (1995:7) sier følgende (paragraf 1 Formål):

”Barnehagen skal gi barn under opplæringspliktig alder gode utviklings- og aktivitetsmuligheter i nær forståelse og samarbeid med barnas hjem.”

I paragraf 2 som handler om barnehagens innhold, heter det at:

Barnehagen skal være en pedagogisk tilrettelagt virksomhet. Departementet skal fastsette en rammeplan for barnehagen. Rammeplanen skal gi retningslinjer for barnehagens innhold og oppgaver. Barnehagens eier kan tilpasse rammeplanen til lokale forhold. Samarbeidsutvalget for hver barnehage skal fastsette en årsplan for den pedagogiske virksomheten (Lov om barnehager 1995:7).

Departementet legger følgende definisjon til grunn for hva en samisk barnehage er beskrevet i Rammeplan for barnehagen:

En samisk barnehage er en barnehage der barna i barnehagen har samisk bakgrunn – er samer. Barnehagen har som formål å styrke barnas identitet som samer ved å fremme bruken av samisk språk og ved å formidle samisk kultur. Barnehagen ledes av samisk pedagogisk personale (Rammeplan for barnehagen 1995:92).

Videre heter det i lov om barnehager § 7: ”Barnehager for samiske barn i samiske distrikt skal bygge på samisk språk og kultur.” Samenes posisjon i dagens samfunn synliggjøres videre i barnehagelovens § 7, tredje ledd:

Samene er anerkjent som en egen urbefolkningsgruppe med rett til å sikre og utvikle sitt språk, sin kultur og sitt nærings- og samfunnsliv. Sameloven med språkreglene, Grunnlovens § 110 A om samenes status, opprettelse av Sametinget, FNs barnekonvensjon av 1989 og ratifikasjonen av ILO-konvensjon nr 169 om urbefolkninger, pålegger staten gjennom lovgivning og administrative tiltak å tilrettelegge forholdene for den samiske befolkning (Lov om barnehager 1995:31).

Ved innføring av Barnehageloven og Rammeplan for barnehagen blir det fulgt opp at samiske barn har rett til å lære samisk språk, kultur og tradisjonskunnskaper i barnehagen. Rammeplan for barnehagen (1995:90) tydeliggjør dette også ved å si at ”et hovedmål er derfor å legge til rette for en oppvekst hvor to språk og to kulturer kan være en berikelse for barn.” Barnehagen skal også ”styrke og utvikle barnas samiske identitet ved å styrke bruken av samisk språk og formidle samisk kultur, levemåte og verdier” (Rammeplan for barnehagen 1995:94).

Samtidig som alle barnehager i Norge er forpliktet til å følge barnehageloven, har Sametinget utarbeidet en strategisk plan spesielt for de samiske barnehagene. Første gang en slik plan ble laget var i 1995. Målet med de samiske barnehagene er altså ifølge strategisk plan for samiske barnehager (2002 - 2008:5) at ”barnehagen skal styrke og utvikle samisk språk og kultur i barnehager med samiske barn, og bidra til vitalisering og revitalisering av samisk språk.” Til sammenligning kan nevnes at i Sverige styres barnehagene (førskolene) av nasjonale dokumenter som blant annet er en læreplan for førskolen. Denne læreplanen bygger på skoleloven. Det står imidlertid ingenting om samer og samisk kultur i planen.

Ved utgangen av 2006 (siste tall fra SSB) var det 6436 barnehager i Norge. 234 948 barn hadde et tilbud i ordinær barnehage eller familiebarnehage dette året. I tillegg hadde 7500 barn tilbud i åpen barnehage. Til sammen hadde 80,4 prosent av alle barn mellom ett og fem år tilbud om barnehageplass (Kunnskapsdepartementet 2007).

De siste tiår har det vært en markant økning i utbygging av antall samiske barnehager. Dette som en følge av bedre barnehageutbygging generelt, men også som en oppfølging av foreldrenes ønske om et samisk tilbud til sine barn. Barnehager som har vedteksfestet at de bygger sin virksomhet på samisk språk og kultur, får et særskilt statstilskudd. Dette for å dekke de ekstrautgifter som et samisk barnehagetilbud medfører. Eksempler på dette kan være kompetanseoppbygging for personalet med tanke på samisk språk og kultur, trekke kulturformidlere inn i barnehagen, innkjøp av samisk utstyr og leker og ekskursjoner til samiske basisnæringer.

Det barnehagetilbudet som gis til samiske barn har store variasjoner. Det kan variere fra tilbud til samiske barn i samiske barnehager med hovedvekt på samisk språk til norskspråklige samebarn som får tilbud i norske barnehager. Idealismen og bevisstheten til det samiske blant personalet viser seg også å være forskjellig fra barnehage til barnehage ihenhold til mine erfaringer. Den nye barnehageloven fra 2006 har grepet fatt i dette, og poengterer at *alle* barnehager skal ha samisk kultur som en del av sitt innhold. I denne forbindelse er det utarbeidet temahefter som rettleidningsdokumenter for de ansatte.

Den siste statistikken viser at i 2007 var det registrert 41 samiske barnehager eller avdelinger i Norge. Det er i tillegg ca. 15 norske barnehager som har samiskopplæring i en eller annen form for enkeltbarn. Til sammen går dermed om lag 1000 samiske barn i slike barnehager. Til sammenligning var det i 2005 i overkant av 900 barn i tilsvarende barnehager. En finner de samiske barnehagene fra Vadsø i nord til Oslo i sør. Mesteparten av de samiske barnehagene ligger i Finnmark, og mange av disse er enavdelings barnehager (Strategisk plan for samiske barnehager 2008–2011).

Presentasjon av problemstillingen

Med forskning menes virksomhet som skal bringe frem ny kunnskap. I samfunnsforskningen vil en avdekke og forklare sosiale prosesser og sosiale samhandlinger. For å kunne forstå slike samfunnsmessige forhold har forskeren en spørrende holdning til verden (Halvorsen 2003).

Min problemstilling har ett hovedspørsmål:

- På hvilken måte reflekterer den sosiale praksisen i de samiske barnehagene samisk kultur, språk og tradisjon?

Jeg har valgt fire innfallsvinkler for å kunne nærme meg problemstillingen. Gjennom disse spørsmålene vil jeg fokusere på barnehagen som institusjon, barna, personalet og foreldrene.

1. Hva kjennetegner den samiske barnehagen som institusjon?

Jeg har valgt en modell for organisasjonskulturen som analyseverktøy (beskrives i kapittel 3). Ved hjelp av den ønsker jeg å finne ut hvilke institusjonelle aspekter som gjør seg gjeldende i form av gjenstander eller uttrykk, symboler, verdier og antagelser. Videre vil jeg se på

barnehagen ut fra et kulturalanalytisk perspektiv der jeg ønsker å finne ut hvordan samisk kultur, språk og tradisjon kommer til syne i institusjonen.

2. Hvordan konstruerer barn barndommens praksis?

At fagmiljøet argumenterer for at barnehager er bra, er en side av saken, men synes barn at det er bra å være i barnehagen? Hvordan gir barna sine omgivelser mening, og hva er meningsfullt for barna? Barnehagebarn er satt inn i spesielle sosiale og kulturelle rammer. Ved å prøve og forstå samhandlinger og eventuelle mønster i et kulturalanalytisk perspektiv vil jeg kunne få svar på hvordan barn konstruerer barndommen og dermed barnas delaktighet i utformingen av sitt eget hverdagsmiljø. I hovedsak vil jeg fokusere på barns lek, men jeg vil også studere barn i hele barnehagehverdagen. Hva er barn opptatt av når de leker? Hvilke leker og hvilket materiell velger de? Hvem leker de med? Hva snakker de om? Hvilket språk snakker de?

3. Hvordan utøver personalet den sosiale praksisen?

Jeg vil finne ut hva personalet er opptatt av når de tilrettelegger barnehagehverdagen for barna. En innfallsvinkel vil være å se på hvordan de organiserer arbeidet, og hvilket innhold de mener barnehagen skal ha. Videre vil jeg fokusere på hvordan personalet gir sine omgivelser mening, og hva som er meningsfullt for personalet. Hvordan skapes for eksempel en sosial ordening i hverdagen? Hvordan de voksne i barnehagen velger å utforme og utvikle institusjonen gjennom sin praksis, er avgjørende for hvordan de dermed realiserer barndommen for de samiske barna.

4. Hva mener foreldrene om den samiske barnehagen?

Foreldrenes syn på barnehagen er det lite fokusert på gjennom forskning. Av den grunn er det ønskelig å la foreldrene komme frem med sine meninger og tanker. De vil kunne gi meg svar på hvilket innhold de ønsker at den samiske barnehagen skal ha, og hva de anser som viktig når det gjelder samisk kultur, språk og tradisjon i institusjonen.

Teoretiske innfallsvinkler

Studiens overgripende perspektiv er kulturalanalytisk. Kulturalanalyse er en form for samfunnsvitenskapelig analyse som går inn på kulturelle prosesser med deres innhold på overflaten og i dybden og relasjoner mellom det handlende subjekt, sosiale strukturer og

symbolske mønster. Kulturanalysen gir også en inntak til forståelse av meningsdanning og dermed av sosial handling. Mitt syn og min innfallsvinkel til den samiske barndommen gir avhandlingen en eklektisk karakter, der pedagogikk, psykologi, sosiologi, kulturteori, semiotikk og historie møtes og smeltes sammen. De sentrale teoretiske begrep brukes ut fra en pragmatisk måte som et verktøy for min forskning. Jeg har latt meg inspirere av Chicagoskolen som blant andre Mead og Goffmann tilhørte. Chicagoskolen oppsto som en retning i sosiologien i Chicago i 1892. Sosiologien innenfor denne tilnærmingen var tverrfaglig orientert med påvirkning fra antropologien, og også filosofi, psykologi og pedagogikk preget den teoretiske orienteringen. Spesielt er Chicagoskolen kjent for studier innenfor bysosiologi, av immigranternes assimilering i amerikanske storbyer og studier av lokalsamfunn.

De mest sentrale og viktigste begrepene i denne avhandlingen er: barn, barndom, kultur, sosialisering, identitet, tegn, rolle, språk, tospråklighet og tradisjon. Avhandlingen dreier seg om sosialisering, identitet og språk. For å kunne få frem en forståelse av hvordan barnet i sosialiseringprosessen danner sin identitet, har jeg valgt å støtte meg til den amerikanske filosof, sosiolog og psykolog George Herbert Mead (1934), og bruke blant annet hans teori om symbolsk interaksjonisme. Han var opptatt av pragmatisk filosofi, sosialpsykologi og pedagogikk. Mead mente at mennesker er aktivt skapende i sin tolkning av situasjoner som oppstår i forbindelse med sosiale samspill. Et viktig bidrag er hans analyse av hvordan individets bevissthet om seg selv blir mulig gjennom sosialiseringen.

Kommunikasjon står sentralt i et flerkulturelt samfunn, og jeg vil gjennom en forståelse av rollespill og tegn se på hvordan samhandlingene mellom aktørene i barnehagene foregår. Den kanadiske samfunnsforskeren Erving Goffmanns rollespillteori (1959) og den amerikanske matematiker, filosof og logiker Charles Sanders Peirces semiotiske tilnærming (se Singer 1984, Kjølrup 2002) er inspirasjonen. Jeg vil videre nærme meg barna i deres kommunikasjonsprosesser, ikke bare i leken, men også i andre aktiviteter i barnehagehverdagen. Jeg vil se på hva barna er opptatt av, og hva de snakker om, og på deres språkvalg når det gjelder samisk - norsk. Når jeg forsøker å forstå slike sosiale prosesser, er språket viktig. Språk og identitet er knyttet sammen, og barnas språklige ferdigheter blir viktig i de mellommenneskelige relasjonene i barnehagen. Jeg tar utgangspunkt i teorier om tospråklighet og vil bruke teoretikere som den russiske psykologen Lev S. Vygotsky, den kanadiske lingvist Jim Cummins, den amerikanske lingvist Stephen Krashen og Kamil Z.

Øzerk som er professor i pedagogikk. Med utgangspunkt i tospråklighetsteorier ser jeg på det å tilegne seg to språk som en berikelse for de samiske barna.

Jeg vil bruke den amerikanske antropologen Clifford James Geertz (1973) som utgangspunkt for å forstå kultur som mening. Jeg oppfatter kultur som både noe gitt og noe dynamisk, noe som er i utvikling og i endring. Kultur er også kommunikasjon og består i sosialt etablerte strukturer av mening. Ved en felles språklig kode skapes det forståelse mellom mennesker og dermed mening. Ved hjelp av en slik forståelse av kultur vil jeg nærme meg de samiske barnehagene for å forstå det indre liv som leves i slike institusjoner.

Den foreliggende studien bærer preg av et syn der barndommen har egenverdi, og der barnet er et handlende subjekt og en sosial aktør som har krav på å bli sett og hørt. Jeg vil ta for meg ulike syn på barn og barndom, da en slik innfallsvinkel vil gi en klarere forståelse av dagens oppfatning av barn og barndom. Videre vil jeg fokusere på den samiske barndom før i tiden, for å kunne se hvordan tradisjoner opprettholdes med tanke på barn i dagens samfunn. Jeg vil også se på hva historien forteller oss om opprinnelsen til den samiske barnehagen. På den måten vil en lettere kunne gå inn i dagens barnehager med en bredere forståelse av fenomenet.

Et siktemål med studien er å beskrive og prøve å forstå de handlinger som utføres og det liv som leves i de samiske barnehagene. Får en innsikt i og forståelse av *hvorfor* akkurat slike fenomen er meningsskapende for aktørene, vil det være viktig å kunne løfte frem en samisk barnehagepraksis i et positivt lys. Ved en slik tilnærming vil jeg hevde at en har kommet et skritt på riktig vei når det gjelder å synliggjøre den samiske barnehagen som institusjon i samfunnet og som en viktig oppvekst- og sosialiseringsarena for dagens samiske barn.

Tidligere forskning

Det er liten forskningsbasert kunnskap når det gjelder de samiske barnehagene og dermed kommer denne avhandlingen inn som et av de første forskningsprosjekter om samiske barnehager i Norge. De få prosjektene som er relevant presenteres i det følgende. Pedagogen Asta Balto (1990) har foretatt en undersøkelse av kjønnsrollemønstre i en samisk barnehage. Videre har Balto (1997) tatt opp temaet ”samisk barneoppdragelse i endring”. Hennes oppmerksomhet retter seg her mot det samiske hjemmet og de samiske foreldrenes perspektiver på oppdragelse. Foreldrenes perspektiv på oppdragelse har også psykiateren

Anne Cecilie Jávo (2003) forsket på i sin doktorgradsstudie ”Child-rearing and Child Behavior Problems in a Sámi Population”. Jávos forskning har et kulturelt perspektiv, der hun ser på om oppdragelse i samiske og norske kontekster kan ha ulik innvirkning på barns atferdsproblemer. Geir Grenersens (1995) doktorgradsstudie tar opp blant annet tiltak for å styrke samiske barns identitet i det markesamiske området. Det ble bygget en markesamisk barnehage i Ofotendistriktet der barnehageetableringen blir sett på som en del av en kulturkamp mot fornorskning og en viktig markering for markesamene som en kulturell gjenreisingspolitikk. Forsker Jon Todal (2007) har deltatt i et femårig forskningsprosjekt i en barnehage i det sørsamiske området. Målet for dette prosjektet var å styrke det sørsamiske språket blant barna i Engerdal kommune i Hedmark. I en masteroppgave i spesialpedagogikk gjør Siv Elin Austdal (2007) rede for sin studie fra en samisk-norsk barnehage. Hennes tema er samisk-norsk tospråklighet hos førskolebarn, og hun ser på hvordan barnehagen sikrer barna en tospråklig utvikling.

Forskerne Asta Balto og Gunilla Johansson (2007) har gjennomført et praktisk orientert aksjonsforskningsprosjekt ved to sameskoler/førskole i Sverige i perioden 2005 - 2007. Prosjektet ”Gal dat oahppá go stuorra”³ har flere delprosjekter. Et av dem som er gjennomført i førskolen, stiller spørsmålet om samisk tradisjonell kunnskap kan overføres til den samiske førskolen i en ny tid, og i så fall hvordan. For øvrig har jeg ikke kjennskap til annen forskning i de samiske barnehagene i Sverige og Finland, som det ville være nærliggende å sammenligne seg med.

Avhandlingens disposisjon

Avhandlingen er bygd opp i to deler og består av elleve kapitler. Del I inneholder en introduksjon av barnehagen som institusjon samt teori og metode, og del II tar for seg resultatene fra den empiriske undersøkelsen. Innledningsvis i det første kapitlet presenterer jeg altså temaet for avhandlingen. Samtidig redegjør jeg for målet med min studie, problemstillingen og mine teoretiske innfallsvinkler. Jeg nevner også tidligere forskning fra samiske barnehager og forskning om samisk barneoppdragelse.

Kapitlene 2 og 3 utgjør den teoretiske delen. I kapittel 2 nærmer jeg meg temaene barn og barndom ut fra et historisk perspektiv, for så å sette dette i relasjon til dagens barndom.

³ Uttrykket er et samisk ordtak og kan oversettes med ”Jeg er sikker på at han lærer når han blir større.”

Videre velger jeg i kapittel 3 å se på hvordan identitet dannes i sosialiseringprosessen. Kommunikasjon og lek blir også satt i sentrum. Rolleteori og semiotikk blir så vektlagt som teoretisk grunnlag for min forskning. Kultur og kulturbegrepet blir drøftet, og tospråklighetsteorier tas opp deretter. Til slutt i dette kapitlet presenteres en analysemodell for organisasjonskulturen i barnehagen.

Kapittel 4 er metodekapitlet, som redegjør nærmere for valget av metode. Jeg berører feltarbeidet og deltakende observasjon, det kvalitative forskningsintervju og dokumentanalyse som forskningsmetoder. De etiske overveielser i forhold til forskningen blir også diskutert.

Kapitlene 5 -10 utgjør den empiriske delen av avhandlingen og går altså inn på resultatene fra min undersøkelse. Underveis tar jeg også her opp relevant teori og forskning som knyttes til de ulike temaene i fremstillingen. Dette for å knytte mine funn til annen forskning, og dermed få en bredere forståelse av resultatene. Kapittel 5 har jeg kalt "Ordnede rom". Her presenterer jeg kommunene der feltarbeidet er foretatt, barnehagens fysiske struktur, dagsrytmen, hilsningsritualer og frokosten. I kapittel 6, "Fellesskapets plattformer", behandles samlingsstunden, litteratur, eventyr og sagn, joik, sang og musikk og andre aktiviteter. "Normative seremonier" er overskriften jeg har valgt på kapittel 7, der formiddagsmåltidet, tilstelninger og markeringer blir presentert. Barns lek kommer frem i kapittel 8, "Liv og leven". Kapittel 9 er kalt "Samiske veivisere", og her blir personalets praksiser tatt opp. Tospråklighet er tema for kapittel 10, "Privilegert bagasje".

Avslutningsvis legger jeg frem og drøfter resultatene i en sammenfattende diskusjon i kapittel 11. Her presenteres også mine resultater i form av en modell for den samiske barnehageverdenen.

KAPITTEL 2 - BARN OG BARNDOM FØR OG NÅ

I det følgende vil jeg se på barn og barndom både i et historisk perspektiv og i forhold til dagens samfunn. Jeg finner det hensiktsmessig og relevant i denne sammenheng å knytte den historiske fremstillingen til nåtidens tanker om barn fordi min problemstilling går ut på å relatere barnehagens innhold til kultur og tradisjon. Ved å sette dagens barn og barnehager inn i en historisk kontekst og få kjennskap til historien, vil en også lettere kunne forstå den empiriske fremstillingen og dermed det samfunn og den sosiale verden som barn er en del av.

Barndomsbegrepet

Tidligere tiders måter å betrakte barn på var preget av hardhet og likegyldighet. Barna skulle tuktes gjennom ulike straffemetoder, og lydighet, disiplin og respekt for voksne var påkrevd (Simmons-Christenson 1979). Barn var ikke barn, men små voksne. Barna ble blant annet kledd i voksenklær, de måtte tidlig ut i arbeid, og de ble ofte overlatt til seg selv. Enhver tidsepoke i historien har hatt sin tenkemåte når det gjelder barn og barndommen. Samfunnets krav og hvordan den generelle viten var om tingenes tilstand, preget menneskene. Alle er vi mennesker av vår tid, og dette har også preget måten barna ble oppdratt på.

Hva som er ”den gode barndom”, og hvilken barndom en har kunnet tilby barna, har vært avhengig av de skiftende samfunnsforhold og den enkelte families levevilkår. Ulike normer og verdier har vært knyttet til barndomsbegrepet alt etter hvilken historisk epoke en befinner seg i (Blom 2004). Philippe Ariés’ (1996) forståelse av dette står sentralt i hans bok om barndommens historie. Han fikk frem hvordan oppfattelsen av barndommen har variert mellom kulturer og mellom historiske epoker. Begrepet *barndom* kan gis flere innhold, men det påvirkes av hvordan vi oppdrar og behandler barn. Jeg vil komme med følgende definisjon av barndomsbegrepet og bygger da på Ivar Frønes (1994): ”Childhood may be defined as the life period during which a human being is regarded as a child, and the cultural, social and economic characteristics of that period” (Frønes 1994:148).

Jeg vil videre nærme meg barn og barndom ut fra et sosiologisk perspektiv og ved hjelp av en kategorisering som James, Jenks og Prout (1998) opererer med. De tar for seg det de kaller det presosiologiske barn og det sosiologiske barn og konkretiserer dette ved hjelp av

modeller. Som presosiologiske modeller regner de fem ulike oppfatninger av barnets vesen. Når det gjelder det sosiologiske barn, presenterer de fire modeller av barnet.

Det presosiologiske barn

Presosiologiske modeller av barn viser en forståelse av barnet på ulike og motstridende måter, som en kompleks oppstilling av motiver. Historien innebefatter områder for den sunne hverdagsfornuft, klassisk filosofi, utviklingspsykologi og psykoanalyse. Alle disse modellene innebærer et syn på barndommen som går ut på at den er upåvirket av den sosiale konteksten barnet lever i (James, Jenks og Prout 1998).

Det onde barnet var et presosiologisk syn som bygde på at ondskap og fordervelse er fremtredende elementer i konstitueringen av barnet. Barndommen må formes gjennom disiplin og straff. Hvis en gir barna den korrekte oppdragelse, vil det føre til medgjørlige voksne kropper, slik Foucault sier (James, Jenks og Prout 1998). Barnet vil altså bli et skikkelig menneske som voksen.

Det uskyldige barn er grunnleggende rent av hjertet og engleaktig. Ved Rousseau og hans bok *Emile* (1997) ble barnet forfremmet til en status som person og et menneskelig vesen med behov og ønsker. Sammenlignet med den presosiologiske tenkning om det uskyldige barn i det attende og nittende århundre legger Rousseau grunnlaget for det vi i dag kaller barnesentrert undervisning, spesialundervisning, vuggestuer og barnehager og for en rekke av barneoppdragelsesstrategier. Hos Rousseau kan vi også se en oppfatning av at barna er alles ansvar, og at de utgjør en investering i fremtiden gjennom sin reproduksjon av den sosiale orden (James, Jenks og Prout 1998).

Det immanente barn kan vi forbinde med den engelske filosof og lege John Locke og hans ”tabula rasa-syn”. Han så på barnet som et objekt og som en uskreven tavle som kunne fylles med innhold. Det finnes ingen medfødte evner og ingen viten forankret i den menneskelige forstand (James, Jenks og Prout 1998).

Det naturlig utviklede barn er en modell vi kan knytte til utviklingspsykologien. Den bygger på to hverdagsantagelser. Den første er at barn er naturlige snarere enn sosiale vesener. For det andre bygger dette synet på at en del av denne naturlighet omhandler deres uomgåelige

modningsprosess. Den sveitsiske psykologen Jean Piaget er den mest innflytelsesrike representanten for denne modellen, som også har fått stor innvirkning på førskolepedagogikken. Han brakte biologien inn gjennom sitt arbeid med genetisk epistemologi. Piagets barn er den stakkars biologiske skapningen som er fylt med stort potensial til å bli noe helt spesielt, ikke hva som helst. Hans teori om stadier gjør veien til intelligensens utvikling forutsigbar. Barn utvikler seg fra en sensomotorisk intelligens som har lav status, til det ”normale” menneskets voksne, operative intelligens, som har høy status. Ut fra en slik utviklingspsykologisk tenkning blir barnet sammenlignet med andre barn på samme alderstrinn, og de som eventuelt skiller seg ut, blir sett på som unormale. Barnet blir sett på som en generell størrelse (James, Jenks og Prout 1998). I en pedagogisk sammenheng har det vært vanlig å tenke ut fra nettopp en normalitetsforestilling. Holdninger om at alle barn skal gjøre det samme og få de samme tilbud fordi de er på samme utviklingsstadium, har vært gjeldende. Det er fortsatt vanlig å legge vekt på de systematiske likheter hos alle barn og viktigheten av å handle i gruppe og ikke på individnivå.

Den freudianske psykoanalyse har hatt innflytelse på den modellen vi kan kalle *det ubevisste barn*. Mens barndommen tidligere hadde blitt sett på som en indikator på fremtiden, ser Freud på barndommen som de voksnes fortid. Han avdekker barndommen som en byggestein for voksenlivet gjennom sin teori om personlighet og utviklingsstadier. Forklaringen i en avvikende voksenatferd kan forklares ut fra barndommen. Freuds barn er i en tilstand av uferdighet eller tilblivelse. Barnet blir fratatt intensjonalitet og handleevne. Isteden skriver han om drifter og instinkter, der seksualiteten blir en viktig faktor i utviklingen av selvet (James, Jenks og Prout 1998).

Det sosiologiske barn

Det sosialt konstruerte barn er den første modellen James, Jenks og Prout regner med i sin omtale av det sosiologiske barn. Ved å si at barndommen er sosialt konstruert, tar en bort tanken på å akseptere dens selvfølgelige betydningsinnhold. Sosial konstruktivisme må i forskningen handle om eksistensen og virkningen av en sosial struktur som former ting til det de er. Selv om vi alle vet hva et barn er, og hvordan barndommen er, er dette ikke noe pålitelig viten. En slik viten er avhengig av predisposisjoner i vår bevissthet. Disse disposisjonene har sammenheng med og er formet av våre sosiale, politiske, historiske og moralske kontekster.

Målet for konstruktivismen er å gå tilbake til fenomenet i bevisstheten og vise hvordan det er bygd opp. Det er altså ingen grunnleggende former eller begrensninger i en sosialt konstruert ideell verden. Barndommen eksisterer dermed ikke i en absolutt og identifiserbar form. Dette viser blant annet Ariés (1996) i sin historiske fremstilling av barndommen. Slike perspektiver viser at det kan være en flersidig oppfattelse av barndommen og den sosiale konstruktivismen legger vekt på pluralisme (James, Jenks og Prout 1998). Våre vurderinger avhenger av vårt verdensbilde, og ingen kan påstå at en samisk barndom er dårligere fremfor en norsk barndom. Slik det ble hevdet under fornorskningen av samene, mente en at norsk språk og kultur var det beste for den samiske befolkningen. Samtidig ble det diskutert hvorvidt et liv på fjellet var bra for de samiske barna eller ikke, en diskusjon som til dels fortsatt foregår. Den kulturelle relativismen viser at våre universelle verdiutsagn gir forrang for en kultur eller en barndom fremfor en annen.

Ved å se på *barnet som stamme* er vi inne på en moralsk revurdering av det tradisjonelle stratifikasjonssystemet og maktforholdet mellom voksne og barn. Et slikt syn innebærer at en ser på barndommens sosiale verden som et felt med virkelige steder og områder som gir mening i seg selv. En ser ikke på barndommen som bare fantasier, lek, dårlige etterligninger av de voksne eller forstadier til det å bli voksen. Barns verden oppfattes som virkelig på lik linje med de voksnes verden, og det kreves at et barn blir forstått på slike vilkår (James, Jenks og Prout 1998). Som barneforsker ser jeg viktigheten av at et slikt syn trer frem i dagens lys, og ved å synliggjøre barns liv i blant annet barnehagen vil det være med på å trekke til side sceneteppet (Goffman 1959) og gjøre scenen åpen for alle. Ved å tre inn i barneverdenen vil vi kunne konstatere at den er virkelig for barna, som er aktører der, og like viktig som de voksnes verden.

En modell der en ser *barn som en minoritetsgruppe*, kan lett assosieres med et diskriminerende samfunn. Men slik er ikke denne språkbruken ment, fordi en her søker mer å utfordre enn å bekrefte det eksisterende maktforhold som er mellom barn og voksne. Begrepet *minoritet* er heller en moralsk enn en demografisk klassifisering fordi det formidler en forestilling om maktesløshet og forfølgelse. Dette kjenner vi igjen i problematikken som gjelder samene som minoritetsgruppe i forhold til den norske majoritet. Den moderne sosiologien har begynt å se kritisk på de feltene som blir betraktet som naturlige eller som uttrykk for den menneskelig natur, for eksempel rase, kjønn, alder, seksualitet og fysiske og mentale evner. Barndommen har også nå fått oppmerksomhet i forbindelse med dette, og vi

har fått en sosiologi som er mer *for* enn *om* barn. Barn blir sett på som aktive subjekter med rett til å bli hørt og sett (James, Jenks og Prout 1998).

Det sosialt strukturerende barn er en modell som sier at barn er en konstant del av alle sosiale verdener. At det finnes barn er typisk, stabilt, håndgripelige og normalt. Barnas manifestasjoner kan variere fra samfunn til samfunn, men manifestasjonene er allikevel uniforme innenfor hvert enkelt samfunn. Slik utgjør barna en formativ komponent i alle sosiale strukturer. Barn er en universell kategori. De oppfattes som vesener som bryter frem gjennom de bånd som den sosiale strukturen legger på dem. Vi kan si at samfunnet består av rasjonelle voksne med barn. Barna venter på å bli bearbeidet i de overgangsritualene som kreves for at de skal kunne sosialiseres. Barn er dermed en gruppe subjekter, men barns subjektivitet er verken bevisst eller styrt av tilfeldigheter. Det er det samfunn barn lever i, som bestemmer deres subjektivitet. På denne måten blir barndommen et sosialt fenomen. Tanken om barndommens forskjelligartethet og barns identiteter får en analytisk styrke ved å bli satt sammen med struktur, handleevne og globalisering (James, Jenks og Prout 1998).

De fire tilnærmingene som er beskrevet, utgjør en plattform for forskningen og har ført til nye sosiologiske barndomsstudier og dermed kartlegging av barndommen i et teoretisk perspektiv (James, Jenks og Prout 1998). Med dette ser vi også at ut fra en sosiologisk synsvinkel vil det samiske barn bli sosialisert inn i en samisk verden og utvikle en samisk identitet, som vil være annerledes enn en norsk identitet på flere måter. Det er imidlertid en utbredt oppfatning at for dem som vokser opp i Norge, vil barndommen fortone seg likt uansett. En slik generalisering røper manglende kunnskaper om hvordan den samiske befolkningen lever, og lite forståelse for viktigheten av å bevare og styrke samisk språk og kultur.

Samisk barndom før

For å kunne forstå den sosialisingsrolle den samiske barnehagen har i dag med henblikk på samisk kultur, språk og tradisjon, vil det være hensiktsmessig å rette søkelyset mot tidligere tiders samisk barndom. Barna i tidligere samiske samfunn levde under helt andre forhold enn dagens barn. Allikevel kan det være kulturtrekk og tradisjoner i sosialisingsprosessene og barneoppdragelsen før som har blitt overført til i dag. Hvorvidt det er den tradisjonelle samiske oppdragelse av barn som gjenskapes i de samiske barnehagene i dag, kan vi finne svar på ved å få kjennskap til historien.

Den første vi kjenner til som omtalte samene er den romerske historieskriveren Tacitus i år 98 e. Kr. Senere trer samenes historie frem med Prokopios ca. år 550 og videre med Diacomnus verk ca. fra år 750 (Hoëm 2007). Det er nok bare sporadisk at samene er blitt omtalt før det i 1673 utkom det latinske verket "Lapponia". Verket var skrevet av den svenske professor Johannes Schefferus og omtaler spesielt de svenske samer (Steen 1972). I 1767 ga professor Knud Leem ut sitt sentrale verk om de norske samene med tittelen "Beskrivelse over Finmarkens lapper". På 1800-tallet blir samene nevnt av Nils Vibe Stockfleth og Jens Andreas Friis. Forskning vedrørende samene på 1900-tallet kan deles inn i ulike vitenskapelige disipliner. Det er altså skrevet mye om samene og Sameland (Hoëm 2007), men det er grunn til å tro at det ikke er barndommen det er fokusert mest på. Allikevel får en innblikk i barnas verden ved å studere det liv som utspilte seg gjennom de ulike gjøremål. Det er spesielt reindriftssamenes liv det skrives om, men en finner også beskrivelser fra fastboende og sjøsamers liv. Beskrivelsene som jeg i det følgende skal ta for meg gir på ingen måte noe fullstendig bilde av samenes situasjon i tidligere tider. Hensikten er imidlertid å beskrive noen trekk ved den samiske kultur fra ca. 1900-tallet som kan være med på å gi oss en innsikt og forståelse av barnas oppvekstvilkår både før og nå.

Samenes daglige liv

På de tradisjonelle samiske boplassene hadde en flere bygninger. I skogrike områder var bygningene av tre, mens gammer var vanlige i strøk med lite skog. Spesielt ble gammene brukt som hus til husdyra. En kunne også finne gammer spredt i de områder samene brukte til jakt, fangst, bærplukking, innhøsting av sennagress, tilvirkning av brensel og lignende. Ute ved flokken var lavvoen bolig for reindriftssamene (Hoëm 1986). Inne i en lavvo har alt sin faste plass. Fra den samiske kunstneren Iver Jåks sin oppvekst på 1930-tallet beskriver Mathis Mathisen (1983) dette på følgende måte:

Det bodde ni mennesker i kåten til Inga og Anders. Tre store jenter og tre gutter. Dreng hadde de. Så var det tre, fire hunder der. Men alle visste hvor de skulle ligge, og hvor de hadde sakene sine. Det er en bestemt orden i alle samekåter, og Inga passet nøye på det. Hun forklarte barna fra de var ganske små. Hun var tålmodig, men hun kunne bli fryktelig sint også. Hvis det ble rot i kåten (Mathisen 1983:11).

Også predikanten Adolf Steen (1968) var opptatt av samene liv og har skrevet mye fra tidligere tider. Han sier at for en fremmed er teltet bare et åpent rom, men den som kjenner til terminologien vet at det praktisk og språklig deles inn som en leilighet. Det er egne begrep for både entré, kjøkken, ildsted, og plassene på begge sider av ildstedet. Kjøkkenet (boaššu) har fra eldgammel tid vært kalt for lavvoens hellige rom (Steen 1968).

Presten P. L. Smiths (1938) skildringer fra "Kautokeino-lappene" tar opp flere sider ved samenes levevis og tenkemåte på begynnelsen av 1900-tallet. I det daglige var det kvinnene som tok seg av barnestell, passet ilden og kaffekjelen. De sydde klær og sko, tilberedte skinn til pesker og kofter med mer. Tråden de sydde med lagde de selv av sener fra reinen. Det var ofte kvinnenes arbeid å hugge ved og slepe den til teltet. Det var også kvinner og barn som passet rypesnarene. Mannen og de unge var ved flokken, men også de hadde arbeid utenom stell av rein. De satte i stand seler og kjøreredsaker, fant emner til ski og kjelker, kaffekopper og treøser og av reinhorn skar de skjeer, beltespenner og andre små ting. Flyttsamene lagde det meste av sine bruksgjenstander selv. Fra slutten av januar og til mars var det et mer rolig arbeidsliv for flyttsamene. I begynnelsen av april begynte oppbruddet fra vinterteltpllassene, og vårflyttingen tok til. Døgnet ble snudd opp ned ved at de la seg på morgenen og sov til middagstider. Maten besto av brød og smør, og hovedmåltidet var vanlig å innta som et kjøttmåltid på kvelden etter dagens arbeid. Fra gammel tid heter det imidlertid at det er mannen som skal passe kjøttgryten ved kveldsmåltidet (Smith 1938). Det ble sjelden takket for småtjenester i det daglige arbeidet, men en takket alltid for mat og kaffe (Hoëm 1976a).

Leem (1975/1767) gir også en beskrivelse av samenes kosthold. Maten besto av reinkjøtt som gjerne ble kokt i en gryte over bålet. Tilberedelsen av maten var mennenes arbeid slik også Smith (1938) sier. Alt på reinen ble brukt til mat, også margebeinene, innvoller og blodet ble utnyttet. Reinmelken var ikke en drikk, men mat. Den vanligste drikken var imidlertid vann. Sjøsamene hadde naturlig nok tilgang på fisk fra havet, men også laks fra elvene var mat for samene (Leem 1975/1767). Jens-Ivar Nergård (2006) skriver at i lavvoen var alle kokker når måltidet ble inntatt. Alle sørget for seg ved å forsyne seg med kjøtt og brød. De minste barna fikk hjelp av foreldre og søsken. Det sosiale fellesskapet var en del av arbeidsfellesskapet (Nergård 2006).

De samiske barna i tidligere tider vokste opp og levde i nærheten av familienes arbeid. For flyttsamebarna i førskolealder foregikk sosialiseringen i det daglige miljøet på boplassen. I løpet av de første leveår blir barna knyttet til boplassen, folket der, deres yrke, livsform og til den etniske tilhørighet. Dette vil i tiden fremover være barnas viktigste identifiseringer. Ved å tilkjennegi at de er fra boplassen, viser en tilhørighet til en bestemt slekt og at de er samer. Omgivelsene vil også reagere i samsvar med dette (Hoëm 1976a).

Lek og arbeid gikk hånd i hånd, og hva som var lek, og hva som var arbeid, var vanskelig å si. Dette skriver Hoëm (1986) fra tiden 1920 til 1940. Det daglige livet var i et fellesskap med både foreldre, slekt, naboer og jevnaldrende. Kunnskaper og ferdigheter ble overført gjennom felles aktiviteter og ved deltakelse i arbeidet. Barna ble født inn i det samfunnet som dannet rammen rundt oppdragelsen (Hoëm 1986). Hoëm sier videre:

Arbeid var det samme som virksomhet, og virksomme var man hele tiden. Det var vanlig at menn og kvinner jobbet med mye av det samme, og jentene og guttene ble dermed opplært til de samme gjøremål. Allikevel hadde man en kjønnsbestemt arbeidsdeling, men grensene var ofte flytende. Når barna var sterke nok til å være med i arbeid, fikk de oppgaver på lik linje med de voksne (Hoëm 1986:46).

På grunn av at kvinnene i det tradisjonelle samiske samfunn måtte holde seg hjemme med barna mens de var små, ble det ofte slik at det var de som tok seg av de huslige syslene som matlaging og duodji (samisk håndverk og kunsthåndverk). Mennene drev fiske og fangst og tok seg av de utenomhuslige syslene (Balto 1997).

”Siidaen”⁴ var en arena for sosialisering for de samiske barna, skriver Nergård (2006). Barn og unge fikk en bestemt erfaring og dermed en bestemt forståelse av fellesskapet. I siidaen fikk en trening i å arbeide med reinflokkene, og fra 13–14-årsalderen ble en aktiv deltaker, ikke bare lekende og lærende. Både guttene og jentene deltok i dette arbeidet, og menns og kvinners arbeid gikk om hverandre. De hardeste takene ble imidlertid utført av mennene (Nergård 2006).

Mikkel Nils Sara (2004) er også opptatt av barna i det tradisjonelle samiske samfunn. Han sier at barna var med i det tradisjonelle arbeidet fra de var små, og slik kunnskap ble praktisert på boplassene. Der fikk barna høre at det ble snakket om arbeidet, og de fikk hjelpe til der det var mulig. Slike arenaer kaller han et *fellesrom* der alle hadde adgang. Her var det ikke bare utveksling av arbeidserfaring og kunnskap, men også et møte mellom generasjoner (Sara 2004).

De fastboende samenes liv, gårdbrukerne, er også beskrevet av Smith (1938) i hans bok om samene i Kautokeino. Deres daglige liv og yrke er på mange måter likt det som er på andre fjellgårder andre steder i landet. Denne likheten har først å fremst å gjøre med gårdsdriften. Samtidig var det store forskjeller med tanke på de lokale forhold og jordbrukets nære

⁴ ”Siida” betyr boplass, samebygd eller reinby (Samisk- norsk ordbok 2000).

tilknytning til og avhengighet av reindriften. Hos de fastboende samene var kaffekjelen stadig varm slik det var hos reindriftssamene. Kvinnene spant ullen fra sauene, og de vevde vadmel og ryer. I likhet med flyttsamekvinnene, sydde også de fastboende kvinner alle klær, komager og skaller selv. Kautokeinosamene er fargeglade, og det fantes rike fargesammensetninger på klær og luer. Fargene er rene og sterke, rødt, grønt, gult og blått. De fastboende samene har rein som brukes til kjørerrein på vinteren. Om sommeren er reinen hos flyttsamene. Etter sommeren er de fastboende "kjøttthungrer" da deres kost har bestått av fisk og brød med margarin og en suppegryte av og til kokt av gryn på gammelt tørrkjøtt. Det foregikk da bytte av mat mellom de fastboende og flyttsamene. Livet til de fastboende var også preget av uregelmessigheter slik livet i teltene var. Det var ingen faste eller felles spisetider lange tider av året. Dagens hovedmåltid var oftest om kvelden etter at dagens arbeid var over. Døren var aldri stengt, og til alle døgnets tider ble en alltid tilbudt kaffe, slik som hos flyttsamene (Smith 1938).

Språket

I det tradisjonelle samiske samfunn var samisk språk det naturlige. Hoëm (1976a) skriver fra sin forskning at barna på boplassen svært sjelden fikk anledning til å omgås norske barn i sitt eget miljø. Langt oftere hadde de besøk av barn fra andre reindriftsmiljø. Dette medførte at det samiske språket var et majoritetsspråk for de samiske barna i oppveksten på fjellet. I møte med skolen ble det for mange det første møte med norsk språk som de ikke forsto (Hoëm 1976a). De fastboende samene hadde nok mer kontakt med de norsktalende nede i bygdene. Den samiske verden kom i stadig større grad i kontakt med andre folkegrupper. I møte med verden utenfor skjedde en gjensidig påvirkning så lenge de andre folkegrupper hadde noe av den samme karakter som dem selv, men når møtene skjedde med folk fra andre kulturer, skjedde en ensidig tilpasning til de fremmede kulturene (Hoëm 2007). Dette gjaldt både i forhold til samisk språk, kultur og tradisjon.

Naturen og døgnrytmen

Å være reindriftssame eller sjøsame betydde at en var bærer av en livsform. Dette dreide seg om næringer som innebar en direkte utnyttelse av naturressursene og en tilpasning til naturen. I de samiske samfunn flyttet befolkningen for å utnytte ressursene i samsvar med de sesongmessige muligheter. Lengst og mest flytting innebar det nok for reindriftssamene. Kortere og mer oppsplittet flytting preget sjøsamene. Dette var slik fordi de utnyttet et større mangfold av naturressursene. Etter 1930-årene ble alle samer, unntatt reindriftssamene, regnet

som bofaste. Likevel var befolkningen på vandring gjennom året, men barna og de eldre kunne være bofaste (Hoëm 1986). Generelt var samenes livsform preget av endringene i årstidene. Naturens syklus satte sine krav til virksomheten og begrenset mulighetene. En hadde respekt for naturen, og dette preget barneoppdragelsen gjennom påbud og forbud. Eksempelvis kan det nevnes at å banne i tordenvær eller peke på nordlyset kunne medføre at naturens krefter vendte seg mot menneskene (Balto 1997:114).

Samene har tradisjonelt levd i pakt med naturen, og oppgavene var der når naturen ville det, ifølge Höem (1986). Han skriver følgende i sin artikkel ”Samebarns oppvekstvilkår før”:

For barna ble det derfor viktig å lære årsfordelingen av arbeidsoppgavene, årsplanen. Like viktig var det å lære de signaler i naturen som varslet når mulighetene var i vente. En måtte lære seg å ta sjansen når den bød seg, se mulighetene i de øyeblikk de var til stede og så gjøre en maksimal innsats så lenge de var der. Barna lærte at naturen var uforanderlig. Den kunne en ikke gjøre noe med (Hoëm 1986:46).

Det var en fast rytme i flyttsamenes liv, og den ble bestemt av hva reinflokkens trivsel krevde til de ulike årstidene (Smith 1938). Om dette skriver Smith:

I all uregelmessigheten og det tilsynelatende tilfeldige i flyttilappenes liv, fra de av klokkeslett suverent uavhengige spise- og hviletider til vaktholdet ved renhjorden, er der en fast rytme bundet til naturens egen og fremkalt ved stundens og øyeblikkets behov (Smith 1938:311).

Hoëm (1976b) beskriver også innordninger til naturen hos de fastboende. Barna her vokste opp under den samme frihet som flyttsamebarna, er det grunn til å tro. Det var en total avhengighet av og innordning til naturforholdene. Været var for eksempel bestemmende for når arbeidet skulle begynne, og da kunne en ikke vise til bestemte klokkeslett. Barna vokste opp i en romslig tidsregulert tilværelse og et relativt enkelt miljø (Hoëm 1976b).

Et trekk ved livet på boplassen var ifølge Hoëm (1976a) at alt foregikk rutinemessig, men samtidig var rutinen helt uavhengig av menneskenes styring. Døgnrytmen inneholdt stort sett de samme arbeidsoppgaver, men til ulike tider på døgnet. Det var også vanskelig å forutsi på forhånd når oppgavene skulle løses. Planlegging forekom nesten ikke, og en av grunnene var de naturgitte betingelsene. Tiden ble delt inn i enheter og tidsenheter, den ble sett på som en rik ressurs da en hadde nok av tid. De unge var minst regelmessige, de eldste var mest presise og regelbundne og barna kom midt i mellom (Hoëm 1976a).

Balto (1997) trekker også frem at i samisk sammenheng er en av den oppfatning at ikke-samer stresser med presise klokkeslett. Selv om mange samer i dagens samfunn er i posisjoner som krever tidsavtaler, har en idéer om at det frie samiske livet er det beste. Et liv der det ikke kreves disiplin i forhold til tiden, representerer en samisk livsform. En slik forståelsesramme sier at et liv der den ene aktiviteten etter den andre er målt i timer, minutter og sekunder, er et nødvendig onde (Balto 1997).

Barnas første leveår

Fra reindriftssamenes liv forteller Smith (1938) at fra barna var helt små ble de stelt meget omhyggelig og badet hver dag. De fikk bryst til de var ca. to år gamle, og det forekom at enkelte ga barna bryst til de var tre–fire år. De blir sterke av morsmelken, mente samene. Men det varte heller ikke lenge før de fikk både kjøtt og kaffe. Det var også vanlig at begge foreldrene stelte med de minste barna (Smith 1938).

Om barnets første leveår forteller Inga Serning (1949) dette fra de svenske samenes liv:

I den trånga gietka tilbringer nomadlapparnas barn så gott som oavbrutet hela första året av sitt liv. På vintern i den stränga kölden inskränkes tiden för skötningarna till ett minimum. På sin höjd kan barnet få en stunds frihet i moderns knä efter badet. Och med värmen på sommaren komma myggen, mot vilka spädbarnen måste skyddas, för att inte bli alldeles förstörda (Serning 1949:87).

Barnets andre leveår blir beskrevet slik:

När de små i andra levnadsåret ska lära sig gå, vilket har sina vanskligheter på kåtans ojämma golv och med den öppna elden som ständig fara, öva de sig på renskinnen i kåtan i det de hålla sig i dukstängerna. För at ej falla i elden äro de ofta fastbundna med ylleband vid kåtastomman. När den svåra konsten så småningom blivit lärd, och barnet kan klara sig själv på stadiga ben, börjar för det en härlig frihetens tid. Lapparna tjata och gråla ytterst sällan på sina barn, anledningarna därtill äro också få. Inne i kåtan måste barnen visserligen rätta sig efter fastställda regler, diktrade av hänsynen till andras rättigheter och ägodelar, utan vilka kåtalivet skulle vara outhärdligt (Serning 1949:87,88).

Innvielsen til det voksne liv skjedde ganske tidlig. Barn av reindriftssamer skulle forberedes til sitt vordende liv som reingjeter eller kapitalist på fjellet. Straks etter fødselen fikk barnet sitt eget reinmerke, som dets reiner skulle merkes med i fremtiden. Ikke lenge etter fikk barnet sin neste gave, som var en reinkalv. Når barnet fikk sin første tann, kom ytterligere en gave i form av en simle. Ingen av de kalvene som barnets rein fikk, skulle slaktes, da disse også tilhørte barnet. På denne måten var fremtiden til et fremtidig nomadeliv lagt. Barnet

måtte også oppdras til å tåle det harde livet på fjellet og i skogen. Å få kjennskap til reinens vaner og utseende ble viktig. Barnets sinn skulle skjerpes og trenes, kroppen skulle herdes til å tåle reingjeterens liv, og barnet måtte lære de grep som var nødvendige for å fange inn og temme reinsdyrene. Det var altså tre ting som krevdes for det vordende liv som reingjeter, som barnet måtte innføres i under oppveksten: a) den intellektuelle kunnskap om reinsdyrene og reinmerkene, b) den yrkesmessige delen av selve arbeidet og c) fysisk spenstighet og motstandskraft. Foreldrene prøvde å vekke barnas interesse for reindriften allerede mens barnet lå i vuggen. Og når det senere levde med flokken og tok direkte del i det som skjedde, gjennom de voksnes arbeid, ble tilpasningen til et fremtidig nomadeliv naturlig (Bruhn 1935).

Barns lek

Barns lek i det samiske samfunn blir sett på som viktig. En finner imidlertid klare paralleller til de voksnes verden i lekens organisering, innhold og i de gjenstander en lekte med (Hoëm 1976a). Dette som en følge av at barna var sammen med foreldrene og familien hele dagen, og det var deres liv barna kjente til. Leken var derfor naturlig nok tatt fra barnas egen hverdag. De lekte ulven kommer, å kjøre raid, melking, reinskilling med mer (Smith 1938).

Reindriftsbarna fikk kunnskaper om reindriften gjennom lek. Deres spontane leker konsentrerte seg nesten bare om nomadelivet. Reinhjordsleken var deres kjæreste sysselsetting. Her utgjorde gamle reinhorn reinflokken, de ble bundet opp i raider, barna kastet lasso og slapp reinen i reingjerdet. Det å kunne hevde seg i ulike idretter har samene vært opptatt av for å kunne utvikle ferdigheter og styrke. Idrettslekene utgjorde dermed en pedagogisk herdings- og treningsmetode for å kunne forberede barna til livet på fjellet. Fedrene laget leker til barna, for eksempel små lekereinsdyr, lasso, økser med mer. Til døtrene sydde mødre små samevesker og laget også neveresker og lekebarn, som ble kledd i klær og lagt i komser (Bruhn 1935). Karl Bruhn forteller videre om dette på denne måten:

Liksom pojkar i det moderna kultursamhället genom oavbrutet intresserat aktgivande på automobiler, som ila förbi, skaffa sig praktisk kunskap om olikartade bilmärken och bilfabrikat, skaffa sig lappgossarna den för dem ojämförligt nyttigare kunskapen om de karaktäristiska klipporna i renöronen, vilka utgöra renägarnas ägomärken (Bruhn 1935:81).

Hoëm (2007) beskriver leken fra et sjøsamisk miljø i Varanger i Finnmark fra 1930-tallet. Også her var det de voksnes arbeidsliv som dannet forbilde for leken. Barna lekte med skjell som forestilte husdyr, og de hadde hus og fjøs til dyra slik det var på boplassen. Barna lekte

de var fugler med rede og egg og de kastet stein på fjorden. Det var også lek med ball og de hoppet paradiset. Barna snakket både samisk og norsk i leken. En skiftet språk ettersom leken var norsk eller samisk (Hoëm 2007).

Styring av atferd

De samiske barna vokste opp under stor frihet, og det var sjelden snakk om at barna fikk straff. Det var derfor ikke ofte, skriver Smith, at en møtte veloppdragne barn i et sametelt. Barna ble imidlertid tidlig selvstendige som en følge av blant annet å høre på de voksnes samtaler og andre ting de var med på (Smith 1938).

Fra de svenske samers liv skriver Emilie Demand-Hatt (1913) at barna hadde store rettigheter og ubegrenset frihet, og fikk nesten ingen *direkte* oppdragelse. Barna var ikke, i like stor grad som i andre samfunn, utsatt for mange påvirkninger, men de var i sitt eget miljø, som de kjente godt. Like naturlig som å spise og gå lærte de samfunnet å kjenne. Så snart barna var så store at de kunne klare seg noenlunde på egen hånd, var det ingen som spurte hvor de gikk, eller hva de gjorde, sulten drev barna tilbake til gammen (Demand-Hatt 1913). Demand-Hatt skriver videre:

Men ute i det fria få barnen sköta sig helt själva, ingen frågar efter vad de ha för sig. De ha hela ödemarken till sitt förfogande och ingen förbjuder dem att leka på det sätt, de finna roligast, även om det innebär risk för förkylning och även om strövtågen i omgivningen sträcka sig långt från kåaplatsen (Demand-Hatt 1913:88).

Målet for personlighetsdannelsen var individualisme. Dette førte til at den samiske oppdragelsen respekterte og anerkjente barnas egen vilje og lyst. Barna ble dermed respektert som selvstendige individer, og barnets rett til å bestemme sine handlinger var viktig. Sanksjoner gikk da ut på å gi en umiddelbar følge av handlingen. Et eksempel på dette kan være at dersom barna løp ut uten nok klær, frøs de. Mest brukt var den verbale sanksjoneringen, men det ble også gitt ros og ris, en forklarte eller truet, snakket til eller snakket om (Hoëm 1976a).

Å bidra til at barna blir selvstendige står altså sentralt i den samiske oppdragelsen ifølge Balto (1997). Barn lærer å bli selvstendige gjennom veiledning fra de voksne. Ved å prøve og feile gjør de egne erfaringer. De må tenke selv, finne løsninger og på den måten gis det ansvar til barna (Balto 1997). Vegard Nergård (2004) skriver i sin doktoravhandling at den samiske barneoppdragelsen er "fri" i den forstand at barna får frihet til å være utforskende. Foreldrene

følger ikke barna i deres lek og utforsking av verden. Han sier videre: ”Barna får ”frihet” fra voksenslivets ansvar. Men samiske barn får ikke ”frihet” fra ansvarlighet, eller ”frihet” fra ansvar for egne handlinger (Nergård 2004:73).

Det ble brukt ulike metoder i oppdragelsen for å styre barn og unges atferd. En måte var ”nárrideapmi”. Dette kan oversettes med erting, eller narring, og var gjerne knyttet til spøk. Ofte var det nære slektninger som brukte denne oppdragelsesformen, og den ble sjelden benyttet av mor. Gjennom ”nárrideapmi” lærte barna å utvikle en sosial væremåte og verbale ferdigheter. Dette skulle hjelpe dem til å kontrollere sinne, følelsesutbrudd, sårhet, aggresjon og skam. ”Nárrideapmi” handlet ofte om kjæresten og forholdet mellom gutt og jente, men kunne også dreie seg om mestring av ferdigheter eller roller. Eksempelvis kan nevnes at gutter må ikke være jentete. De kan bli ertet hvis de går i jentefarger eller har jenteklær. En ertet også for å sjekke barnets lynne og for å se om barnet var hissig eller rolig av vesen. En slik kunnskap om barnets lynne ville vise strategien videre i oppdragelsen (Balto 1997). Fortellingen var en annen metode som kunne brukes i ulike sammenhenger. Det ble fortalt ulike historier om hvordan barn ble til, og sannheten kom ikke frem. Avledende strategier ble brukt, men også ved å skremme (balddáhallan) barna ville en oppnå den ønskede atferd. For å holde barna unna de farer som naturen utgjorde, ble ulike former for oppdragelse tatt i bruk. Spesielt gjaldt det å skremme små barn slik at de holdt seg unna farer, de kunne for eksempel drukne i elver og vann. Barna fikk høre historier om sjøhyrer (čáhcerávga), og ved å skremme dem på denne måten kunne en slippe å være barnepasser. Stállu var en eventyrskikkelse og ble ofte brukt som skremsel. Barna fikk høre at den som var ulydig, ville bli tatt av stállu. Noen ble faktisk også truet med at dáža⁵ kommer og spiser deg opp hvis du ikke hører etter (Balto 1997).

Hoëm (1976a) trekker også frem skremselen som sanksjonsmiddel mellom voksne og barn. Barna ble skremt med spøkelses og underjordiske og med at noen kunne komme å ta de med seg i en sekk. At skolen og lensmannen kunne komme å ta dem fra boplassen var også brukt. Angst og frykt ble brukt som middel i oppdragelsen fra spebarnsalderen, og allerede på førskolestadiet er det grunn til å tro at barna hadde utviklet en forestilling om en overnaturlig verden (Hoëm 1976a).

⁵ Dáža betyr nordmann eller norsk (Samisk-norsk ordbok 2000).

I de samiske eventyrene er skikkelsene og miljøet tilpasset den samiske verden. Allikevel har en hentet impulser utenfra, og intrigene er langt på vei de samme som i andre folkeslags folklore, for eksempel at trollet røver prinsessen og gutten skal befri henne. Skikkelser som går igjen i de samiske eventyrene og sagnene, er blant annet rein, bjørn, stalloer og tsjuder. Det finnes ikke noe entydig forklaring på hva en stallo er, men stalloen blir ofte beskrevet som et stort og farlig troll. Barn får gjerne høre at de må være snille, ellers kommer stallo og tar dem. Tsjudene var plyndrere østfra som kom i grupper og overfalt samene. Dette kjenner vi igjen fra filmen "Veiviseren" (1987) (Kulturnett.no, 2007).

Den *indirekte* måten å oppdra barn på er et trekk som er vanlig hos samene. I en norsk kontekst er en mer *direkte* befalende, mens overtaling og prat i form av avledninger for å unngå konflikter, kjennetegner den samiske oppdragelsesmåten. "Ájihit" (oppholde, forsinke) er en slik metode. Ekempel på dette kan være når en mor ber de eldre søsknene om å gjøre aktiviteter med de yngre barna slik at de ikke maser på henne. "Sollet" vil si å flytte oppmerksomheten mot noe annet. Dersom et barn vil være med på fisketur og ikke får lov, avleder de voksne barnet med å foreslå en annen aktivitet som virker mer spennende (Balto 1997).

Å omtale i 3. person er en annen samisk oppdragelsesmetode der den voksne refser de unge ved å snakke om dem i andres påhør. Det sies ikke direkte til personen, men for eksempel at *han* har sovet for lenge så det ble ingen fisketur. Den voksne kan også påta seg en del av skylda ved å inkludere seg selv i handlingen. Den voksne kan si til sønnen at *vi to* må la være å bruke skuteren så ofte for å spare bensin. Begge vet at det er bare sønnen som bruker skuteren. Ved en slik metode unngår man en uønsket handling uten å opptre kommanderende. Barnet vil ikke føle seg underordnet, men dette viser et syn på at barn og voksne er likeverdige (Balto 1997).

Slekta, navnesystemet og fadderskapet

Fra det samiske samfunn tar Hoëm (1976a) opp noen særtrekk ved sosialiseringprosessen. Slekta, navnesystemet og fadderskapet fungerte som sosiale institusjoner som hadde sine viktige funksjoner og betydning i oppdragelsen av barna. "Gjennom slekten, fadderskapet og navnesystemet hadde foreldrene og det sosiale miljø muligheter for å kontrollere barnets sosialisering og identitetsutvikling" (Hoëm 1976a:29).

Slekta har stor betydning for de fleste av oss som rammen rundt vår identitet. I det samiske samfunn er slekta og slektsskapsforhold spesielt viktig og gis andre meninger enn det gjør i en norsk kontekst. Balto (1997) skriver at oppdragerfunksjonen i det gamle samiske samfunn var forbeholdt slekta og personifisert slik at de nære voksne fungerte som modeller for barna. Slekta skulle rettlede, korrigere og komme med vurderinger av de unges atferd og normer. Slekta skulle sanksjonere, gi kritikk eller direkte irettesette, slik at den uønskede atferden ble borte. Videre skulle slekta vise omsorg ved å holde kontakten med de unge og bry seg om det de unge gjorde, og det de var opptatt av. De unge skulle lære ferdigheter og lære visdom gjennom fortellinger og lære om tradisjonene. Slekta skulle gi tilhørighet til slektsfellesskapet slik at de unge utviklet ansvarsfølelse og forpliktelse overfor dette fellesskapet (Balto 1997).

Navneordningen (gáibmi) i det samiske samfunn innebærer at en gir barnet navn etter personer som har slike egenskaper en ønsker barnet skal tilegne seg (Hoëm 1986). Barnet får sitt navn som sosialt og etnisk identifikasjonskriterium og den religiøse identitet. Barnets faddere bør helst være velstående, noen av fadderne bør være unge slik at de kan følge barnet i oppveksten, og de må være akseptable i forhold til religiøse kriterier. En velger også faddere med verdifulle egenskaper som en ønsker skal overføres til barnet (Hoëm 1976a). Faddere ble dermed, i en samisk sammenheng, regnet som slektninger. Som vi ser er valg av navn på barnet og valg av faddere bevisste valg som gjøres i den hensikt å velge ut personer som har positive egenskaper og ferdigheter. Barna ble knyttet til både "gáibmi" og faddere og sammen med slekta fikk de en viktig funksjon i oppdragelsen av barna. Hoëm (1978) poengterer at slekta, navnesystemet og fadderordningen utgjorde til sammen et fellesskap der det var tilnærmet gitt hvem "de signifikante andre" skulle være. Foreldrene hadde muligheter til å kontrollere barnets sosialisering og identitetsutvikling gjennom slike ordninger.

Sosialiseringen ble styrt i første rekke gjennom det ytre miljøet eller de rammebetingelsene som til en hver tid var til stede. Siden det ytre miljøet var kjent i det tradisjonelle samiske samfunn, kunne en slippe barna ut å la de gjøre sine egne erfaringer. Oppdragelsen bar dermed ikke preg av en direkte sanksjonering av barnets handlinger, men gjennom en styring av rammebetingelsene. Det sosiale miljøet var under kontroll av de som var involvert i sosialiseringen, og en behøvde ikke direkte kontroll av det enkelte individ. I et slikt samfunn vil nok relasjonene være preget av fortrolighet, følelsesmessige dype forhold og kontinuitet (Hoëm 1978).

Vegard Nergård (2004) fokuserer nettopp på slekt og rituelt slektskap i samiske samfunn i sin doktoravhandling. Han kaller de sosiale ordningene jeg har nevnt for *flerforeldre-prinsippet*. Han poengterer at slekta og det rituelle slektskapet ordner sentrale sider i det psykologiske samspillet mellom voksne og barn. Ordningene bidrar til at det er flere voksne som har den daglige omsorgen for barn og unge. Dette innebærer at det er flere voksne enn bare foreldrene som ser og samhandler med barnet. Videre kan flerforeldre-prinsippet bidra til ”ikke-statiske barn-voksne relasjoner”. Dermed er det med på å dempe og demme opp mot fastlåste og ensidige barn-voksne relasjoner (Nergård 2004). Fra 1700-tallet har de nevnte tre institusjonene vært grunnlaget for den sosiale organiseringen i oppdragelsen av barna. I dag har de mistet noe av sin betydning, men er fremdeles i bruk (Hoëm 2007).

To modeller for ”den gode barndom”

Oppdragelse av barn i en moderne verden vil på mange måter fortone seg radikalt annerledes enn oppdragelse i tidligere tider og i de tradisjonelle samfunn. ”Den gode barndom” er gjerne blitt et fenomen som hører fortiden til. Det kan være interessant å trekke frem to modeller, som begge gir fortiden en idealstatus når det gjelder realisering av den gode barndom. *Grendemodellen* og *familiemodellen* bygger begge på den tankegang at fortidens verdier gjorde at barn vokste opp i mer helhetlige, oversiktlige og stabile sammenhenger (Midjo 1994).

Grendemodellen

Det som kjennetegner denne modellen, er knyttet til trekk ved det gamle samfunnet, med storfamilien, naturalhusholdet og den gamle bondekulturen. Konteksten bærer preg av små og enkle samfunn der stabilitet, forutsigbarhet og entydige normer preget hverdagen. De som bor i dette samfunnet, lever i et fellesskap med nær slekt og stedsforankring og har en felles fortid, nåtid og fremtid. Sosialiseringen av barnet er uformell og knyttet til konkrete kunnskaper, praktiske ferdigheter og uformelle sosiale normer. Vår tids barndom vil lett bli sett på som negativ. Dette skjer fordi de store endringene i dagens samfunn sees på som oppløsningstendenser og brudd med etablerte verdier. Mangel på slektsnettverk vil gi bekymringer, likeså mangel på tilhørighet til lokalmiljøet og kultur- og normformidling fra den eldre generasjon til barna (Midjo 1994:92).

Grendemodellen kan sammenlignes med Hoëms sosialiseringmodell og hans begrep om ”det enkle samfunn”. Han knytter sin modell til det samiske samfunn og sier at ”det enkle samfunn er enkelt i den forstand at menneskene her i en ganske annen grad enn senere, hadde et felles erfaringsgrunnlag siden de var i den samme livs og arbeidssituasjon (Hoëm 1978:21). Et slikt samisk samfunn har jeg beskrevet i avsnittet ”Samisk barndom før”, og dette kommer jeg også tilbake til i kapittel 3.

Familiemodellen

Perspektivet for denne modellen tar utgangspunkt i kjernefamilien. Kjernefamiliens familiestruktur er mor–far–barn og hadde sin glanstid i perioden 1940–1960. Kvinnen er ansvarlig for hjemmearenaen, og moren er barnets mest sentrale samhandlingspartner. Hjemmet er barnets omsorgs- og sosialiseringarena. Det nærmiljømessige fellesskapet gir et første grunnlag for utvikling på grunn av familiens bomessige stabilitet. Barnets tilhørighet og sosiale identitet blir knyttet til det følelsesmessig stabile forholdet barn-foreldre, og også til de biologiske slektsbånd og den avgrensede, stedsbundne hjemmearena. Primærsosialisering blir viktig i denne modellen og kan forstås som forholdet mellom omsorg/oppdragelse og barnets psykososiale utvikling. Ser vi på kjernefamilien som fortolkningshorisont, vil dagens familieinstitusjon bli tolket i negativ retning. Det blir vanskelig å realisere den stabile, hjemmesentrerte oppveksten. Skilsmisene, etablering av nye familieformer og begge foreldrenes yrkesaktive liv blir trusler, skaper utrygghet og fører til manglende tilhørighet til en familieforankret barndom (Midjo 1994).

Den nye barndommen

Barnet i sentrum

Barn er, slik jeg har vært inne på, på mange måter blitt sett på som ”marginaliserte” aktører i den forstand at de er blitt definert i en utkantposisjon i forhold til andre. Dette perspektivet har sett på barn som ”uferdige”, ”ikke-produktive” og ”fremtidige voksne”. Innenfor et slikt helhetssyn har det ikke vært aktuelt å la barn uttale seg om sine oppvekst- og læringsforhold (Eide og Winger 2003).

I dag snakkes det om den profesjonelt definerte ”nye barndommen”. Med dette sikter en til hva som generelt godtas som kjennetegn ved barns situasjon og deres egenskaper. Det handler om både hvordan barn *er*, og hvordan barn *har det*. Barndommen er på den ene siden noe som

karakteriserer barn, og på den andre siden noe barn opplever (Tiller 1995). Innenfor sosiologisk og antropologisk orientert barndomsforskning har forskere fra 1990-tallet utformet det som fikk betegnelsen *den nye barndomssosiologien* eller *det nye barndomsparadigme*. Nyere forskning fokuserer på barn som en grunnleggende enhet. Barn og barndom er blitt et midtpunkt for analyser; de er ikke lenger linket opp mot andre kategorier, som familien og skolen (jamfør Moss og Petrie 2002, Corsaro 2005, James, Jenks og Prout 1998). Slik jeg har vært inne på tidligere ser en på barn som sosiale aktører. Videre må barndommen sees på som en sosial konstruksjon. Dette vil si at det er et fenomen som står i forhold til historie, samfunn, kulturer, ideologier, politikk, økonomi med mer (James, Jenks og Prout 1998).

Christensen (2000) trekker frem etikken og synet på barn i et forskningsperspektiv i dagens samfunn. For det første understreker hun det tradisjonelle perspektivet som i overveiende grad ser på barn som objekter. Med dette mener hun et menneskesyn som anser et barn som en person som det blir handlet overfor, fremfor som et subjekt som handler i verden. Ved en slik forståelse går forskningen ut fra de voksnes synsvinkel ved å benytte utsagn fra lærere, foreldre og andre voksne som har tilknytning til barnet. Det som kjennetegner i forhold til de etiske overveielserne, er et ønske om å beskytte barn fordi de er sårbare og mangler evne til å gi faktisk og utfyllende informasjon. Et slikt syn på barnet er delvis blitt avløst av et annet perspektiv der en ser barn som subjekter og setter barnet i sentrum. Men forskeren tar fortsatt utgangspunkt i at barns deltakelse er betinget av vurderinger av deres evner ut fra deres utviklingstrinn. Det tredje perspektivet Christensen mener, er å se på barn som subjekter og sosiale aktører med sine egne opplevelser og sin egen forståelse. Denne erkjennelsen tenker på barnet som handlende og deltakende og som et vesen som forandrer og blir forandret av den sosiale og kulturelle verden det er en del av (Christensen 2000).

Modernitetsperspektivet

I kontrast til grendemodellen og familiemodellen (Midjo 1994) er et modernitetsperspektiv blitt fremtredende i dagens samfunn ifølge Holthe (1998). Modernitetsperspektivet tar utgangspunkt i individet og dets utskillelse fra mindre sosiale enheter som familien. Individet får mulighet til løsrivelse og utvikling av selvstendighet og uavhengighet. Barnet er ikke lenger bundet av et tett fellesskap; det gis rom for å bli selvstendig og frigjort. Først startet

mannens ”selvstendigjøringsprosess”. Så kom kvinnens, og også barnet er i den senere tid blitt en selvstendig aktør utenfor hjemmet (Holthe 1998).

Moderniseringsprosessene har ført til en rekke endringer, blant annet større materiell velstand, en eksplosjon i den teknologiske utvikling og et informasjonsrikt samfunn. Den kulturelle moderniseringen de siste tiår har trengt dypt inn i hverdagslivet til store deler av befolkningen. Ut fra et modernitetsperspektiv gis individet altså mulighet for løsrivelse og utvikling av selvstendighet og uavhengighet. Dette medfører nye utfordringer i en moderne samisk barnehage. Den samiske barneverden er i endring, og jeg har pekt på noen av faktorene som er med på å skape en annerledes barndom i dag enn det var tidligere.

Ifølge grendemodellen og familiemodellen (Midjo 1994) vil vår tids barndom fremstå som noe negativt. Vi ser oppløsningstendenser og brudd på etablerte verdier, vi ser mangel på slektsnettverk og stabilitet og forhold som vil føre til manglende tilhørighet og utrygghet. Men med et nytt syn på verden vil dagens mennesker se barn og barndom ut fra sin tid og dreie det over til noe positivt. Barn har fått en annen rolle i samfunnet enn før, og institusjonaliseringen i barnehage, skole og skolefritidsordning har medført at barn er blitt mer deltakende i det offentlige liv. Barn i dag må mestre flere utfordringer enn tidligere, kommunisere med andre og tilpasse seg et fellesskap på selvstendig grunnlag. Når tradisjonelle og moderne kulturaspekter møtes og filteres inn i hverandre, skapes det nye kulturmønstre (Midjo 1994). Slike tendenser ser vi også i de samiske barnehagene.

Samisk barndom i et moderne samfunn

Den urgamle samiske nomadekulturen er i ferd med å forsvinne, og familiene blir i større utstrekning bofaste. Etter en overgangsperiode med torvgammer bygde samene seg moderne hus. Dette førte til at kvinner og barn ble mer og mer fastboende mens mannen tok seg av reindriften. Ved slike endringer har også mye av den spesielle verden for barna på fjellet blitt forandret (Serning 1949). I dag utøves reindriften av enkelte familier, men teknologien (for eksempel skuterer) har tatt over på mange områder. Livet på fjellet er ikke lenger så tøft som i tidligere tider, men har fått en helt annen dimensjon.

Den såkalte frie oppdragelsen brukes av mange i det samiske samfunn også i dag. Barna har ikke så mange regler og blir ikke så ofte forstyrret av de voksne. Under eget ansvar blir barna over lengre perioder overlatt til seg selv. Allikevel har den voksne kontroll og oversikt over

hvor barna er. Et slikt syn kommer også frem hos foreldrene i Cecilie Jávos (2003) forskning. Resultatene fra denne undersøkelsen viser at samiske barn kunne leke selvstendig i et lengre tidsrom enn de norske barna, og ønsket også i mindre grad å bli ”dullet” med. I forbindelse med måltidet fant Jávo også forskjeller mellom norske og samiske foreldres syn. De samiske foreldrene hadde en mer avslappet holdning og ga mer frihet til barna under måltidet enn de norske foreldrene gjorde. Dette kunne være som å tillate å la mat ligge igjen, snakke under måltidet, ta med leker til bordet, bordmanerer og forlate bordet før måltidet var over. Selvregulering (barnet bestemmer selv) var langt mer vanlig i samiske hjem enn i norske. Videre viser hennes forskning at målet for den samiske barneoppdragelsen er å utvikle barnas selvstendighet og hardførhet. Ved å gi barnet stor grad av frihet, vil de lære å stole på seg selv (Jávo 2003).

Vi ser, ut fra et modernitetsperspektiv, at barn i dag er mer selvstendige enn tidligere med tanke på at de argumenterer for sine valg og er kompetente på en annen måte enn tidligere generasjoner. Barn i en moderne tid, og også samiske barn, virker selvsikre og har teknologiske kunnskaper om både mobiltelefon og data, og derfor er barns atferd endret på flere områder. I den samiske barnehagen leker barna med dukker og biler, men de kan virke mer opptatt av hva som var på TV i går, og at de har fått ”extension” i håret.

I dag finner vi også andre fremtredende mønster i familiens sammensetning. Familien har ikke bare endret sin indre komposisjon i etterkrigstiden, men gjennom en ny kvinnerolle og kvinners økende yrkesaktivitet har den fått forandret hele sitt fundament (Frønes 1998). Dagens familier består også av enslige med barn, og barn opplever å ha halvøsken på to sider når to tidligere ektefeller gifter seg igjen på hver sin kant. ”Mine, dine og våre barn” er blitt et nytt begrep i vårt moderne samfunn.

Tilhørighet til slekta har vært viktig for samene, men i det moderne samfunn vil slektskapsrelasjonene gradvis skifte karakter. Når slekta ikke lenger er en selvfølgelig ramme for arbeids- og bofellesskapet, vil tilhørigheten til slekta svekkes. De samiske barna vokste tidligere opp i storfamilier med store søskenflokker og ofte flere generasjoner som bodde sammen. Barneoppdragelsen var ofte delt mellom flere personer på grunn av bo- og arbeidsfellesskapet. Viktige identifikasjonsfigurer for barna var faddere, naboer og ”gáibmi” (navnesøster eller bror). Barna vokste dermed opp i et nærmiljø der både den primære og den sekundære sosialiseringen foregikk (Rammeplan for barnehagen 1995). Tilhørighet til slekta

er viktig for samene også i dag. Endringene i familiestrukturen, skilsmisser, mobilitet, flytting og et endret arbeidsmarked gjør at forutsetningene for å opprettholde de gamle slektsbånd ikke er til stede i samme grad som før. Ikke bare vil samholdet og kontakten med slekta svekkes, men også det omfangsrike begrepsapparatet i det samiske språk som omtaler de ulike slektsforhold. Ved at slike begreper ikke brukes i like stor grad i dag som tidligere, vil det kunne falle bort (Rammeplan for barnehagen 1995). Rammeplanen for barnehagen poengterer dette videre:

Slektssystemet er på mange måter bestemmende for samfunnsordenen og den enkeltes rettigheter og plikter i forhold til hverandre. (...) Ved at barna etablerer nærhet til voksne mennesker utover kjernefamiliene, utvikles tilhørighet og pliktfølelse i dette fellesskapet (Rammeplan for barnehagen 1995:95).

Det samiske samfunn er i dag et tokulturelt samfunn sammenlignet med det homogene samiske samfunn som preget tidligere tider. Fra å ha vært et selvbergingsamfunn er det i dag blitt et moderne, urbanisert samfunn. I flere områder er samisk språk borte, og ytre samiske kulturtrekk er ikke til stede i den grad de var det tidligere. Denne karakterendringen har ført til at slike lokalsamfunn utad, basert på ytre kjennetegn, ofte fremstår som *norske* samfunn, enda menneskene oppfatter seg selv som samer (Rammeplan for barnehagen 1995). De samiske barnehagene står overfor store utfordringer når det gjelder språk, tradisjon og kulturformidling. Rammeplan for barnehagen (1995) poengterer at det er et hovedmål å legge til rette for en oppvekst der to språk og to kulturer kan være en berikelse for barna. Det er nettopp dette denne avhandlingen også fokuserer på.

Samiske barnehager⁶

Samfunnsutviklingen og institusjonsbygging

I det samiske samfunnet hadde foreldrene i tidligere tider ansvaret for barnetilsynet. I dag har det offentlige i større grad tatt over. Barnehagen har dermed også gjort sitt inntog i det samiske samfunnet. Barnehagene i det samiske samfunnet har sitt utspring i den norske barnehagetradisjonen, som igjen har sitt utspring fra den internasjonale barnehagetradisjonen.⁷ Hvordan barnehagen som en fremmed institusjon skulle tilpasse seg det samiske samfunnet, har gjennom årene skapt mange debatter blant fagfolk, politikere,

⁶ Dette kapitlet bygger på min hovedfagsoppgave "Fra nødhjelp til folkehjelp." Opprettelse og utbygging av samiske barnehager i Norge 1969 - 99 (Storjord 2000).

⁷ Den tyske pedagogen Friedrich Frøbel, som var inspirert av Rousseau, startet den første frøbelske barnehage i Blankenau i Thuringen i Tyskland i 1837.

foreldre og andre. Debattene har blant annet handlet om hvordan det pedagogiske og innholdsmessige aspektet ved de samiske barnehagene skulle være. I hvor stor grad skulle en gjenspeile den norske og den samiske kultur, og hvilket språk (norsk eller samisk) skulle være barnehagenes daglige språk?

Hvis en skal forstå samfunnsutviklingen i de samiske områdene, og dermed den samiske barnehages plassering og rolle, blir det viktig å ta med grunnleggende trekk ved det norske samfunn. Historien har mange eksempler på hvordan norske myndigheter gjennom lover og bestemmelser har utsatt den samiske befolkning for fornorskning og assimilering. Storsamfunnets politikk har hatt en hegemonisk posisjon i forhold til det samiske, noe som for eksempel er blitt veldig tydelig gjennom den måten en har organisert den samiske barnehagen på. Hvis en aksepterer at det norske og det samiske representerer to ulike tradisjoner, er det den norske barnehagen som med sine målsettinger og arbeidsmåter har fått dominere. For samiske barn betyr dette at de må forholde seg til begge tradisjonene.

Fra 1960 fikk vi en blomstrende interesse for daginstitusjonene, blant annet som en følge av at samfunnet trengte arbeidskraft og mødrene trengte avlastning i det daglige arbeidet med barna. Familiestrukturene endret seg, og husmortiden nærmet seg slutten (Korsvold 1998). Teknologien endret seg raskt på 1990-tallet noe som førte til at omstillingsevne og fleksibilitet ble viktig. Holdningen i samfunnet endret seg, og fedre brukte nå mer tid på barn og hjem enn noen gang. Yrkesaktiviteten blant kvinner fortsatte å øke på nittitallet og i 1996 var 80 prosent av alle gifte kvinner yrkesaktive mot 9 prosent på slutten av 60-tallet (Furre 1999).

Utviklingen i storsamfunnet førte også til store endringer i det samiske samfunnet. I 1950-årene så samiske politikere det som nødvendig å orientere seg utad både i Norden og i en større internasjonal sammenheng. Organisasjonsvirksomheten blant samene fikk fornyet styrke etter andre verdenskrig. Blant annet spilte Norske Samers Riksforbund (NSR) en sentral rolle i barnehagedebatten. Videre ble minoritetspolitikken brakt inn på den politiske dagsorden gjennom utbyggingen av Alta/Kautokeino-vassdraget. Urbaniseringen hadde gått raskt, og samfunnet i nord var ikke lenger så langt etter, slik det hadde vært for noen tiår siden. Teknologiens utvikling hadde nådd til de samiske områdene, moter og trender kom like raskt, og sekundær- og tertiærnæringene tok over for primærnæringene, som blant annet reindrift. Velstanden økte og kommunikasjonsmidlene var i utvikling, som førte til at den

samiske befolkningen reiste mer og tok mer utdanning. Den samiske kvinnen ble en utearbeidende og moderne kvinne, og dette førte til endringer i de samiske barnas oppvekstmiljø. Allikevel glemte ikke de samiske kvinnene og mennene sine røtter. Samisk kultur og samisk språk sto fremdeles i hevd. Musikken og joiken slo ut i full blomst med Mari Boine, samiske forfattere og diktere kom frem i lyset. Den 7. februar 1991 ble samisk barne-TV startet i NRK, og i 1994 ble det opprettet en egen samisk barnehagekonsulentstilling i Vadsø. Den samiske kulturen ble bare en del av det nye samfunnet, men like fullt var den til stede i fremveksten av en samisk kulturell sektor.

Det første barneasylet i Finnmark

Den første institusjonen for samiske og kvenske førskolebarn vi kjenner til fra historien er barneasylet i Kåfjord i Alta. Asylet i Kvenbyen i Kåfjord ble opprettet i 1838 og var det andre asylet i Norge av sitt slag. Barneasylet (også kalt "infant school") ble startet i tilknytning til kopperverket som et velferdstiltak for arbeiderne (Nielsen 1995). Barneasylene stammer fra England, og var tiltak for fattige barn. Asylene kunne være små stuer i nærheten av fabrikker der barna ble tatt vare på mens foreldrene arbeidet (Simmons-Christenson 1979). Det har blitt skrevet av Otto Th. Krogh at infantskolen i Kåfjord ga et tilbud til kvenbarn "som ellers bare ville hatt hunder og griser til lekekamerater." Det var ikke vanlig at norske kvinner i Kåfjord var i arbeid, derfor fikk ikke norske barn tilbud om asyl eller "infant school" (Nielsen 1995).

De første samiske barnehagene

I 1969 ble den første *samiske* barnehagen opprettet. Det skjedde i Kautokeino kommune. Kautokeino barnehage var en kombinasjon av barnehage og daghjem med plass til 20 barn i alderen tre til sju år. Barnehagen, det vil si bygningen, var en gave til kommunen fra Norsk Folkehjelp, som ønsket å gjøre en innsats for samene. "En barnehage vil gi barna et bedre startgrunnlag slik at samisktalende barn kan møte skolen på samme vilkår som andre norske barn", het det i brev av 13. september 1968 fra Rådmannen i Kongsberg til Kautokeino kommune (Rådmannen i Kongsberg 1968).

Denne barnehagen går altså for å være den første samiske barnehagen i historien. Personalet ved barnehagen behersket både norsk og samisk, men norsk ble mest brukt på grunn av de norske barna. Språket blant barna i den første gruppa fordelte seg slik: To barn var samisktalende, sju barn var norsktalende og elleve barn snakket både samisk og norsk. Det var nok søkere til plassene for norsktalende barn, men det var ikke samme etterspørsel etter

plasser for samisktalende barn, da barnehagen var veldig fremmed, og den var noe nytt for de samiske foreldrene. Styreren i barnehagen reiste rundt på besøk i hjemmene og snakket med foreldre. Hun forteller det på denne måten:

Det vi fikk høre spesielt i fra de samiske familiene var at var det ikke nok at man tok barna fra dem når de er syv år, skal man nu begynne med effektiv fornorskning allerede når de er tre år. Det var noe av det som gjorde at vi ble nødt til å tenke på hvordan denne barnehagen skulle være (intervju 29.02.2000).

Videre sier styreren dette om den første tiden i barnehagen:

Det jeg oppdaget var at selv om jeg hadde utdanning, hadde jeg ingen erfaring eller trening i å jobbe i samiske områder, og det var annerledes, og vi visste ikke hvordan vi skulle legge opp arbeidet. Det er ikke tvil om at skulle jeg ha jobba der i dag, skulle jeg gjort mange ting annerledes (intervju 29.02.2000).

Det som forteller noe om hvilket syn som var gjeldende på den tiden, var de signalene barnehagen fikk fra instanser utenfra. Fra skolen fikk personalet høre at en barnehage var veldig bra fordi nå ville spesielt de samiske barna lære å holde blyanten og bruke papir. Tannlegen hadde forventninger til tannhygiene, og ga barnehagen tju tannbørster og tannkrem med en anmodning om at barna skulle pusse tenner i barnehagen. Helsesøsteren ga også uttrykk for glede ved å få en barnehage som et helseforebyggende tiltak, og sosialetaten så på barnehagen som et sosialt hjelpetiltak for familien. Barnehagen som egen institusjon som skulle styres ut fra et pedagogisk perspektiv, ble på en måte borte på grunn av de offentlige instansenes særinteresser. Styreren mente det var hennes oppgave å prøve å synliggjøre det pedagogiske innholdet og få frem at barnehagen hadde verdier utover det å være et helseforebyggende og skoleforberedende tiltak. Hun sier at ”jeg så at ting ikke var helt riktig, men jeg hadde ikke de riktige svaren sjøl (intervju 29.02.2000).

I 1971 ble den andre barnehagen i Kautokeino kommune opprettet. Dette var en ambulerende flyttsamebarnehage i Mieron med plass til tolv barn. Barnehageutvalget kommenterte denne barnehagen etter ca. ett års drift ved å si at foreldrene til barna her ikke fryktet fornorskning i samme grad som foreldrene til barna i Kautokeino barnehage. Dette kunne kanskje ha sammenheng med, mente utvalget, at det bare var samisktalende barn i den ambulerende barnehagen. Utvalget mente at en burde satse på en barnehage der begge språk var likestilt, altså en tospråklig barnehage. En slik løsning skulle være med på å forebygge et unaturlig skille mellom barna. Barnehagen i Mieron ble omtalt som en *samisk* barnehage mer enn Kautokeino barnehage. I den samiske barnehagen deltok barna i de daglige aktivitetene og var

”en del av kulturen”. Hvis en tok dem ut og ga dem tilbud i en ”fornorsket” barnehage, ville barna lære seg noe annet enn det foreldrene mente de trengte hvis de skulle bli i den samiske kulturen (Barnehageutvalget i Kautokeino, udatert). Styreren i barnehagen sa det slik:

Leker som var mest knyttet til det nære miljø var snøskutere, dukker med samedrakt, puslespill som vi selv hadde laget med motiver fra stedet. Vi kunne tydelig se at disse ble velbrukt. Selvfølgelig lekte de med de andre lekene, men sammenlignet med Briotogene, ble snøskuteren meget godt brukt. Så vi fikk tydelig bevis for hva vi burde ta hensyn til ved kjøp av leker (Lærerutdanningen i Alta 1976).

Den første samiske barnehagen i historien var som nevnt en gave fra Norsk Folkehjelp. Det kan virke som organisasjonen syntes synd på de samiske barna, som ikke ville ha det samme startgrunnlag som de norske barna når de skulle begynne på skolen. På syttitallet dominerte det synet, uttrykt for eksempel gjennom offentlige dokumenter og politiske beslutninger, at det beste ville være at den samiske befolkning ble norsk. Barnehagen på kirkestedet var i alle fall helt lik en hvilken som helst norsk barnehage både bygningsmessig og når det gjaldt leker og inventar. Grunnen til at den i det hele tatt ble kalt for en samisk barnehage, var at det gikk samebarn der, og at det til en viss grad ble snakket samisk. Motstanden mot barnehagen kom fra foreldrene. Spesielt blant flyttsameforeldrene fryktet en at en fortsatt fornorskningpolitikk ville gjøre seg gjeldende.

Foreldrenes innstilling til barnehagen var også varierende. Dette kom frem i en undersøkelse sosialkontoret foretok i 1970 hos 18 familier i grendene utenfor kirkestedet Kautokeino. De som ikke ønsket å sende barna til barnehagen, begrunnet det med at de ønsket å ha barna hjemme lengst mulig. Barnehageutvalget mente at et mer samiskpreget opplegg var nødvendig. Behovet for mer opplysning om barnehagens funksjon ble også påpekt, slik at foreldrenes motivasjon skulle bli styrket (Barnehageutvalget i Kautokeino, udatert).

Barnehagen representerte for disse barna den sekundære sosialisering (Hoëm 1978). Her fant ikke barna det trygge og faste som de var vant til hjemmefra, og det var ingenting å identifisere seg med for dem som kom fra samiske hjem. De måtte innrette seg i et institusjonssystem som for dem var helt fjernt fra deres hverdag. Det fantes ikke leker eller annet utstyr de kunne kjenne igjen; det var en annen verden. For mange ble det å rømme fra barnehagen deres måte å si ifra på, men de voksne forsto ikke alltid barnas reaksjonsmønster. Hoëms undersøkelser (1978) viser at slik grunnskolen var i det samiske området, i innhold og form, var den ikke tjenlig for barn fra den samiske minoritetskulturen. Jo mer avvikende

hjemmemiljøet var fra den norske kulturen som skolen representerte, desto dårligere var elevenes skoleresultater. Dette skyldtes ikke bare språkbarrierer, men også rent undervisningsmetodiske problemer (Hoëm 1978).

Mine funn fra den første samiske barnehagen indikerer at den samiske barnehagen var avvikende i forhold til de samiske barnas hjemmemiljø, noe som førte til frustrasjoner både for voksne og barn. Redselen for det fremmede oppsto blant enkelte foreldre da de første samiske barnehagene ble etablert. En barnehage sto for noe som var helt annerledes. Det samiske ordet for barnehage er ”mánáidgárdi”. ”Mánáid” betyr barn, og ”gárdi” kan bety innhegning. På samisk er det ingen ord for *hage* siden hager ikke forekom tidligere i det samiske miljø. *Innhegning* ble derfor brukt når ordet hage skulle oversettes. Det samme begrepet brukes også om for eksempel innhegning for rein (boazugárdi). Ordet er ikke negativt ladet i den forstand, men det kolliderer med den ”frie” oppdragelsen som de samiske barna fikk. Fra å være en del av naturen og gi barna mulighet til å følge foreldrene i alle gjøremål på en naturlig måte, utgjorde barnehagen en trussel ved at barna skulle styres på norske premisser. En inngjerdet barnehage står i kontrast til det tradisjonelle samiske samfunn, der barna hadde store rettigheter og ubegrenset frihet (Demand-Hatt 1913), og ikke fikk noen direkte oppdragelse.

Blomstringstid for de samiske barnehagene

1980-årene markerte en blomstringstid for de samiske barnehagene. Flere barnehager ble bygd, og den samiske mobiliseringen i 1970-årene hadde også fått frem barnehagens viktighet. Både den politiske og kulturelle oppblomstringen fortsatte i 1980-årene med en bredde som en aldri tidligere hadde sett (NOU 1984:18).

Fra NSRs landsmøte i juni 1984 påpekes det at situasjonen for samiske førskolebarn ikke er tilfredsstillende. De kommunale barnehager legger ikke vekt på styrking og utvikling av barnas identitetsfølelse, språk og kulturarv. Selv om det hadde kommet flere barnehager for samiske barn, var det ulik praksis når det gjaldt hva en vektla i disse barnehagene. Som kjent var ikke Rammeplan for barnehagen innført ennå, og det kunne synes som om de samiske barnehagenes pedagogiske innhold var preget av tilfeldigheter. Mange førskolelærere var usikre på hva innholdet skulle være; de hadde selv fått sin utdanning gjennom en norsk førskolelærerutdanning. Innholdet i barnehagen ble derfor preget av personalets eget ståsted og egen bakgrunn (Nesseby sameforening 1986).

Etnopolitisk bevegelse

Endringene i det samiske samfunnet ble markante etter 1970-tallet, og ulike begreper fikk endret innhold. Begrepet *same* forandret betydning, og gjennom den etniske inkorporering som fant sted, ville en også finne frem til idiommer som skulle stå for et samlet samisk fellesskap (Eidheim 1999). Vigdis Stordahl (1996) viser hvordan den etnopolitiske bevegelsen var opptatt av å etablere markører som skulle symbolisere det nye samiske samfunn. Forestillingene om samisk språk og kultur fikk nytt innhold, og det foregikk en rekodifisering. Samisk språk ble endret fra å være et språk som holdt på å dø ut, til å bli et morsmål. Kofta ble nå betegnet som nasjonaldrakt, mens den tidligere like mye hadde vært et stigmatiserende ytre kjennetegn, og joiken ble samisk folkemusikk, mens den tidligere hadde vært betegnet som fyllerør (Stordahl 1996).

Debattene om hva som var *samisk*, og hva som var *norsk*, fortsatte ut over 80-tallet. Stordahl (1996) viser til hvordan denne debatten ble en intern samisk diskusjon. Debattene handlet blant annet om hva innholdet i den samiske skolen skulle være, hva som var samisk bostil, hva som var samisk forskning, med mer. I disse diskusjonene gjorde debatten om barnehagen seg også gjeldende, om ikke så synlig som debatten om skolen. Samene hadde behov for markører, og det vokste frem nye samiske symboler. Institusjonsbyggingen i det samiske samfunn var en reaksjon på den byråkratiske struktur som griper inn i folks livsverden. Det ble viktig å ta tilbake definisjonsretten i forhold til hva disse institusjonene skulle ha av innhold (Eidheim 1999). Samene ville lage sine egne og særpregede definisjoner og markører. Slik ble de samiske barnehagene også en del av denne etnopolitiske bevegelsen.

Debattene blant de ansatte i barnehagene på 60–70-tallet var lik debattene i samfunnet for øvrig. Blant annet handlet det om å være *same* eller ikke. Debattene blant politikere dreide seg om en skulle ha barnehager eller ikke, fordi slike institusjoner ikke var vanlige. På 80-tallet var systemet med barnehager blitt akseptert, men nå ble spørsmålet *hvem* var institusjonene for. Begrepet *same* hadde altså fått et annet innhold, og en skrev *samisk* foran ordet "barnehage", slik at barnehagene på denne måten ble for de samiske barna. Nye uttrykk kom til, og nå het det *samiske* leker, *samisk* utstyr, *samisk* mat, *samiske* penger og *samiske* farger. Samtidig var også det norske ute. Barna skulle *lære* samisk kultur, fordi dette var viktig. Slikt preget mange barnehager helt inn på 90-tallet. Nå handlet det om *hvordan* være *same*, og ifølge Stordahl (1996) ble en slik problemstilling aktuell etter Alta-saken.

Barnehagedebattene har nok ligget noe etter, og først på 90-tallet ble spørsmålet *hvordan* en

skulle gjøre barnehagene best mulig med sikte på å ivareta et tokulturelt og tospråklig innhold. Det ble viktig å være flerkulturell. En ville forstå det slik at dette var bra for det samiske samfunnet. Debatten om hvorvidt en skulle forkaste den *norske* barnehagen, var ikke til stede i den grad en skulle tro. Ved å sette *samisk* foran aksepterte en selve barnehagen i dens opprinnelige institusjonelle form, og gjennom mange år ble barnehagen gjort om til en institusjon med samisk preg.

De samiske barnehagene fikk sine markører spesielt da det led inn på 80-tallet. Det ble viktig å synliggjøre det samiske, og dette viste seg i forhold til ytre tegn. Symboler som bosted, klær og mat ble viktige, likedan også språket. Det skulle vises at det var en samisk barnehage. Foreldrene engasjerte seg, og mange forlangte at barnehagen skulle følge en aktiv linje ved å markere slike ytre samiske tegn som for eksempel en gamme. Det norske og det samiske var forskjellig, og ulikheten skulle komme til syne. Det var spesielt de kommunale barnehagene som ikke hadde klare mål i forhold til det samiske. De private barnehagene ble startet opp av engasjerte og bevisste personer som hadde et positivt forhold til sin samiske identitet. Vi ser at foreldre ikke hadde problemer med å akseptere slike enheter som samiske, da de private hjemmene ofte gjenspeilet og var en del av det samiske miljø.

Ved inngangen til 1990-årene hadde de samiske barnehagene begynt å få anerkjennelse, og de var i ferd med å utvikle sitt særpreg. Dette dreide seg blant annet om en egen lovparagraf og eget kapittel i rammeplan for barnehager, om bygningsmessige særtrekk i forhold til det ytre, fysiske miljø og om at samisk språk og kultur dominerte. Videre fantes det både samisk og norsk litteratur, og lekene var både fra det norske og det samiske miljø. Personalet snakket samisk, og en hadde fått en egen samisk førskolelærerutdanning ved Samisk høgskole i Kautokeino.

KAPITTEL 3 - BARN I ET FLERKULTURELT SAMFUNN

I dette kapitlet vil jeg ta for meg teori som jeg finner relevant i forhold til min forskning. De samiske barna vil vokse opp i et etnisk pluralt samfunn. Hvordan barnas oppvekst fortøner seg, og hvilke forhold som eksisterer rundt dem, vil være av grunnleggende betydning for en positiv utvikling og for å få et godt liv. Min teoretiske innfallsvinkel går ut på å få frem en forståelse av hvordan barnet gjennom sosialiseringen danner sin identitet. Videre tar jeg for meg begrepet kultur og en teoretisk forståelsesramme for kulturbegrepet. Kommunikasjon er essensielt i et flerkulturelt samfunn, og gjennom våre sosiale roller og de tegn vi benytter, samhandler vi med andre mennesker. Gjennom slike sosiale prosesser gir vi livet mening. De samiske barna blir tokulturelle og vil bli en del av både en samisk og en norsk kontekst. Likedan vil tospråklighet bli en del av de samiske barnas hverdag, ikke bare i hjemmet, men også i barnehagen. Til slutt i dette kapitlet vil jeg presentere en analysemodell som jeg legger til grunn for fremstillingen i del II som omhandler mine resultater.

Sosialisering og identitet

Når jeg studerer barn og voksne i barnehagene, er jeg opptatt av mennesker i samspill med hverandre og hvordan mennesker utvikler seg til å bli den de blir. For at barna skal fungere i samspill med sine omgivelser, er den respons barn får fra andre mennesker viktig. Hvordan dannes vår identitet, og hvilke prosesser finner sted i sosialiseringen? For å finne svar på slike spørsmål har jeg valgt å se nærmere på sosialiseringsteori. Innholdet i sosialiseringen bygger på innlemmelse i en kultur og de overføringer som dermed skjer. Disse overføringer bærer i seg tradisjoner og kunnskaper til barna. Oppdragelsen er den aktive påvirkningen som foregår, mens sosialiseringen er de ordninger barn vokser opp i. Barna er en del av samfunnet, og gjennom sosialisering skapes og utvikles deres identitet. Jeg forstår identitet som den bevisste forståelse en person har av seg selv. Denne forståelsen skjer i dialog med andre og seg selv som en kontinuerlig prosess gjennom hele livet. ”Identitet er det man ser når man ser seg i speilet,” ifølge Eriksen (1997). Personlig identitet er det en ser seg selv identisk (likhet) med og det en føler tilhørighet til. Sosial identitet oppfatter jeg som den gruppen en føler seg knyttet til og identifiserer seg med. Gullestad (1989) definerer sosial identitet på følgende måte:

Sosial identitet er møtepunktet mellom kulturen og selvet: Kulturen manifesterer seg i karakteristiske handlingsskjemaer, holdninger, vaner, kort sagt de mønstre som beskriver en persons erfaringer og som tillater ham/henne å formulere seg som et selv.

Det er på denne måten et gjensidig påvirkningsforhold mellom selvet og det sosiokulturelle systemet via identitetsutspill (Gullestad 1989:104).

Vår opplevelse av oss selv har sin rot i de forventningene omgivelsene har til oss og deres reaksjoner på hvordan disse forventningene blir møtt på. Å utvikle en identitet vil si at vi opplever samsvar mellom det bildet vi danner av oss selv og gjennom de forventninger og reaksjoner omgivelsene forteller oss at vi er (Høgmo 1986).

Sosialiseringsprosesser

Vår bevissthet om oss selv som mennesker har altså å gjøre med hvordan andre mennesker i det sosiale rom oppfatter oss, og hvordan de reagerer på vår atferd. En slik tilnærming har George Herbert Mead (1934) tatt opp i sine teorier om sosialisering. Som representant for pragmatismen i filosofien var han opptatt av at menneskene er handlende vesen, og at den sosiale handlingen er et grunnelement, der erfaring gjennom deltakelse og kommunikasjon er essensielt. Han var blant annet opptatt av hvordan individets bevissthet om seg selv blir gjort mulig gjennom sosialisering, og hans bidrag om dette er blitt kjent som teorien om *symbolsk interaksjonisme*. Begrepet *refleksivitet* hos Mead viser til at vi selv betrakter vår atferd ut fra hvordan andre mennesker ser på den. Gjennom interaksjon med andre mennesker vurderer vi oss selv. Jeg oppfatter meg selv gjennom andre menneskers reaksjon på meg. Vi overtar andres roller, vi ser hvordan andres reaksjoner på oss selv er, og vi vurderer vår atferd i forhold til det. Vårt selvbilde blir til ved at vi ser oss selv gjennom andre som i et speil. Jeg oppdager meg som et språklig objekt i de andres verden. Det handler om diskursen om meg. Vår personlighet utvikles gjennom kommunikasjon og språklig symbolutveksling i relasjoner til andre mennesker. Vårt selvbilde formes av de inntrykk andre gir oss i form av muntlig språkbruk, gester og mimikk (Mead 1934).

Mead (1934) bruker begrepene jeg'et og meg'et ("the I" og "the me") for å forklare menneskenes *selv*. Mead sier: "The I is the response of the individual to the attitude of the community as this appears in his own experience" (Mead 1934:196). Jeg'et står altså for individets gjensvar på de samfunnsmessige holdninger og forventninger. Meg'et er de andre i fellesskapet og de normative forventningene som stilles til individet. Mead beskriver det slik: "The me is a conventional, habitual individual" (Mead 1934:197). Personligheten skapes i en indre dialog mellom jeg'et og meg'et (Mead 1934).

Mead mener at det å ha holdninger til seg selv og andre kun blir mulig gjennom at menneskene sosialiseres. Dannelse av identitet sees i sammenheng med elementer i omgivelsene som i barndommens første fase kalles for ”de signifikante andre”. Dette er de nære familierelasjonene. Det samme kalles også for *primærsosialisering* av andre forskere (jamfør Hoëm 1978, Berger og Luckmann 1996). Senere danner det seg en forestilling om ”de generaliserte andre”, som er den gruppen i samfunnet som mennesker har et samhandlingsforhold til. Dette kalles også for *sekundærsosialisering*. Gjennom ”den generaliserte andre” vil en kunne se seg selv i rollen til den andre og dermed modifisere sin egen atferd. Menneskene spiller roller, og i spillet er rollen blitt generalisert. Det forventes at de andre som deltar i spillet, spiller de samme roller og følger de samme regler som en selv. I denne sosialiseringprosessen blir våre handlinger evaluert av andre, og ved at vi foretar selvvurderinger, blir vår identitet til i denne prosessen. Hele vår personlighet skapes på denne måten gjennom de andres forventninger til oss som mennesker (Mead 1934).

Anton Hoëm (1978) som er professor i pedagogikk, definerer sosialisering som ”den prosess individet eller grupper av individer gjennomgår fram mot sin bevisste opplevelse av seg som menneske og videre frem til de ulike oppfattelser av seg selv i de ulike sosiale sammenhenger det måtte gjennomleve” (Hoëm 1978:13). Berger og Luckmann (1996) mener at den sosialiseringen som skjer først, det vil si når barnet er lite, er viktigere for personlighetsdannelsen enn den sosialiseringen som skjer senere i livet. De mener at den primære identiteten er vanskelig å forandre, mens sekundæridentiteter er lettere å endre. Mead (1934) og Hoëm (1978) har et mer helhetlig syn på identitetsdannelsen, og Hoëm mener at de ulike fasene i sosialiseringprosessen er like viktige. Han poengterer at det er viktig å ta utgangspunkt i det nåtidige. Det er det som danner rammen for den enkeltes selvforståelse og andres forståelse av dette selvet. Samtidig kan vi finne utsagn hos Hoëm som nevner primærsosialiseringen som betydningsfull. Identitetsdannelsen foregår gjennom hele livet, og alle ledd i denne prosessen er like viktige. Når først en identitet er etablert, virker den styrende på individet, slik at den får innvirkning på den videre utviklingen. Individet selv og miljøet gir individet den første identitet i relasjon til en annen. De erfaringene en gjør ved å få tilbakemelding fra andre, gir mening til en bestemt måloppnåelse og gir sosial gyldighet til opplevelsen av en selv (Hoëm 1978). Dette viser også Mead gjennom sin forståelse av refleksivitet og sin spilleteori som jeg har gjort rede for ovenfor.

Asle Høgmo (1992), professor i pedagogikk, sier at sosialisering betyr å bli en del av og bli delaktig i samfunn og kultur. Menneskene fødes inn i en verden som er sosial eller relasjonell fra første stund. Menneskene beskriver denne verdenen gjennom sine kategoriseringer av den, og menneskene blir en ny levende kategori som innordnes i den allerede eksisterende verden. Det stilles forventninger til oss om at vi tilegner oss og skal mestre slike kategoriseringer. På denne måten får vi en plass og en tilhørighet i verden på et samfunnsmessig og et symbolsk plan. Primærsosialiseringen beskrives av Høgmo (1989) som innlemmelse i menneskeheten og ervervelse av allmennmenneskelig kompetanse. Sekundærsosialiseringen tilsvarer vår tilknytning til samfunnets institusjonelle verden. Disse prosessene løper egentlig parallelt gjennom livet. Samfunn og kultur eksisterer før personens biologiske liv, og dermed kan den første sosialiseringen gjerne være sekundærsosialiseringen fordi den handler om innlemmelse i en bestemt samfunnsenhet, som oftest er familien (Høgmo 1989, 1992). Forholdet mellom sosialisering og identitet blir med dette at identiteten dannes på grunnlag av de erfaringer individet gjør i sosialiseringsprosessen. Hoëm (1978) mener det er den aktuelle situasjonen individet er oppe i, som bestemmer den overordnede identiteten. Jeg vil støtte meg til et slikt syn da jeg ser på sosialisering som en prosess der barnet får en bevisst forståelse av seg selv i stadig flere sosiale sammenhenger. Dette er noe som foregår gjennom hele livet, og identiteten kan endres gjennom denne sosialiseringsprosessen.

Hoëm sier at i det enkle samiske samfunn hadde foreldrene og det sosiale miljøet for øvrig muligheter for å kontrollere barnas sosialisering og identitetsutvikling. Dette skjedde gjennom slekta, fadderskapet og navnebrorsystemet. Det var dermed gitt, gjennom disse tre sosialisierende institusjonene, hvem ”de signifikante andre” og ”de generaliserte andre” skulle være. Arbeidet var rammen rundt det hele. De enkelte gjøremål var bestemmende for hvilke personer som skulle bli de betydningsfulle for barnet. Sosialiseringen av barna ble bestemt gjennom kontrollen fra det ytre miljø. En kunne slippe barna løs og la dem høste sine egne erfaringer. Dette var mulig fordi bygda var kjent, en hadde slekts-, fadder- og navnebrorsystemene, og alle var avhengig av arbeidet på en gjensidig måte for å kunne opprettholde tilværelsen (Hoëm 1978).

Som små og umodne behøver vi verden slik at vi kan utvikle vår subjektive eksistens. Verden trenger også oss til å bringe verden videre. Vi møter det nye samtidig som vi er tro mot det gamle som selvstendige og kreative mennesker. Forutsetningen for å kunne tolke og mestre den menneskelige verden er tilgangen til den symbolske verden, den intersubjektive verden.

Det symbolske aspektet er viktig i en forståelse av identitetsutviklingen, slik blant andre Mead (1934) ser på det (Høgmo 1992). Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom språk og kommunikasjon, som jeg vil ta opp i det følgende.

Kommunikasjon

Mead (1934) mener at *kommunikasjon* står sentralt i sosialiseringprosessen og er en forutsetning for at vi kan danne vårt *meg*. Den kommunikasjonen vi har med andre, tar utgangspunkt i det som er felles for oss. Det handler om språk og uttrykk som kan oppfattes på samme måte av oss selv og av de andre. Mead mener at språkprosessen gjennom kommunikasjon er viktig når det gjelder selvets utvikling. Kommunikasjon er en formidlende faktor mellom den sosiale samhandling og meningsfellesskapet. Gjennom språket gir vi mening til våre erfaringer. Hvilke betydninger og hvilken mening tingene har, er produkter av det sosiale spill. Menneskene i samfunnet danner seg et bilde av verden som er felles og meningsfylt for de fleste. Mead kaller dette for "universe of discourse". Dette "verdensbildet" lages ved at menneskene samhandler og utveksler tegn og symboler som gir en felles mening (Mead 1934). Folk fra ulike kulturer vil ut fra Meads forståelse dermed gi ulik mening til den samme virkelighet. At en forstår og tolker verden ulikt, vil dermed kunne få preg av konflikt når ulike kulturmøter finner sted. Dette ser vi mange eksempler på i historien og blant annet mellom samer og nordmenn.

Berger og Luckmann (1996) viderefører Meads grunnsyn og snakker om den "samfunnsskapt virkelighet". Denne er en "objektiv virkelighet" som vi må forholde oss til, men som vi også samtidig er med på å endre. Den verden vi blir født inn i, ser vi på som den eneste riktige. Når vi møter andre virkeligheter, det vil si andre kulturer eller mennesker med andre meninger enn oss selv, oppdager vi at vår virkelighet ikke er den eneste sanne.

Alle barn pendler mellom ulike situasjonsdefinisjoner (eller sfærer, jamfør Eidheim 1971), og her får barnet et skiftende perspektiv på seg selv. I en flerkulturell kontekst handler det om pendling mellom sfærer som aktualiserer en status som står for noe fundamentalt i personens identitet. Spørsmålet blir om en er same eller norsk. Hva en er, er avgjørende for hvilken handlings- og symbolverden omgivelsene åpner for en. Det samiske barnet skal lære å forvalte *en* personlig identitet innenfor et system med *to* sosiale identiteter. Barnet må lære at dets verden er delt inn i to atskilte kulturer som har hver sin kode og hver sin livstema, vurderinger og personsammensetninger. Dette vil si at mennesker som lever i slike kontekster,

kontinuerlig pendler mellom to sett av rollesystemer både sosialt og mentalt. Rollesystemer, som danner basis for ulike selvopplevelser, vil igjen danne grunnlaget for den enkeltes identitet. Barn må lære seg å leve i en slik verden. De innlemmes i en verden av ”signifikante andre”, og vokser opp i et samfunn som de gradvis forventes å mestre (Høgmo 1986).

Diskursen om *meg* tar form ved at vi speiler oss i andres meninger om oss (Mead 1934). For det samiske barn vil det i den samiske verden dreie seg om ”mine egne andre”. Denne verden er den intraetniske verden. Den norske verden er den interetniske verden, der en må forholde seg til ”de andre andre”. Det tredje alternativ (Høgmo 1986) er den utilgjengelige verden, der en ikke passer inn etter en etnisk inndeling samisk eller norsk. Barna vil være begge deler eller ingen av delene på samme tid. Det vil allikevel være, slik jeg ser det, vanskelig til enhver tid å sette skille mellom den samiske og den norske verden. I dag vokser barn opp i et kulturelt mangfold, og vi får stadig flere kulturer nærmere oss. Den samiske verden er påvirket av den norske kulturen, men også andre kulturer blir en del av de samiske barns verden. Trekk fra ulike kulturer veves sammen, gir ny mening og danner nye kulturmønstre, ikke som en del av en fornorskning, nødvendigvis, men som en del av en innovasjon. Slik vi skal se i den empiriske fremstillingen i avhandlingen, fremviser de to samiske barnehagene forskjellige trekk når det gjelder hva som gir barnehagevirkeligheten mening. Kulturelle markører og tegnbruk er viktig i begge barnehagene for å synliggjøre den samiske identiteten, men slike symboler trer frem i ulik grad og gis ulik mening. Det er heller ikke i enhver sammenheng at en setter ”merkelapper” på om noe er samisk eller norsk, men samtidig fremstår en samisk barnehage slik den gjør, gjennom aktørenes handlinger og tegn. Dette siste kan være noe som foregår både på et bevisst og et ubevisst plan.

Anerkjennelse og identitet

Menneskets behov for *anerkjennelse* er et tema som står sentralt hos den kanadiske filosofen Charles Taylor (1992), og han ser på begrepet anerkjennelse med tanke på identitetsdannelse i flerkulturelle samfunn. Mangel på anerkjennelse er en form for undertrykking. Hvis noen ikke blir anerkjent som menneske eller som gruppe, vil det gå ut over identiteten, og selvfølelsen vil bli redusert. Identiteten blir formet eller misformet gjennom kontakt med ”de signifikante andre”, slik også Mead (1934) sier. “The genesis of the human mind is in this sense not monological, not something each person accomplishes on his or her own, but dialogical” (Taylor 1992:32). Identiteten blir altså formet gjennom kontakt med ”de andre”, og Taylor sier videre:

Thus my discovering my own identity doesn't mean that I work it out in isolation, but that I negotiate it through dialogue, partly overt, partly internal, with others. That is why the development of an ideal of inwardly generated identity gives a new importance to recognition. My own identity crucially depends on my dialogical relations with others (Taylor 1992:34).

Vår bevissthet om oss selv som person er altså et resultat av kommunikasjon. Gjennom tegn, for eksempel ved å bruke kofte, kommuniseres det til andre at en er same. Dermed synliggjøres den samiske identiteten og den etniske tilhørighet. Etnisitet er dermed en del av ens identitet og omvendt. Å vise tilhørighet til en etnisk gruppe er en viktig del av sosialiseringprosessen ifølge Barth (1969). Etnisitet har å gjøre med objektiv og subjektiv identifisering av en gruppe mennesker. I relasjoner til andre grupper ser de på seg selv og blir betraktet av andre som et eget folkeslag (Barth 1969). Barth betrakter etnisitet som et aspekt ved en sosial organisasjon og ikke ved en kultur. Det handler om organisering av folks opplevelser av relasjonen mellom dem og omverdenen ved hjelp av former som *oss* og *dem*, *vårt* og *deres*. Etter et slikt syn blir etnisitet en vekselvirkning mellom grupper og ikke noe statisk. Eriksen (1993b) viderefører denne oppfatningen ved å definere etnisitet som følger:

Ethnicity is an aspect of social relationship between agents who consider themselves as culturally distinctive from members of other groups with whom they have a minimum of regular interaction. It can thus also be defined as a social identity (based on a contrast vis-à-vis others) characterized by metaphoric or fictive kinship (Eriksen 1993b:39).

Dette viser at en forutsetning for at etnisk tilhørighet skal oppstå, må være at det finnes sosiale relasjoner mellom gruppene. Etnisitet kan derfor ikke sees isolert, men må betraktes som en konstruksjon i sosiale forhold og kan ikke relateres til kulturen. Å tilhøre en etnisk gruppe innebærer dermed at det finnes likhetstrekk som medlemmene i gruppen identifiserer seg med. I en samisk identitetsforståelse gir dette seg uttrykk i blant annet tegn og symboler som kofte, joik, lavvo og reinkjøtt. Dette er også bilder som vises utad når samer skal beskrives i for eksempel mediaene. Samtidig finner en forskjeller i handlings- og meningsmønster innad i gruppen. For en same fra kysten er fisken mer sentral enn reinen, og det er ikke alle samer som finner det meningsfylt å bruke kofte. Det er med andre ord mange måter å vise sin samiske identitet på.

Barth (1994) peker på at uansett hvilken befolkning vi observerer, vil det være klart at kulturen er i forandring hele tiden og at idéer og forestillinger ikke trenger å være i samsvar

med hverandre. Dette er en følge av den måten kulturen reproduseres på. Selv om vi lærer våre kulturelle idéer av andre

bygges kultur opp i hver enkelt av oss bare som en avleiring av våre egne erfaringer. (...) Derfor er det nødvendig å observere og analysere de *erfaringene* som etniske identiteter blir formet igjennom, hvis vi skal forstå hva de består av – det er ikke nok, slik det syntes da et enklere kulturbegrep rådet grunnen, å lage en liste over objektive kulturtrekk og si at de definerer etnisk identitet (Barth 1994:177).

Kjennetegn ved samisk-norske kontekster er at barna konfronteres med at deres repertoar blir gitt ulik betydning og ulik verdi i de ulike etniske sfærene. Dermed blir det sentrale sosialiseringstemaet i den samisk-norske barneverden hvordan en skal forvalte betydning og vurderinger. Samisk og norsk danner med dette motstående betydningsverdener, og den norske verdenen er også bedre enn den samiske. Dette kjenner vi igjen fra lokalsamfunn preget av kulturell assimilering (Høgmo 1989).

Lekens betydning i sosialiseringen

Leken kjennetegnes ved at den er frivillig, altså noe barn selv velger å delta i. Lek er på liksom og ligger utenfor den virkelige verden. For barnet er leken lystbetont og indremotivert. Leken er en belønning i seg selv, og lysten til å leke kommer innenifra. Å leke er å *late som om*, slik at fantasien får fritt spillerom. Leken er også et kultur- og samfunnsfenomen med trekk av verdi- og tradisjonsformidling. Den er en del av barnekulturen, og forhold fra barnas oppvekstmiljø og samfunnet rundt gjenspeiles gjennom leken (Rammeplan for barnehagen 1995).

Menneskenes begynnende forståelse av verden foregår gjennom *leken*, ifølge Mead (1934). Barn tar opp ulike roller fra de voksnes verden, og for å forstå den verden de lever i, leker de ut ulike typer av roller. Barnet leker at det er mor, lærer og politimann. Barns rollespill brukes som utgangspunkt for pedagogisk trening i barnehagen, sier Mead. Når et barn spiller en rolle, har barnet inne i seg selv de stimuli som kan fremkalle de gjensvar som hører til rollen. Han henter et eksempel fra når barn leker indianere. Leken bygger på at barnet har tilgang til bestemte stimuli som hos det selv kaller de samme gjensvar frem som de fremkaller hos andre, og som motsvarer hva det vil si å være indianer. På denne måten bruker barnet leken til å bygge opp selvet. Et annet eksempel er når et barn selger noe og er selv kjøper, eller når det samtidig er politi og arresterer seg selv. Det har tilgang til et stimuluskompleks som hos det selv fremkaller det samme gjensvar som det kaller frem hos andre. Barnet kan bli en annen for seg selv. Barnet sier noe i *en* rolle og svarer noe i en *annen* rolle. Dermed fungerer dets

svar i den andre rollen som stimulus for det selv i den første rollen, og på den måten fortsetter samtalen. En organisert struktur tar form inne i barnet og i dets ”annen” som svarer på barnets utspill, og mellom disse instansene utspiller det seg en gestuskonversasjon (Mead 1934:150, 151).

I motsetning til leken vil barnet i det organiserte *spillet* ifølge Mead (1934) være klar til å ta over de holdninger som knytter seg til hver eneste ”annen” som er involvert i spillet. Disse ulike rollene må stå i et bestemt forhold til hverandre. I et spill der det er flere involverte individer, må et barn være klar til også å ta de andres roller. Hvis en spiller for eksempel basketball eller leker gjemsel, må de gjensvar som er knyttet til de øvrige av spillets posisjoner, være innarbeidet i ens egen posisjon. En må vite hva alle de andre vil gjøre for å kunne levere sitt eget bidrag til spillet. En slik organisering er innebygd i spillets regler. I rolleleken derimot kan barnet fortsette å leke uten å lære noe grunnleggende om organisering. I lekens tidlige fase beveger barnet seg bare fra den ene rollen til den andre. Vi har kun å gjøre med gjensvarskomplekser i rolleleken. I lekens utviklingsfase har barnet ennå ikke et fullt utviklet selv. Barnet kan intellektuelt levere svar på stimuli, men gjensvarene er ikke organiserte. I et spill skal et barn som innehar en bestemt rolle, samtidig være klar til å ta alle de andres roller. Barn er opptatt av regler, og noe av gleden ved spillet er å kunne håndtere disse reglene. Reglene forteller om de gjensvarskomplekser som finnes i spillet. I spillet har en å gjøre med et organisert gjensvarskompleks som er mer innviklet enn i rolleleken. Spillet markerer det stadium i barnets liv hvor det går over fra å overta andres roller i leken til å være en organisert deltaker. Dette er en nødvendig forutsetning for selvbevisstheten (Mead 1934: 151, 152). ”What goes on in the game goes on in the life of the child all the time. He is continually taking the attitudes of those about him, especially the roles of those who in some sense control him and on whom he depends” (Mead 1934:160).

Rollespill

For samfunnsforskeren Erving Goffman (1959) er rollespill som kommunikasjon viktig også i hverdagslivet. Han deler kommunikasjon inn i utveksling av to former for tegn, nemlig de uttrykk en *gir*, og de en *avgir*. Det førstnevnte er de verbale uttrykk, mens det er de uttrykk vi *avgir*, som det skal fokuseres på i denne sammenheng. Utvekslingen av slike uttrykk kaller Goffman for en teaterlignende type av kommunikasjon. Dette er den ikke-verbale formen for kommunikasjon, som kan både være bevisst og ubevisst. Han gjør bruk av begreper og

synsvinkler fra teaterforestillingen for å vise hvordan vi får ny innsikt i oss selv i vår samhandling med andre mennesker. Rollespill, selvpresentasjon og inntrykksmanipulering er grunnleggende prosesser som bidrar til å skape samfunn. Slike prosesser skaper orden og gir vårt samfunn den form det har. Med inspirasjon fra Goffman vil jeg bruke modellen med teateret som metafor for å beskrive og forklare hverdagslivet i de samiske barnehagene.

Med Goffman (1959) kan en si at livet er et drama. Alle mennesker spiller hele tiden roller. I samhandling med andre stilles det krav og forventninger til oss om hvordan vi skal opptre. Et rollespill blir derfor nødvendig. Dette ser vi at også barn i barnehagen benytter seg av. De lærer seg normer og regler og følger rutine og også de sosiale spillereglene. Ofte kan vi se at når barn blir hentet av foreldrene, spiller de en annen rolle. Noen kan legge seg ned og skrike, andre blir ”veldig små”. Noen foreldre kjenner ikke igjen barnet sitt når de ansatte forteller hvordan det er i barnehagen. Deres versjon fra hjemmet er en helt annen. Barn spiller en annen rolle når de er i barnehagen, enn når de er hjemme. Det samme gjelder for så vidt også de ansatte. Som yrkesutøver må du oppfylle visse forventninger fra arbeidsgiveren og fra samfunnet. På arbeid er en ikke den samme personen som hjemme. Dette kommer til uttrykk gjennom det som Goffman kaller *fasade* (front). Han definerer fasade som “that part of the individual’s performance which regularly functions in a general and fixed fashion to define the situation for those who observe the performance” (Goffman 1959:32). Videre snakker han om den *personlige fasaden*, som han deler inn i to: a) fremtoning eller det ytre og b) manerer. Fremtoning eller det ytre er de stimuli som gir informasjon om ens sosiale status. Dette kan være at en for eksempel gjennom klesvalg uttrykker en høyere sosial status enn en egentlig har. Manerer er de stimuli om hvordan den interaksjonsrolle personen har til hensikt å spille for eksempel arrogant, aggressiv, underdanig med mer. *Kulissene*, det vil si møbler, utsmykning, innredning og annet symbolsk utstyr, er også en del av fasaden. Det forventes at det skal være et visst samsvar mellom kulisser, ens ytre og manerer (Goffman 1959).

Tar vi den samiske barnehagen som eksempel, vil det kunne forventes at en samisk barnehage viser tegn på sin samiske identitet i form av både innhold og ytre kjennetegn. Det forventes også at personalet i barnehagen står for sin samiske tilhørighet ved for eksempel å hilse deg på samisk når du kommer inn døra. På den måten vil ”publikum” oppleve et samsvar og ikke en dobbeltkommunikasjon når det gjelder den samiske tilhørigheten. Samtidig bruker Goffman (1959) begrepet *sosial fasade* om ulike former for opptreden i yrkeslivet. En sosial fasade har lett for å bli institusjonalisert med henblikk på de forventningene som stilles til

den. Fasaden blir da kollektiv og får en selvstendig eksistens. Her kan jeg nevne et eksempel knyttet til førskolelærerne som yrkesgruppe. I likhet med andre yrkesgrupper sosialiseres de i løpet av sin utdanning til å bli mer like og handle likt, en slags kollektiv fasade. Blant annet oppfatter mange det som et kjent tegn på en førskolelærer at en er ”rødstrømpe” og bruker lilla skjerf.

Berger og Luckmann (1996) mener at rollene representerer den institusjonelle orden og utspilles på to plan. På det første planet er det selve utførelsen av det en gjør som representerer rollen. Når førskolelærerne og assistentene i barnehagen utfører sine yrkesroller, gjør de det nettopp gjennom å være førskolelærere og assistenter. En handler ikke på egen hånd, men som førskolelærer og assistent. For det andre representerer rollen en institusjons atferdmønster. Førskolelæreren og assistenten handler som representanter for barnehagen som institusjon. Å være førskolelærer eller assistent er ikke i utgangspunktet forbundet med en samisk tilhørighet, men i det rollen skal representere en samisk institusjon, knyttes rollene opp mot en samisk identitet og tilhørighet til det samiske samfunn.

Tegn og identitet

Studiet av kultur som kommunikasjon står sentralt i den *semiotiske* tilnærmingen. Semiotikk betyr tegnlære og er studiet av samfunnsmessig produksjon av mening via tegn. Semiotikken omfatter to grunnoppfatninger. Den sveitsiske lingvist Ferdinand de Saussure står for den strukturalistiske tradisjon, og han var mest interessert i det verbale språket. Den amerikanske filosofen Charles Sanders Peirce var pragmatiker, og han studerte tegn generelt. La meg i det følgende foreta en kort gjennomgang av hvordan tegn kan forstås i forhold til disse to retningene. Ved å knytte den semiotiske teorien til en forståelse av barnehagehverdagen vil en kunne se klarere den samhandlingen som finner sted slik den kommer til uttrykk blant annet gjennom bruk av tegn. Vi skaper mening gjennom samtaler med andre mennesker, og ved bruk av tegn viser vi hvem vi er. Identitet er knyttet til tegn og ved å bruke tegnene i de samiske barnehagene kommuniserer de ansatte ovenfor andre hvem de er og hva barnehagen skal symbolisere.

Den strukturalistiske variant av semiotikken, som Saussure står for, kalles ofte for *semiologi*. Saussure har en dyadisk forståelse av tegn og skiller mellom *uttrykket* (signifikanten) og *innholdet* (signifikatet). Med uttrykket forstår han tegnets materielle side og noe som er

synlig, noe en kan lukte, eller som kan sees. Dette er det som har betydning (lyden eller skriftbildet). Innholdet er usynlig og er en mental konstruksjon og forstås som selve betydningen av tegnet (Singer 1984, Kjørup 2002). Joiken kan stå som et eksempel der joikens uttrykk er det som joikeren skaper gjennom lyden, mens meningen bak joiken er at den symboliserer samisk kultur.

Saussure skiller videre mellom tegnets *denotasjon* og *konnotasjon*. Denotasjon er forholdet mellom uttrykket og innholdet i et tegn, og uttrykkssiden kan sies å denotere innholdet. Denotasjonen er tegnets bokstavelige betydning. Med konnotasjon menes et tegn som har et annet tegn som sin uttrykksside. Konnotasjonen er forholdet mellom det underliggende tegnet og det overordnede innholdet. Tegnet kan ha en kulturell tilleggsbetydning eller en indirekte betydning. Ordet "mor" denotere en kvinne som har født et barn, mens det konnoterer noe trygt og varmt (Singer 1984, Kjørup 2002).

Peirce definerer tegnet på denne måten: "Et tegn, eller en 'representamen', er noget der for nogen står for noget i en eller anden henseende eller egenskab" (Peirce 1994:94, Clarke 1990:59, sitert i Kjørup 2002:20). Han har en triadisk forståelse av tegnet etter hvordan det avdekker mening. Peirce skiller mellom *indeksikalske*, *ikoniske* og *symbolske* tegn. Et eksempel på et indeksikalsk tegn er fotspor i snøen. Fotsporet i seg selv er ikke noe tegn, men blir det i det øyeblikk noen interesserer seg for det. Fotavtrykket viser at noen har gått her, det kan vises at det er en mann, og kanskje hvilket skonummer han har. Med ikoniske tegn mener Peirce at det er likhet mellom uttrykket og innholdet, for eksempel slik tilfelle er med et fotografi. Ved symbolske tegn er det for Peirce en vilkårlig forbindelse mellom uttrykk og innhold, og et vanlig eksempel her er ordene (Kjørup 2002). Jeg vil i den empiriske delen av avhandlingen komme tilbake til tegn og hvordan tegn kommer til uttrykk i de samiske barnehagene.

Kultur

I min forskning på samiske barnehager vil jeg fokusere på den sosiale praksisen i forhold til samisk kultur, språk og tradisjon. Et slikt kulturstudium vil kreve en dypere gjennomgang av kulturbegrepet og dets ulike betydninger. Kultur som forskningsobjekt må forstås som en teoretisk konstruksjon. Ingen kultur er umiddelbart tilgjengelig til å forskes på. Ved at en får en teoretisk forståelse av kulturbegrepet, vil en lettere kunne se forholdet mellom sin egen og

andres kulturer. Jeg vil i denne sammenheng støtte meg på den forståelse som den tradisjonelle sosialantropologien har av begrepet kultur slik den kommer til uttrykk hos blant andre Clifford Geertz. Kultur er slik jeg ser det, både noe gitt og noe dynamisk, noe som er i utvikling og i endring. Ved en slik tilknytning vil jeg kunne definere kultur ut fra det formål begrepet skal tjene i min forskning, nemlig at jeg vil prøve å forstå og forklare hvordan samiske barn og voksne skaper mening i dynamiske og komplekse samspill gjennom en sosial praksis.

Kulturbegrepet

Det finnes mange tilnærminger til og forklaringer på kulturbegrepet. I dette kapitlet skal jeg berøre begrepet, men min fremstilling gir på ingen måte et fullstendig bilde av de ulike forklaringene som finnes når det gjelder kultur. Til det er begrepet for omfattende og komplekst. Generelt kan en si at kulturbegrepet brukes til å beskrive kjennetegn ved et samfunn eller grupper av mennesker i et samfunn. Ethvert samfunn har en kultur, og de som er inne i kulturen, kjenner den, men kan ha vanskeligheter med å forklare det som er det særegne. Når en møter en fremmed kultur, vil en bli konfrontert med sin egen kultur og se denne med nye ”briller”. Det er vanlig å forstå kultur på to hovedmåter. Den ene måten kalles den *verdiorienterte*, den andre kalles gjerne *beskrivende*.

Den *verdiorienterte* tilnæringsmåten har sammenheng med ordets (kultur) opprinnelige betydning. Det dreier seg om å bruke kultur som en målestokk på kvalitet. For eksempel tilskrives Ibsen og Shakespeare større kulturell verdi enn ukebladnovellen. Skillet mellom kulturfolk og naturfolk baserer seg også på en verdiskala. Det har vært vanlig å mene at ”den hvite mann” har stått for den beste kultur opp gjennom tidene. Etter hvert ble ”den hvite mann” mer ydmyk, og hans kulturhovmod ble etter hvert mer tildekket. Slike verdimålestokker som disse eksemplene viser, finner en i alle samfunn. Det kan være en bestemt samfunnsgruppe som bestemmer målestokkene. For å begrunne sin rett til å bestemme legitimerer de seg ut fra ulike maktkilder som tradisjon, penger, militærmakt eller noe guddommelig. Mer eller mindre motvillig blir dette akseptert av de andre samfunnsgruppene. Vi snakker blant annet om begrepet *den borgerlige kultur*, som har stått i motsetning til *arbeiderkulturen*. På kunstens områder er det eliter som bestemmer. Deres maktkilder er primært kunnskap, men det finnes også andre maktkilder som brukes av dem som utformer reglene og verdiskalaene (Klausen 1992). Historien forteller oss at den samiske befolkning og den samiske kultur ikke har vært sett på som like verdifulle som den norske. Det

er de norske med sin makt som majoritetsgruppe som har satt en slik målestokk, og samene har hatt et mindreverdighetsstempel helt frem til i dag. Vi vet at mange samer motvillig aksepterte denne diskrimineringen, og fornorskningen ble en realitet. En slik rangering har utspilt seg innenfor de fleste land der minoriteter og majoriteter lever sammen.

Den *beskrivende* måten å nærme seg kulturbegrepet på viser til innholdet i det fellesskapet som utgjør samfunnet og som kan defineres på følgende måte:

De idéer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – oftest noe forandret – til den neste generasjon (Klausen 1992:27).⁸

Også innenfor den samfunnsvitenskapelige fagtradisjonen har denne måten å definere fenomenet kultur på vært brukt. Enkelte har hevdet at en slik definisjon er for statisk, og at den legger for mye vekt på tradisjon og lite vekt på fornyelse og endring. Ut fra denne definisjonen blir kultur alt det vi lærer om rett og galt, nyttig og unyttig, stygt og pent, om daglig atferd og om meningen med livet. Noen kaller denne måten å definere kultur på som *kognitiv*, fordi det legges vekt på det *tankemessige* eller kognitive fellesskap. Klausen har tatt med ordene *koder* og *symboler* i sin definisjon for å poengtere at idéene, verdiene og normene stadig må formidles for å vedlikeholde fellesskapet, eller også for å endre på det som fellesskapet handler om. Dette gjelder blant annet språket, som er et viktig kulturelement. I en definisjon av kultur vil noen ta med de materielle gjenstander – som verktøy, møbler, klær, kunst med mer – som kjennetegner en folkegruppe, og som symboliserer fellesskapet. I dagligtalen snakker en om indianerkulturene, samisk kultur eller norsk kultur, og da er det nettopp det omfattende kulturbegrepet jeg har nevnt, en gjør bruk av (Klausen 1992).

Kritikere av denne forståelsen viser til at det innenfor nesten alle grupper eller folkeslag finnes variasjoner i levesett og verdensanskuelse. Det er forskjell på rike og fattige, kvinner og menn, høyt utdannede og analfabeter og så videre. Det kan også være vanskelig å trekke grenser mellom kulturer. For å kunne si at norsk kultur er forskjellig fra svensk kultur, må en kunne vise det ved å beskrive hva alle nordmenn har til felles. Dette lar seg vel vanskelig gjøre (Eriksen 1993a).

⁸ Denne definisjonen er Klausens variant av de mange formuleringer som bygger på den engelske antropologen Edward Burnett Tylors definisjon fra 1871 (Klausen 1992).

Kulturforståelse

Innenfor den norske kulturen skiller vi igjen mellom *delkulturer* som den nordnorske kulturen, vestlandskulturen, arbeiderklassekulturen, populærkulturen eller finkulturen. Ved en essensialistisk forståelse fremstår kultur som noe absolutt og endelig. Samtidig er kultur det motsatte av natur. Mens kulturen er det menneskeskapte, det foranderlige og det konstruerte, er naturen noe gitt, uforanderlig og uberørt. I dagens samfunn er vi under påvirkning fra enormt sterke krefter, som er med på å forandre vår kultur raskere enn før. Kjøttkaker er ikke lenger nasjonalretten, for Pizza Grandiosa har tatt over. Dette kan virke som en trussel mot norsk kultur for noen, men kulturell påvirkning er neppe noe nytt. Forandringene skjer nok raskere enn tidligere, men det er ikke kulturen som er det avgrensede universet, slik den essensialistiske kulturforståelsen postulerer. Samfunnsforskere og humanister som har et konstruktivistisk syn på kultur, vil si at kultur er konstruksjon og dekonstruksjon og i uopphørlig forandring (Hodne og Sæbøe 2003:17, 18). Et konstruktivistisk syn på kultur kan defineres slik:

Kultur må forstås og fortolkes som pågående prosesser og foranderlige fenomener innenfor kontekster og sammenhenger, enten det er i et land, i arbeidslivet, i våre forbruksmønstre, i idrett eller politikk. Kulturen er ikke noe som er – den er noe som hele tiden blir til (Hodne og Sæbøe 2003:18).

Innenfor sosialantropologien har studiet av fremmede kulturer stått sentralt, og i denne tradisjonen har det vært vanlig å definert kultur som ”noe som mennesker i et samfunn har felles” (jamfør blant andre Geertz 1973). Men det er ikke nødvendigvis enighet sosialantropologer imellom om den ene definisjonen av kulturbegrepet. Til det er et samfunn og menneskene i et samfunn for komplekse størrelser. Allikevel vil studiet av andre kulturer handle om å finne de elementene som et samfunn har felles selv om menneskene i samfunnet har ulike meninger, verdier og holdninger. Førsteamanuensis Edvard Hviding ved institutt for sosialantropologi sier det slik:

Gjennom studier av handling og sosialt liv forsøker sosialantropologien å avdekke de underliggende kulturelle forståelsesformer som ligger til grunn for praksis. Jeg vil si at kultur har å gjøre med symboler, verdier og ideer – kort sagt, det som foregår inni hodene på folk (Hviding 1997).

Hvilket innhold kulturbegrepet skal tillegges, vil variere etter formålet med definisjonen og konteksten. I vår tid knyttes kultur ofte til begreper som tradisjon, identitet og kunst. I en vid fortolkningsramme kan kultur omfatte det samlede materielle, intellektuelle og åndelige liv i et samfunn. Innenfor den allmenne kulturforståelsen, vil en ifølge Johansen (1997), som er

professor ved institutt for medievitenskap, gjerne velge ut enkeltelementer og finne dem karakteristiske for hele kulturen. Antropologien vil derimot knytte seg til observerbare former for samhandling. Alle ting blir tillagt en mening, som imidlertid ofte ikke blir lagt merke til i hverdagen. Johansen mener at kulturbegrepet ofte blir brukt om det forgangne. I det øyeblikk tingene går ut av bruk, blir de kultur. Når nordmenn skal trekke frem hvem de er, kommer begrepene bunad og hardingfele frem selv om disse fenomenene har lite å gjøre med klesvaner og musikkvaner i dagens Norge (Johansen 1997).

Samme tendenser ser vi når det gjelder forståelsen av samisk kultur blant allmennheten og spesielt i mediene. Elementer som rein og joik blir trukket frem i de fleste sammenhenger når en snakker om hva samisk kultur er for noe. Tendensen i nyere kulturteori viser en økende skepsis til å se på kultur som noe homogent og stabilt. "Den kulturelle vendingen" (Guneriussen 1999) handler om åpenhet for en flertydighet som kommer til uttrykk i flyt, individuelle variasjoner og situasjonsbestemte konstruksjoner. Begreper som tar opp i seg disse aktive aspektene, er slike termer som aktør, interaksjon, handling, erfaring, hverdagsliv og praksis (jamfør Guneriussen 1999, Nilsen 2000).

Hva samisk kultur er, kan ikke besvares ut fra bare en bestemt målestokk. Det som er igjen av den tradisjonelle samiske kulturen, har ikke lenger den samme plass i menneskenes hverdagsliv som det en gang hadde. Det samme gjelder imidlertid for en hvilken som helst kultur, for alle folkeslag har vært utsatt for påvirkning fra andre. Kultur er noe mer enn museumssamlinger av kulturelementer. Gjenstander er objekter, og de alene kan ikke fortelle oss hvilke forestillinger og verdier som er knyttet opp mot dem. Folk som gjør bruk av gjenstander, inngår i en kontekst der betydningen av gjenstandene går ut over det vi kan forstå ved å se dem løsrevet fra sammenhengen. En joik kan være vanskelig å forstå dersom en ikke vet noe om den personen det joikes om, og hvilken anledning joiken fremføres i. Hvilken betydning kofta har for brukeren, kan ikke forstås uten at vi forstår den betydningen brukeren selv legger i den. Med dette nærmer vi oss kulturbegrepet fra en annen kant enn det perspektivet som brukes når en ser på kultur som betegnelse for en samling objekter (Thuen 1986). Thuen (1986) sier det slik:

Kultur består av ting og mening sett i sammenheng. Det er kulturbærerene selv, de som bruker tingene og behersker det språket som er nødvendig for å kommunisere om tingene som definerer sin kultur gjennom sin virksomhet. Andre vil alltid være utenforstående, selv om det finnes grader av forståelse og evne til innlevelse også hos dem (Thuen 1986:21).

Kultur som mening

Jeg vil i det følgende legge vekt på *mening* som en forutsetning for forståelse av kultur. Hva som er kultur, og hva som er en kulturell handling, vil kunne forstås ut fra hvilke aktører vi har med å gjøre. Det blir opp til personen selv hva som oppleves som meningsfullt innenfor den kulturelle konteksten som han eller hun er en del av.

Den amerikanske antropologen Clifford Geertz representerer den hermeneutiske tilnærming og arbeider ut fra symbolteoretiske perspektiver på samfunnet. Vedlikehold og endring av kultur forklarer han ut fra en hermeneutisk prosess. Han er også kjent for å ha fornyet kulturbegrepet og for å se viktigheten av at kultur må studeres ut fra et aktørperspektiv. Hans forståelse av kultur er kommunikativ og fortolkende, og symboler og meningssystemer er noe helt essensielt etter hans syn. Symboler er selve samfunnsskjelettet for det er det vi tenker med og på. Symbolene gjenspeiler både modeller for og modeller av virkeligheten slik menneskene oppfatter den (Eriksen 1994, Hammerlin og Larsen 1997). Et klassisk eksempel på et ritual hos Geertz (1973) er hanekamper på Bali. Hanekampen er en tradisjonell sport for menn, og hanen står som et symbol på maskulinitet, makt, styrke og prestisje. Det er viktig for mennene å eie en hane og å delta i slike kamper selv som de er ulovlige. Ved å se på hanekampen fra utsiden kan forskeren lese den som en tekst og tolke den. Ved å tolke hvilke meninger mennene, og også publikum selv legger i kampen, benytter forskeren en metode som kalles ”dobbel hermeneutikk”. På en slik måte kan en tolke andre samfunn og andre kulturer.

Geertz (1973) vil vise hvordan verden fremtrer som meningsfull på ulike måter under ulike betingelser. Like sterkt som behovet for mat og drikke er menneskets medfødte behov for mening. Han sier at mennesket er vevet inn i et nett av meninger som det selv har spunnet. Med inspirasjon fra Max Weber sier han det slik:

Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning (Geertz 1973:5).

Også den tyske sosiologen Max Weber trekker altså meningsaspektet inn i sin forståelse av kultur. ” ‘Culture’ is a finite segment of the meaningless infinity of the world process, a segment on which human beings confer meaning and significance” (Weber 1949:81). Kultur er altså et begrenset system av verdens strøm, som er uten mening i seg selv, men som

mennesker tillegger mening og betydning. Den empiriske virkelighet blir til kultur for oss i det omfang vi setter den i forbindelse med våre verdier. Kulturen omfatter dermed de deler av virkeligheten som får betydning for oss. Det er imidlertid bare en liten del av virkeligheten som er verdibasert for oss. Fenomener blir til kultur i den grad mennesker gjennom sin tenkning tillegger dem mening. Konsekvensen av Webers resonnement blir at de sosiale relasjoners påvirkning av kulturen foregår som en ubevisst påvirkning. De deler av virkeligheten som ikke er blitt tillagt mening og betydning, kan påvirke kulturen innholdsmessig, men da altså som en ubevisst påvirkning (Zeuner 2000:77, 78).

Geertz fremstår som en forsvarer for annerledeshet og insisterer på ydmykhet overfor folkegrupper som har andre løsninger på problemer i livet enn det vi selv har (Eriksen 1994). Han definerer kultur som det som mennesker i et samfunn har felles (Geertz 1973). Han sier også at kultur bare kan forstås dersom vi forstår *hvordan* den er meningsfylt for de innfødte. "Culture is public because meaning is," sier han (Geertz 1973:12). Som antropolog støtter Geertz kulturrelativismen, som er det synet om at enhver kultur må forstås ut fra sine egne forutsetninger. Han har argumentert for betydningen av å fortolke enhver handling. Det er en handlingens mening for den handlende, og ikke dens samfunnsmessige funksjon, som forklarer handlingen. Videre mener han at det er viktig å vektlegge ulikhetene mellom kulturer fordi dette kan lede oss mot et begrep om noe som er felles for alle mennesker, uansett hvilken kultur de tilhører. Dersom vi vil finne ut hva mennesket er, kan vi bare finne det ved å se på hva mennesker er, og mennesker er først og fremst forskjellige. Det er bare ved å forstå dette mangfoldet at vi kan bli i stand til å skape et begrep om den menneskelige natur. Gjennom fortolkninger av kulturelle diskurser søker Geertz å oppdage hvordan en skal forstå et folks kultur. Det kan gjøres ved å fremstille deres normalitet uten å redusere deres særegenhet (Eriksen 1994). Geertz støtter seg til Wittgenstein, som drøfter hva som skjer når vi møter mennesker i et annet land. Når vi kommer til et fremmed land med helt andre tradisjoner, kan menneskene der fremtre som en gåte for oss. Vi forstår dem ikke, og ikke nødvendigvis fordi vi ikke forstår hva de sier. "We cannot find our feet with them" (Geertz 1973:13).

Geertz' utgangspunkt når han drøfter kultur, kan danne en teoretisk ramme for vår forståelse av barnehagen som en kulturell arena for samiske barn. Hans antropologiske tilnærming der kultur altså er noe som mennesker i et samfunn har felles, kan til en viss grad være riktig selv om det også finnes ulike meninger innenfor kulturen, slik jeg har vært inne på tidligere. Jeg ser fruktbarheten i begrepet mening, og det som blir viktig for en gruppe mennesker slik at det

skaper mening for dem, utgjør dermed deres livsmønster. De ansatte i de samiske barnehagene prøver å bygge opp en egen kultur i barnehagen slik at de kan jobbe etter noe som for dem gir mening. Mennesker innenfor samme folkegrupper er forskjellige, noe også Geertz trekker frem. Tradisjonelle trekk ved den samiske kultur er ikke nødvendigvis det som er riktig for alle, og dermed er det ikke noe selvfølge at det blir den *rette kultur* som blir de ansattes sosiale praksis. Det kan være trekk fra både den norske og den samiske kultur, og også fra andre kulturer, som møtes og smelter sammen til en ny kultur som gir ny mening i form av innovative elementer.

Hva som gir mening i dag, er noe annet enn det var tidligere. I dag er blant annet et meningsfullt forhold til yrke og karriere viktig spesielt for yngre mennesker med høy utdanning og høy inntekt. Videreutdanning gir mening i dag, ikke bare i seg selv, men også fordi det gir en meningsfull jobb. Mening i dag betyr *meningsfull for meg*. Selvrealisering og vektlegging av det meningsfulle er i fokus, men definisjonen av hva som er meningsfullt er ikke stabil. At mange kvinner valgte sykepleieryrket for noen år siden, fordi det var meningsfullt, betyr ikke at dette yrkevalget vil gi den samme mening i dag. Det meningsfulle vokser ut fra kulturen og historien og det dreier seg om *mening for meg* (Frønes og Brusdal 2000). For de fleste samer gir det for eksempel mening å drikke kaffe, og dette er gjerne forbundet med den samiske kultur. Kaffe drikkes i alle sosiale sammenhenger både inne og ute i naturen. At det å drikke kaffe er vanlig og forbindes med kultur også i de fleste andre land i verden er en kjensgjerning. Allikevel gir det ingen grunn til at kaffedriking ikke skal kunne forbindes med samisk kultur spesielt, ved at det konstrueres en samisk mening rundt kaffen.

Tospråklighetsteorier

Jeg velger å knytte min undersøkelse om samiske barnehager til tospråklighetsteorier for å kunne forstå språksituasjonen i barnehagene. Samisk språk har vært et truet språk, og antall brukere har gått ned. 1990-tallet viser imidlertid en positiv tendens ved at flere ønsket å bevare, styrke og videreutvikle språket. I språkvitenskapen innenfor tospråklighetsforskningen er det utarbeidet teorier som gir oss ledetråder i retning av metodevalg i praksis. Det er viktig at barnehagepersonalet blir kjent med slike viktige forskningsbaserte kunnskaper, perspektiver og idéer (Øzerk og Juuso 1999). Tospråklighetsteoriene i avhandlingen min vil kunne fungere som støttepillarer når jeg skal

forsøke å forstå og forklare barns og voksnes språklige praksis i de samiske barnehagene.

Nesten alle barn som vokser opp med samisk hjemme, vil på en eller annen måte bli tospråklige og tokulturelle med samisk og norsk. Om dette skriver Øzerk og Juuso (1999):

Men samfunnsutviklingen og samenes situasjon har forandret seg svært mye. For å klare seg i, for å mestre og for å kunne påvirke utviklingen av det moderne samiske samfunnet, er den oppvoksende generasjonen nødt til å mestre både samisk og norsk så godt som mulig. Samisk-norsk tospråklig utvikling innebærer også tokulturellhet. Dette perspektivet er viktig i barnehagepedagogikken for barn i samiske miljøer i vår moderne tid der lengre utdanning og kontinuerlig etterutdanning er blitt nødvendig for de fleste for å sikre et mestringsgrunnlag i samfunnet. (...) Et viktig element i den tokulturelle/flerkulturelle eller interkulturelle livskompetansen er tospråklighet/flerspråklighet (Øzerk og Juuso 1999:12).

Tospråklighet

Begrepet *tospråklighet* er en samleterm og kan vise til en egenskap både ved et individ og et samfunn. I alle land finner vi folk som er tospråklige. Forskere og teoretikere opererer med ulike definisjoner og kategoriseringer av tospråklighet avhengig av hvilket språksyn de har. Enkelte vil mene at tospråklighet er til stede når en snakker begge språk som en innfødt. Andre igjen mener at en kan være tospråklig når en i de fleste situasjoner uten videre kan gå over fra det ene språket til det andre. I dag er det mye tale om funksjonell tospråklighet. Kamil Øzerk (1995) som er professor i pedagogikk, mener at funksjonell tospråklighet er til stede når en kan kommunisere, både skriftlig og muntlig, på to språk i den grad en har bruk for det både i familien og i samfunnet for øvrig.

Det finnes ulike måter å dele inn tospråklige på, og samene hører til kategorien av minoritetsspråklige med urfolksbakgrunn. Mennesker med et annet språk enn storsamfunnets (norsk) lærer seg storsamfunnets språk som et andrespråk. Skolen gir obligatorisk norskopplæring, og minoritetsbarn vil møte majoritetsspråket i gatebildet, i massemediene og gjennom kontakt med norsktalende (Øzerk 2006a). Slik vil de samiske barna bli sosialisert ikke bare inn i et tokulturelt samfunn, men også en tospråklig verden.

Det sirkulære forholdet mellom første- og andrespråket

Den russiske psykologen Lev Vygotsky (1978, 1988) mente at utviklingen av førstespråket og andrespråket har flere fellestrekk, og at det er et gjensidig påvirkningsforhold i tilegnelsen av de to språkene. Når en lærer seg andrespråket, har en et annet utgangspunkt enn når en lærer seg førstespråket. Dette er fordi en under innlæringen av andrespråket allerede kan et språk

fra før og dermed har et fundament å bygge på. Dette begrepsapparatet og ordforrådet, og de opplevelser og erfaringer en har hatt på sitt førstespråk, blir tatt med og spiller en vesentlig rolle i innlæringen av et nytt språk (Vygotsky 1978, 1988). Vygotskys teori kan anvendes på den tospråklighetssituasjonen som er til stede i de samiske barnehagene. Øzerk og Juuso (1999) sier dette om forholdet samisk-norsk i barnehagene:

Samisktalende barns bakgrunnskunnskaper om omverdenen og kjennskap til objekter, gjenstander, fenomener og deres begreper, språklige ferdigheter og ordforråd på samisk, er en slags kapital som er av vesentlig betydning for barnas tilegnelse og innlæring av norsk. Det samme gjelder for barn som kommer fra norsktalende hjem. Deres begreper, bakgrunnskunnskaper, språklige ferdigheter og ordforråd på norsk betyr mye for utviklingen av samisk. Men alt dette forutsetter at de har kontakt med det andre språket som de skal lære. For å presisere: De må være sammen med og leke sammen med de som snakker det språket som sitt førstespråk (Øzerk og Juuso 1999:30, 31).

En undersøkelse fra en samisk-norsk barnehage viser at personalet er bevisst på å snakke samisk, og samtidig oppmuntrer de barna til å bruke språket. Barnehagen ligger i en kommune der norsk er det dominerende språket og ble opprettet etter ønske fra foreldrene om et samiskspråklig tilbud til sine barn. Det norske språket er dermed ikke i fokus i barnehagen, og personalet mener dette er foreldrenes ansvar (Austdal 2007). På slike tospråklige avdelinger bruker barna gjerne begge språk, og norsk blir også brukt som hjelpespråk når barn ikke forstår samisk. Det kan derfor være viktig at det også er barn som er sterke i samisk og kan fungere som forbilder i leken slik Øzerk og Juuso (1999) påpeker.

Vygotsky (1978, 1988) argumenterer for at når en lærer seg andrespråket, er dette med på å styrke utviklingen av førstespråket. Ikke bare har førstespråket innvirkning på andrespråket, men andrespråket har også innvirkning på førstespråket. Det er med andre ord et sirkulært forhold mellom første- og andrespråket. Samisktalende barn som får muligheter for å utvikle ferdigheter, ordforråd og begreper på samisk, vil også bli flinke i det norske språket og omvendt (Øzerk og Juuso 1999).

Psykolingvisten Jim Cummins (1981) har utarbeidet en lignende hypotese som Vygotsky, som går under navnet ”hypotesen om gjensidig avhengighet”. Cummins mener at tospråkliges ”akademiske ferdigheter” i førstespråket og andrespråket er gjensidig avhengig av hverandre. Med ”akademiske ferdigheter” mener han, ifølge Øzerk og Juuso (1999), den varianten av språket som brukes i skolen. Ved hjelp av en teoretisk modell, kalt ”dual-isfjell metoden”, viderefører han Vygotskys teori om det gjensidige påvirkningsforhold mellom første- og

andrespråket. Individets språklige utvikling, både utviklingen av førstespråket og utviklingen av andrespråket, bygger på ett og samme fundament. Under overflaten er altså fundamentet det samme, men på overflaten kommer fundamentet til uttrykk gjennom ulike språk (Cummins 1981).

Hva et slikt felles fundament består av, har blant andre Øzerk og Juuso (1999) vært opptatt av. De sier at ”det felles fundament består av kunnskaper om omverdenen, begreper, erfaringer, følelser og opplevelser knyttet til mennesker, objekter, handlinger og hendelser, og av meninger, ideer og/eller sammenhenger mellom disse” (Øzerk og Juuso 1999:33).

Opplæring i og på to språk er derfor viktig i undervisning av språklige minoriteter ifølge Øzerk (2006b). Han mener at dersom opplæringen i barnehagen legger til rette for varierte og positive erfaringer i tilknytning til språkutviklingen, vil barna utvikle et solid felles fundament for sin språklige, identitetsmessige og kunnskapsmessige utvikling. Øzerk gjør her bruk av en solid-byggverk-metafor som uttrykker dette ved å si at det felles fundamentet som de to språkene bygger på, er murt godt sammen ved hjelp av solide brikker. Når barn ikke opplever positive betingelser i forbindelse med språkopplæringen, oppstår det flere hull i fundamentet. Dette uttrykkes ved hjelp av en *sveitserostmetafor* som Øzerk også benytter. Det felles fundamentet som den tospråklige opplæringen skal bygge på, vil få alvorlige brister og hull. Opplæringssituasjonen gir dermed ikke muligheter til noen positiv vekselvirkning i tilegnelsen av samisk og norsk (Øzerk 2006b:152, 153).

Aldersadekvat kompetanse

En annen av Cummins’ teorier (1976) kalles for *terskelnivåhypotesen*. Denne teorien bygger på en forutsetning om at såkalt aldersadekvat kompetanse i to språk gir en positiv kognitiv utvikling. Terskelnivåhypotesen opererer med tre nivåer: laveste nivå, midtnivå og øverste nivå. Mellom nivåene er det to terskler som barnet må passere for å komme videre i utviklingen. Terskel 1 representerer et ferdighetsnivå som kalles aldersadekvat kompetanse i ett språk. Når dette ferdighetsnivået er nådd, kan en tilrettelegge for tospråklighet uten at den kognitive utviklingen blir hemmet. Terskel 2 representerer et ferdighetsnivå som kalles aldersadekvat kompetanse på begge språk. Teorien indikerer at jo større språklig kompetanse et barn har, desto bedre kan det bruke språket som redskap for den kognitive utviklingen. Dersom den første terskelen i førstespråket ikke er nådd før barnet utsettes for påvirkning fra

et annet språk, vil denne siste påvirkningen virke negativt inn på barnets læring og den kognitive utviklingen (Cummins 1976).

Et lignende syn preger blant annet den finlandssvenske språkbadmodellen.

Språkbadbarnehagene i Finland⁹ tar ikke inn barn før de er tre år. Denne regelen er innført med tanke på den kognitive utviklingen, og de tilegninger som barna har gjort på sitt førstespråk. ”Språkbad är ett sätt för majoritetsbarn att tilägna sig ett andraspråk” (Laurén 1999). Barna har i treårsalderen utviklet et fundament, og ved å bli utsatt for et andrespråk vil de kunne ta i bruk det begrepsapparatet som andrespråket skal bygge på. I henhold til Cummins` terskelnivåhypotese (1976) skal en ikke la barna utsettes for påvirkning fra et annet språk så lenge de ikke har nådd den første terskelen i sitt morsmål. Jo eldre et barn blir, desto mer vil innlæringen av andrespråket skille seg fra innlæringen av førstespråket. Barna har en helt annen språklig bevissthet nå enn da de var yngre. Barna er også mer modne intellektuelt, følelsesmessig og sosialt. Innlæringen av andrespråket må derfor ta hensyn til disse utviklingstrekkene, og en må vurdere ulike metoder ved å ta hensyn til alder. Et barn i treårsalderen har allerede et fundament å bygge på. Språkbadbarnehagene i Finland begynner ikke med språkbad før barna er tre år og helst ikke før de er fem år. Begrunnelsen er at ved tre årsalderen er førstespråket tilstrekkelig etablert, og barn i den alderen forstår nytten av å lære seg et nytt språk og virker trygge i forhold til den situasjonen. Før treårsalderen har barn vanskeligheter med å forstå forskjellen mellom et ord og gjenstanden det står for. Barna har også vent seg til bare en type språklig stimulans og forstår ikke hvorfor stimulansen endres.

I tospråklighetsforskningen skiller en altså mellom den tospråklighet som barn oppnår i alderen før og etter tre år. *Spedbarnstospråklighet* kalles den tospråklighet som barnet tilegner seg før tre års alderen, og barna med denne bakgrunnen har tospråklighet som sitt førstespråk. Når en utvikler to språk samtidig, kalles dette for *simultan* tospråklighet eller parallell tospråklighet. *Barnetospråklighet* kaller en det fenomenet der barn først tilegner seg et språk som sitt førstespråk i spedbarnsalderen, og så møter et nytt språk etter treårsalderen. En slik tospråklighetsutvikling kalles for *suksessiv* tospråklighet og er typisk for minoriteter (Øzker 2006a). I min studie finner vi barn fra begge disse kategoriene, altså både barn som har utviklet *simultan* tospråklighet og barn som har utviklet *suksessiv* tospråklighet.

⁹ I 1998 var jeg på studietur i Vasa i Finland og besøkte språkbadbarnehager og språkbadskoler. I Vasa er det en egen utdanning for språkbadlærere ved universitetet. Opplysningene bygger på samtaler med språkbadlærerne og fra en forelesning på Vasa universitet om temaet.

Naturlig tilnærming til to språk

Forskerne Stephen Krashen og Tracy D. Terrell (1983) har utarbeidet en metode som går under navnet "The Natural Approach". De mener at den naturlige måten å lære seg andrespråket på er gjennom å bruke det. Ved at en lytter til noen som snakker det andre språket, vil en etter hvert forstå hva som sies, og da vil språktilegnelsen finne sted. Å lytte og forstå er sentrale begreper, ikke å snakke. Når språket blir brukt på en naturlig måte, tilegner en seg språket. Dette er en ubevisst prosess, en prosess som foregår i underbevisstheten og er lik den måten en lærer sitt morsmål på. Når budskapet blir forståelig, skjer tilegnelsen. Når det skjer en meningsfull kommunikasjon og vi konsentrerer oss om hva som blir sagt, tilegner vi oss det nye språket. *Hvordan* noe sies, er ikke det viktigste, men *hva* som sies. Å oppnå gode ferdigheter i å bruke et andrespråk, er lettest gjennom denne typen tilegnelse. Læring derimot er en bevisst prosess, som foregår når en lærer regler i et språk for eksempel gjennom skolens grammatikkundervisning. Læring skjer ved pugging av gloser, ved at en lærer å bruke regler, ved at en finner frem til regelen bak når en bruker eksempler, og ved at en blir korrigert når en gjør feil (Krashen og Terrell 1983).

Hypotesen om en naturlig rekkefølge, som Krashen og Terrell (1983) altså arbeider ut fra, innebærer at grammatiske strukturer i et språk tilegnes i en bestemt rekkefølge. Det finnes individuelle variasjoner, men det viser seg at både barn og voksne følger en bestemt rekkefølge i innlæringen. Denne teorien gjelder både barns tilegnelse av sitt morsmål og i innlæringen av andrespråket. Den *unaturlige* rekkefølgen kan oppstå i grammatikkprøver. Den naturlige rekkefølgen skjer i kommunikasjon som er spontan og naturlig. *Feil* må tillates, og vil bli korrigert dersom en får nok *input* på rett nivå (Krashen og Terrell 1983).

Input-hypotesen dreier seg om *tilegnelse* av språk, ikke læring. Krashen og Terrell har et nativistisk syn på læring, det vil si at menneskene har en medfødt kompetanse til å lære språk. Vi tilegner oss språket ved å være utsatt for det, mener de. Tilegnelse av et nytt språk vil skje dersom en forstår "input + 1" altså at input skal være på barnets nivå, på et forståelig nivå, pluss litt til. Det vil si at barnet må ha noe å strekke seg etter, slik at input må være litt vanskeligere enn det barnet kan fra før. Ved aktiv lytting vil det bygge opp språket litt etter litt. Først vil barnet komme til en *stille periode* som vil vare helt til den muntlige talen beherskes (Krashen og Terrell 1983).

Barnets følelsesmessige holdninger kan sammenlignes med et regulerbart filter, ifølge Krashens og Terrells teori om "det affektive filter". Åpningsgraden på filteret er av stor betydning for om språktilegnelsen skal finne sted. Er barnet motivert, selvsikkert og ikke plaget av angst, vil det være snakk om et lavt affektiv filter. Barnet vil da være åpent for input. Motsatt vil et barn som er dårlig motivert, usikkert og engstelig, ikke oppnå et lavt affektivt filter i forbindelse med språktilegnelsen. Dette vil være et mentalt stengsel og blokkerer språktilegnelsen. Filteret kan altså påvirkes av den emosjonelle tilstanden. En trygg og avslappet atmosfære vil være med på å minske blokkeringene (Krashen og Terrell 1983).

Målet i henhold til Krashens og Terrells teori (1983) er blant annet å oppnå kommunikativ kompetanse. Ifølge denne teorien vil det bli viktig for de ansatte i de samiske barnehagene å gi barna så mye forståelig input som mulig. Vanskelighetsgraden økes etter hvert, og input blir mer variert og mer avansert etter som barnet utvikler ferdigheter på målpråket. Det vil videre være aktuelt å legge til rette for naturlige situasjoner der språket brukes uformelt og der personalet bruker et naturlig språk som barnet forstår. Det er store individuelle variasjoner i språktilegnelsen ifølge Krashen og Terrell. De mener dette kommer av mengden av input og hvor lavt det affektive filteret er. Personalet må skape en atmosfære der barna kan ha et lavt filter, og gi mye input på rett nivå. Barna må ikke presses til å snakke, men en må la dem selv bestemme når de er modne for det (Krashen og Terrell 1983).

Undersøkelser av minoritetsspråklige elevers språklige liv, skolegang og teoretisk og faglig utvikling konkluderer med at sosial kontakt gjennom lek, arbeid og samarbeid har stor betydning for språkinnlæringen. Det uformelle, spontane språk har en viktig kommunikativ funksjon for mennesker og bør vektlegges i undervisningen og opplæringen. Den pedagogiske hensikten med tospråklig undervisning er å sikre elevenes begreps-, innholds- og fagforståelse fordi dette har betydning for språkutviklingen, mener Øzerk (1997). Øzerk gir flere pedagogisk psykologiske begrunnelser for at barn bør undervises på morsmålet. Den identitetspsykologiske begrunnelsen for morsmålsundervisning er at alle barn trenger selvtillit og følelsen av en trygg kulturell identitet. Reduserte muligheter til å identifisere seg med hjemmespråket eller morsmålet kan føre til emosjonelle blokkeringer. Videre er de lærings- og utviklingsmulighetene en har et viktig grunnlag for en harmonisk personlighetsutvikling. Ved en trygg individuell, kulturell identitet lykkes innlæringen best (Øzerk 1997).

Øzerk (1995) ser på språk som en kode som kan brukes til å representere noe, blant annet objekter, mennesker, handlinger, følelser med mer. Det er noe i fundamentet (jamfør Vygotsky 1978, 1988 og Cummins 1981) som vi benytter når et nytt språk utvikles, nemlig de ting vi kjenner fra før. Begreper representerer en underliggende ”teori” om hvordan alt omkring oss er gruppert, henger sammen, står i forhold til hverandre og har felles karakteristika. Vi må ha bakgrunnskunnskaper kodet i begreper for å kunne delta i språklig kommunikasjon, og derfor må vi beherske et innhold representert med begreper for å kunne sette ord på tingene (Øzerk 1995).

I forbindelse med tospråklighetsinnlæringen nevner Øzerk (1995) ulike pedagogiske prinsipper, blant annet *forståeliggjøringsprinsippet*. At mennesker lærer så lenge de forstår hva som blir sagt, er det essensielle i dette prinsippet, og dette er noe også Krashen og Terrell (1983) påpeker. Det er derfor av stor viktighet at en velger en type modell som støtter forståeliggjøringen. Blir ikke ord oversatt, eller får ikke barnet *den lille hjelp i tide*, vil det ikke forstå hva som blir sagt, og innlæringen blir vanskelig. Språklig utvikling er slik sett et biprodukt av sosiale aktiviteter. Så lenge barn tilegner seg bakgrunnskunnskaper og får oppleve mye positivt, vil de utvikle seg også språklig (Øzerk 1995).

De språklige ferdigheter som mennesket tilegner seg, kan deles inn i muntlige og skriftlige delferdigheter. En kan også skille mellom *reseptive* og *produktive* delferdigheter. De reseptive delferdighetene innebærer for det første at en kan *lytte og forstå*, og for det andre at en kan *lese og forstå* som altså er en annen delferdighet. Å snakke og å skrive er de to produktive delferdighetene. Barn utvikler reseptiv tospråklighet før de tilegner seg produktiv tospråklighet. Forståelse er dermed viktig for barns språktilegnelse og språklæring. For at de samisktalende barna skal lære seg norsk, og for at de norsktalende barna skal lære seg samisk, må barna møte språket hos dem som snakker det, og språket må formidles på en slik måte at det blir forståelig (Øzerk 2006a).

Lekens betydning i språkinnlæringen

Vygotsky (1988) argumenterer for at lek har stor betydning for barns utvikling. Lek og spesielt rollelek er en grunnleggende virksomhet i språkinnlæringen. Øzerk (2006b) videreutvikler et slikt poeng og sier at i sosial rollelek spiller språket en viktig rolle. I leken stilles det krav til barnets kommunikative kompetanse, og leken bidrar også til å utvikle en slik kompetanse. Under lek snakker barna ikke bare om den konkrete ”her og nå”-situasjonen,

men også om en ”der og da”-situasjon. Dermed er rolleleken med på å utvikle kommunikasjonsevnen gjennom en abstrakt tenkning. For å kunne kommunisere i rolleleken kreves det bakgrunnserfaringer. Øzerk (1995, 2006b) understreker viktigheten av at personalet i barnehagen og også hjemmet gir barn opplevelser og varierte erfaringer som stimulerer til et rikt ordforråd og begrepsrepertoar (Øzerk 1995, 2006b).

Andre minoriteter i et tospråklighetsperspektiv

Andre minoriteter sliter med den samme problematikken som det samiske folk, nemlig å bevare og styrke sitt språk. Mine observasjoner fra en ”kindergarten” i Iqaluit i Canada¹⁰ viser at når barn leker, velger de majoritetsspråket engelsk. Samme tendens viser min forskning fra begge de samiske barnehagene, der nasjonalstatens språk norsk dominerer i lek. I Iqaluit er minoritetsspråket ”inuktitutt” barnehagens daglige språk, men det varierer i hvor stor grad barna behersker dette språket. Barnehagens språkopplæring fokuserte på begge språk, med vekt på minoritetsspråket. Et slikt mål presiseres også i Rammeplan for barnehagen (1995). I Canada var det hver morgen samlingsstund for hele barnegruppen, på ca. 16 barn. Akkurat som i samlingsstunder i barnehager i Norge var det sang, navneopprop og spørsmål om hvilken dag, dato og årstid det var. Men utover det leste en hver dag også hele alfabetet og tallrekkene på begge språk. Denne barnehagen brukte visuelle hjelpemidler i stor grad, der både språklige uttrykk, tegninger og bilder med klare farger ble brukt. De ansatte var konsekvent i bruken av inuktitutt, og skriftspråket ble også synliggjort i større grad enn det er vanlig i samiske barnehager. Blant annet ble det brukt en flippover-tavle i samlingene, og det ble skrevet ned ting etter hvert som en tok opp ulike tema. Situasjonen kan sammenlignes med en klassesituasjon med tavleundervisning.

I Wales er det kjent for å bruke tospråklig undervisning i skolene og også i barnehagene. Det har kommet til kymriskspråklige barnehager og skoler (kymrisk, eller walisisk, er et keltisk språk og stort minoritetsspråk i Wales) der minoritetsspråklige barn skal styrke sitt språk. Den kommunikative tilnærmingen, som vektlegges i disse barnehagene og skolene, går i stor grad ut på at det språket en skal lære, skal brukes aktivt. Ved en slik bruk kan elevene få utvikle begge språkene best mulig (Todal 1996). Slike modeller har overføringsverdi og er også blitt tatt i bruk i flere sammenhenger i de samiske barnehagene i Norge.

¹⁰ I 2004 var jeg på besøk i Iqaluit i Canada med studenter og lærere fra Samisk høgskole. Minoritetsbefolkningen er inuitter, og deres språk kalles inuktitutt. Observasjonene bygger på et enukes feltarbeid i en barnehage for fem- og seksåringer.

Hos urfolket maoriene på Aotearoa eller New Zealand vokste det rundt 1980 frem en sterk barnehagetradisjon. Denne ble kalt Te Kohanga Reo. Barnehager som skulle bygge på tradisjonell maorikultur og tradisjon, ble etablert. Barnehagenes språk skulle være maori, og språket skulle brukes i situasjoner der det var naturlig. Det ble trukket inn eldre folk som selv hadde lært språket som barn. Barnehagetradisjonen har vokst seg sterk siden, og i 1998 var det 600 slike barnehager. Tallet har gått noe tilbake etter det, men så er det også blitt etablert barneskoler med maori som opplæringspråk. Tankene fra Aotearoa eller New Zealand er blitt kjent i Sápmi, og ved flere anledninger har det vært direkte kontakt mellom det samiske opplæringsmiljøet og fagfolk på språkinnlæring blant maoriene (Todal 2007).

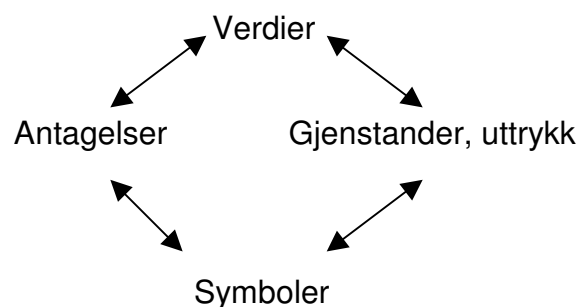
En analysemodell for organisasjonskulturen i barnehagen

I det følgende vil jeg ta utgangspunkt i en modell hentet fra Mary Jo Hatch (1997)¹¹, der organisasjonskulturen står sentralt, og jeg vil bruke modellen for å kunne analysere det jeg har observert i barnehagene. Her vil jeg bygge på sammenføringer fra to hovedretninger innenfor kulturanalyse: funksjonalismen (blant andre Edgar H. Schein¹²) og symbolismen. Jeg finner modellen hensiktsmessig til å kunne brukes i min analyse av barnehagen som institusjon, og vil med det utgangspunkt tilpasse den slik at den kan forenes med avhandlingens kulturanalytiske perspektiv.

Synlig (kan sees, høres og beskrives)

1. gjenstander og uttrykk (objekter, språk)
2. symboler (viktige gjenstander)
3. verdier (hvorfor gjør vi det?)
4. antagelser (tas for gitt)

Usynlig (skal tolkes og diskuteres)



Figur 1: Nivåer av synlighet og innbyrdes sammenheng mellom kulturelementer.

¹¹ Modellen er hentet fra et seminarinnlegg med tittelen "Virksomhedskultur, arbejdsmiljø og teknologiudvikling" skrevet ved Videncenter for arbejdsmiljø, Danmark. (online). Modellen bygger på boka "Organization Theory - modern, symbolic and postmodern perspectives" av Mary Jo Hatch (1997).

¹² Edgar H. Schein er en amerikansk psykolog

I min analyse vil jeg ta utgangspunkt i de elementer ved barnehagekulturen som er *synlige* og *usynlige*. Analysen tar for seg det synlige, det vil si det som kan sees, høres (fortellinger) og beskrives slik som fysiske gjenstander. De deler av kulturen som er mindre synlige, slike som verdier og holdninger, kan tolkes og diskuteres. De forskjellige elementene i modellen henger innbyrdes sammen og påvirker hverandre. Gjennom en kulturanalyse kan en først avdekke de enkelte elementene i modellen for deretter å finne mønster som knytter gjenstander og uttrykk, verdier, symboler og antagelser sammen. En kan finne sammenhenger som forener og atskiller grupperinger i organisasjonen. Hver gruppering som barna, de ansatte og foreldrene inngår i, kan ha sitt eget meningssystem. Innad i disse gruppene kan det igjen være ulike meningssystemer. I modellen er de synlige og usynlige elementene delt inn i fire hovedkategorier.

Gjenstander og uttrykk er alle de umiddelbart synlige objekter i barnehagen. Dette er arkitekturen, teknologi, produkter, innretninger og prydgjenstander. Det er også språket som anvendes for eksempel i rapporter og presentasjoner, i møter med mer. I min analyse vil perspektivet samisk – norsk være relevant under alle de fire kategoriene.

Symboler er felles fenomener som gir mening for barn og voksne i barnehagen. Dette handler om forståelser og erfaringer som er temmelig sammensatte. Ved å sette sammen gjenstander og uttrykk, verdier og uttalelser kan jeg som forsker finne de gjenstander og uttrykk som har symbolsk verdi. Eksempler på symboler kan være:

- Fysiske symboler (størrelsen på sjefskontoret, designermøbler, uniformer)
- Verbale symboler (historier, vitser, myter som det snakkes om)
- Handlingssymboler (ritualer, seremonier, møter med mer)

Verdier er de uttalte begrunnelser som mennesker bruker for å forklare hvorfor de gjør som de gjør. Begrunnelser knytter seg til hva som er bra og ikke bra. Det er de prinsipper en setter pris på, for eksempel fleksibilitet, frihet og kontroll. Gjennom intervjuer og dokumentanalyse vil jeg prøve å finne svar på hvilke verdier som er viktige.

Antagelser er de ubevisste anskuelsene som tas for gitt i barnehagen. Antagelsene er knyttet til gjenstander og uttrykk, verdier og symboler. Det kan være spekulativt å beskrive ubevisste anskuelser, men det kan komme frem hvorfor enkelte gjenstander blir oppfattet som symboler og hvilke verdier som gjør seg gjeldende. Det finnes ikke bare en antagelse, men et mønster av antagelser.

KAPITTEL 4 - METODE

I samfunnsvitenskapelig forskning vil en stå overfor en rekke utfordringer, og det er mange valg som må tas i løpet av prosessen. Et av valgene er hvilken tilnærming eller hvilken *metode* som vil gjøre det mulig å finne svar på problemstillingen. Forskning kan defineres som målrettet og systematisk aktivitet med sikte på å få ny kunnskap. Hvordan en skal gå frem for å få ny kunnskap, vil bero på metodevalget. I dette metodekapitlet vil jeg beskrive og vurdere de valg jeg har gjort i forskningsprosessen, samt fremgangsmåter for innsamling av data og systematiseringen av disse. Jeg redegjør videre for min rolle i forskningen, og går eksplisitt inn på de utfordringer det medfører å forske i et samisk miljø. De etiske forpliktelsene en har som samfunnsforsker, stiller krav under hele prosessen, og jeg berører blant annet ulike utfordringer som en står overfor når barn er informanter.

Metodevalg og begrunnelser for mine valg

I mitt prosjekt ville jeg altså finne ut på hvilken måte den sosiale praksisen i de samiske barnehagene reflekterer samisk kultur, språk og tradisjon, og det metodologiske valget ble derfor å gjøre en etnografisk feltstudie. Et slikt feltarbeid gir meg muligheten til å velge en kvalitativ tilnærming, slik at jeg ved bruk av denne metoden kan finne frem til de komplekse og dynamiske sidene ved det institusjonelle. Jeg vil støtte meg til Halvorsen (2003:12) som sier at ”metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon”.

Å velge metode er altså å finne frem til de verktøy en trenger for å få svar på en problemstilling og komme frem til ny kunnskap. I mitt feltarbeid benytter jeg disse tre arbeidsmåtene:

- Deltakende observasjon: å studere de menneskelige samspill i et barnehagefelleskap
- Tekst- og dokumentanalyse: skriftlige kilder, både uformelle og formelle
- Intervju: å intervju personalet og foreldre

For meg ble det hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming for å oppnå en slik innsikt som Repstad (1998) beskriver på denne måten:

Men skal du få innsikt i grunntrekk og særpreg i et bestemt miljø, og ikke minst konkrete utviklingshistorier over tid – uten at du er så opptatt av hvor hyppig noe forekommer eller hvor vanlig noe er – så bør du bruke observasjon og kvalitative intervjuer (Repstad 1998:18).

Valg av barnehager og informanter

Jeg ønsket å foreta feltarbeid i *to* barnehager. Begrunnelsen for et slikt valg var at likheter og forskjeller mellom barnehagene ville kunne gi meg et variert og mangfoldig materiale å arbeide ut fra. Den sosiale praksisen hos voksne og barn, som jeg skulle studere, kan være skiftende og gi meg ulike perspektiver i så måte. Av den grunn ble det viktig å velge to barnehager som verken lå i samme kommune eller var av samme størrelse. Hensikten er imidlertid ikke å gjennomføre en komparativ studie av barnehagene. Videre skulle begge barnehagene være i kommuner som tilhører forvaltningsområdet for samisk språk¹³. Dette så jeg som viktig fordi disse barnehagene gjennom sameloven er forpliktet til å utvikle det samiske språk. Et annet kriterium for valget av barnehagene var beliggenheten med tanke på fremkommelighet både tids- og værmessig. Slike hensyn har en lært å ta når en bor i Finnmark. Det er lange avstander, mye vinter og mørkt. Av hensyn til personalets ønske om å være anonyme vil jeg ikke utdype beliggenheten mer enn å si at jeg valgte en treavdelings barnehage i indre Finnmark og en enavdelingsbarnehage i en kystkommune. Det var også et ønske å finne barnehager som var godt etablerte og med et stabilt personale der rutinene var innarbeidet. Siden jeg er godt kjent i det samiske barnehagefeltet, var det ikke vanskelig å komme frem til hvilke jeg skulle velge.

Nilsen (2000) skriver i sin avhandling at hun unnlot å kontakte barnehager der hun hadde personlige relasjoner til personalet, eller barnehager der hun selv hadde vært yrkesaktiv. Dette gjorde hun for å kunne ha en posisjon som forsker, ikke som venn eller tidligere kollega. For meg ville også dette ha vært en ønsket situasjon, men så lenge det samiske miljøet er relativt lite, lot det seg ikke gjøre. På en eller annen måte har jeg knyttet relasjoner til de fleste samiske barnehager som ville vært aktuelle å observere i. I de utvalgte barnehagene har jeg derfor både tidligere kollegaer, tidligere studenter, venner og bekjente.

Prosessen videre

Ved forespørselen til den første barnehagen klargjorde styreren for meg at hun ønsket at barnehagen skulle være anonym. Av den grunn er både barnehagenes og barnas navn fiktive. Personalet har jeg ikke gitt navn, men bruker betegnelsene styrer, pedagogisk leder, assistent og vikar. Der det ikke er viktig å poengtere hvilken posisjon den voksne har, bruker jeg

¹³ I følge samelovens kapittel 3 omfatter forvaltningsområdet for samisk språk kommunene Karasjok, Kautokeino, Kåfjord (i Troms), Nesseby, Porsanger, Tana og Tysfjord. I sameloven heter det at samisk og norsk er likeverdige språk her. Formålet med lovparagrafen er å bevare og utvikle det samiske språk. Dette skal gjøres gjennom å sikre retten til opplæring på samisk og bruken av samisk i offentlig forvaltning.

fellesbetegnelsene *voksen*, *ansatt* eller *personalet*. Barnehagen i indre Finnmark har fått navnet *Goahti*¹⁴, og kystkommunebarnehagens fiktive navn er *Lávvu*¹⁵. Det er heller ikke ønskelig å navngi de respektive kommunene for det samiske miljøet er som sagt lite, og ved en slik opplysning ville anonymiteten ha bortfalt. Imidlertid ser jeg det som viktig og relevant, i forhold til avhandlingens problemstilling, å nevne beliggenheten henholdsvis i indre Finnmark og ved kysten. Lokalmiljøet rundt barnehagene vil prege de valg og prioriteringer som gjøres med henblikk på den sosiale praksisen, og dette vil jeg komme tilbake til i den empiriske delen av denne avhandlingen.

Da jeg hadde bestemt meg for hvilke barnehager som kunne være aktuelle, tok jeg kontakt med styrerne begge steder og fortalte om prosjektet og hva det gikk ut på. Begge ville først snakke med personalet, og kort tid etter fikk jeg godkjenning. I Goahti barnehage, som har tre avdelinger, valgte styreren sammen med personalet ut hvilken avdeling jeg kunne bruke i mitt feltarbeid. Da foreldrene skulle spørres, var det imidlertid noen av dem som klart sa ifra om at de ikke ville være med i undersøkelsen. Det ble derfor valgt en annen avdeling i samme barnehage. Styreren i Goahti barnehage innhentet selv godkjenning fra de lokale myndigheter om tillatelse til forskningen. Jeg skrev et brev til barnehagen v/styreren¹⁶, som skriftlig ga meg tillatelse til å gjennomføre forskningen i barnehagen. Når det gjaldt Lávvu barnehage, skrev jeg et brev til kommunen,¹⁷ som ga meg et skriftlig svar der det het at det var i orden at undersøkelsen ble foretatt. Ifølge etiske retningslinjer skal foreldrene gi skriftlig samtykke dersom deres barn skal være med i en undersøkelse, og jeg sendte brev med svarslipp¹⁸ og spurte om de ønsket å være med eller ikke. Alle foreldrene på de to utvalgte avdelingene ga sitt samtykke, og den formelle siden var dermed i orden. Kort tid etter at feltarbeidsperiodene startet, holdt jeg innlegg på foreldremøter i de respektive barnehagene der mitt prosjekt og min rolle som forsker ble klargjort. Likedan deltok jeg på avdelingsmøter, der jeg hadde mer inngående samtaler med personalet. Her tok jeg spesielt opp min rolle på avdelingen og i forhold til både barn og voksne. Dette var for mange oppklarende, som de selv sa, fordi de kjente meg fra før og av den grunn var noe usikre på hvordan relasjonene mellom oss skulle være i en ny setting.

¹⁴ Det samiske ordet "goahti" oversettes med telt, buestangtelt, gamle, torvhytte (Samisk-norsk ordbok 2000).

¹⁵ Det samiske ordet "lávvu" oversettes med lavvo eller samisk sommertelt (Samisk-norsk ordbok 2000).

¹⁶ Se vedlegg.

¹⁷ Se vedlegg.

¹⁸ Se vedlegg.

Feltarbeid og deltakende observasjon

Observasjon som metode brukes når et fenomen skal studeres i sin *naturlige* sammenheng. Det stilles store krav til forskeren, og han skal både *se, høre og spørre* for å få fram det som virkelig skjer. Observasjon innebærer altså at en deltar direkte i eller oppholder seg i nærheten av deltakerne en skal undersøke i kortere eller lengre tid (Holme og Solvang 1996).

Jeg foretok feltarbeid i Goahti barnehage i perioden 30. oktober 2003–17. mars 2005. I 2003 var jeg kun seks dager i barnehagen. I 2004 hadde jeg to lengre perioder da jeg ikke besøkte barnehagen, først en på to måneder, så en på seks måneder. Høsten 2004 startet jeg opp igjen 14. september og hadde en stabil periode frem til jeg avsluttet i mars 2005. Årsakene til at feltarbeidet strekker seg over så lang tid, er flere. Det viste seg at jeg ble nødt å påta meg en del av pliktarbeidet ved Samisk høgskole i 2004, slik at feltarbeidet dermed ble avbrutt i perioder. Det ble også avbrudd av personlige årsaker. Et slikt forløp av feltarbeidet som det jeg her har beskrevet, medførte at det kom nye barn på høsten, og at det ble utskifting av assistentene. Jeg kan ikke se at dette kan ha forstyrret kvaliteten på min forskning, tvert om, jeg fikk anledning til å følge barnehagen over lengre tid, med de endringer som fulgte med. I Lávvu barnehage var jeg i perioden 19. september–12. desember 2005. Jeg var i barnehagene ca. to–tre dager pr. uke og i to–seks timer pr. dag. Det viste seg at det var et krevende arbeid å observere og å gjøre feltnotater. Det var derfor ikke tilrådelig å oppholde seg fulle dager og hele uker i barnehagene. Etterarbeidet med å skrive ned notatene på datamaskin var tidkrevende, men dette gjorde jeg samme dag eller i løpet av samme uke som observasjonene hadde funnet sted. Til sammen dekker mine feltnotater observasjoner på ca. 200 timer og tekstdokumenter på ca 130 sider.

Møtet med barnehagefeltet og min rolle

Etter selv å ha arbeidet i barnehage i ca. 14 år, både som praktikant, som pedagogisk leder og som styrer, kjenner jeg institusjonen fra flere sider. Gjennom min utdanning og annen faglig kunnskap jeg har tilegnet meg, og gjennom erfaringer jeg har gjort, har jeg fått en forforståelse som gjør at jeg kjenner til barnehagen fra innsiden. Samfunnet har endret seg siden jeg utdannet meg til førskolelærer i 1982, og menneskene i samfunnet har endret seg. Min forforståelse har utviklet seg i takt med disse endringene. Den tyske filosofen Gadamer kaller disse prosessene for den hermeneutiske sirkel. Han sier at all vår forståelse springer ut av en forforståelse. Vi har alltid med oss forventninger på forhånd. Forventningene eller

forståelsene endres underveis, og de endres hele tiden. Dette er et objektivt gitt utgangspunkt for forskningen. Holme og Solvang (1996:91) sier: ”Før-dommene er sosialt baserte og subjektive holdninger til, og forståelser av det fenomenet en skal undersøke.” Men min verdimessige og min faglige forståelse av barnehagen utgjør to elementer som veves sammen til en enhet og blir det forståelsesgrunlaget min forskning baserer seg på. I den forstand vil det være vanskelig å være objektiv i egentlig forstand (Holme og Solvang 1996).

I kvalitative undersøkelser er de subjektive vurderingene åpenlyse. Olofsson (1992) snakker om to forhold som kan hindre oss i å se virkeligheten klart. Det ene er at vi aksepterer tingene slik de er, uten å ha reflektert over dem. Dette skyldes vanens makt. Det som er kjent, tas for gitt. Ting vi har rundt oss til daglig, er så nær at vi ikke ser de og ikke tenker over at det kunne vært annerledes. Det andre forholdet er vår tilbøyelighet til å tilpasse oss nye forhold. Ukritisk har vi en tendens til å overta de mer erfarnes atferd og holdninger, ”for slik praktiseres det her”. Vi må prøve å fremmedgjøre det selvfølgelige og legge et annet perspektiv på det velkjente (Olofsson 1992).

For at en i det hele tatt skal kunne delta på avdelingen og følge barna over tid, er det viktig at en klarer å skape et tillitsfullt og godt forhold mellom barna og seg selv. Jeg opplevde at barna aksepterte meg og viste tillit til meg som person. For å kunne innhente data og være deltakende observatør kreves det at en er interessert i barna og hva de gjør. Det kan være en forutsetning for å kunne møte barna der de er, og klare å ta deres perspektiv, barneperspektivet. I slike tilfeller kan en bruke den tause fortrolighetskunnskapen og de gode erfaringene som pedagoger har. Dette handler om ikke å la seg vippe av pinnen, ikke la kaosangsten ta overhånd, men kunne ta utfordringene der og da (Eide og Winger 2003). Siden jeg kjente barnehagefeltet fra tidligere, visste jeg hva som ville møte meg i felten. Det var allikevel slik at det jeg så, var det selvfølgelige. Jeg tenkte flere ganger at ”dette vet jeg”. ”Hva er det egentlig jeg ser etter?” Jeg erfarte etter kort tid at som forsker står en overfor helt andre utfordringer enn det en gjør som førskolelærer.

Samfunnsforskningens refleksive karakter består i at samfunnsforskerne er en del av den sosiale verden de studerer. En kan ikke unngå å påvirke de sosiale fenomenene en studerer. Refleksivitet vil si at forskernes orientering påvirkes av deres sosiohistoriske ståsted og de verdier og interesser ståstedene gir dem. På denne måten vil forskningsresultatene (og hele prosessen) være påvirket av sosiale prosesser og personlige egenskaper. Dette synet

representerer en avvisning av at samfunnsforskningen blir utført innenfor et autonomt område, isolert fra samfunnet utenfor (Hammersley og Atkinson 1998). Deltakende observasjon handler om å være sosiolog på seg selv og ikke bare på sine informanter (Wadel 1991). Dette innebærer følgende:

1. at en er bevisst sitt eget rollerepertoar, og hvilken rolle en til enhver tid selv tar eller blir gitt av sine informanter
2. at en er istand til å utnytte seg selv som informant. I ethvert feltarbeid vil forskeren ta/bli gitt noen lokale roller. Disse lokale roller kan forskeren utnytte på en slik måte at han blir sin egen informant.
3. at en er oppmerksom på at ens egne kulturelle kategorier, og ikke ens informanters kategorier, ofte dirigerer hva en observerer. Dette gjelder i større grad i studier av egne samfunn enn ved studier av fremmede samfunn (Wadel 1991:59).

I møtet med barnehagene hadde jeg et sammensatt rollesett, som tidligere påpekt. Min rolle i feltarbeidet er forsker, men som Wadel (1991) sier, er forskerrollen ubrukelig som primærrolle. Grunnen er at informantene ikke kjenner til hva en slik rolle går ut på. Mange informanter har heller ikke kjennskap til hva det vil si å være informant (Wadel 1991). Mine erfaringer støtter Wadels beskrivelser. I møtet med feltet hadde jeg, i mine informanters øyne, en rolle som tidligere kollega og førskolelærer, lærer på Samisk høgskole, studentveileder, kurs- og foredragsholder, mor, bekjent og søring. Flere uttalte at de syntes det var vanskelig å vite hvordan de skulle forholde seg til meg. Noen uttrykte også at de ble noe usikre på hvordan de skulle utføre arbeidet når det gjaldt de daglige gjøremål. Dette gikk seg til etter hvert, men jeg så det var en viktig prosess å ta rolleposisjonene opp til diskusjon. Nettopp på grunn av mine mangesidige roller ble det viktig for meg å holde avstand til personalet. Jeg kunne ikke inngå i for mange samtaler utover det som var formålstjenlig i en forskningssammenheng.

Feltarbeid og observasjon krever at en tar stilling til i hvor stor grad en selv skal delta i de samhandlingsprosesser som forekommer. Som metode handler observasjon om å bruke sansene på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn til daglig. I *deltakende* observasjon er forskeren medlem av det sosiale systemet der undersøkelsen foregår. Forskeren kan innta en *aktiv* eller *passiv* rolle ved deltakende observasjon. Ved å være aktiv påvirker en det sosiale systemet som en forsker på. Likedan vil jeg kunne påvirke situasjonene bare ved å være tilstede i barnehagene. I hvor stor grad dette er utslagsgivende for resultatene, vil jeg ikke kunne finne svar på, da det er umulig å måle. Den manglende kontrollmuligheten ved

observasjon, er en svakhet ved metoden. Når folk vet at de blir observert, påvirkes gjerne atferden deres.

Wadel (1991) deler inn deltakende observasjon i fire underkategorier, nemlig deltakelse i aktiviteter, deltakelse i samtaler, og observasjon av samtaler og observasjon av aktiviteter. Rollene i typene rollesett beskriver nettopp mine roller som forsker i barnehagen. Ved å veksle mellom slike roller vekslet jeg mellom å være aktiv og passiv. For å få anledning til å gjøre notater og å se med andre "briller" enn når jeg selv var deltaker, var en slik veksling en nødvendighet for meg. Med en gang en blir aktiv med barna, vil barna bli opptatt av den voksne, og atferden endres på grunn av ens tilstedeværelse. Spesielt forekommer dette i leken. Barn setter seg også på fanget dersom den voksne innbyr til samspill, de vil leses for, og de vil ha deg med på aktiviteter. Ved å være passiv kan jeg også sitte på sidelinjen og observere, og det gjør det lettere å kunne skrive ned dialoger der og da. I andre situasjoner anser jeg det imidlertid som nødvendig å være deltakende. Det er viktig å bli kjent med barna og være åpen for kommunikasjon slik at det knyttes et tillitsforhold mellom forskeren og informantene. En slik aktiv rolle inntok jeg innimellom, og da ble det ikke gjort notater. Spesielt ble en aktiv rolle nødvendig når vi var på tur eller ekskursionsjoner. Notatene ble da skrevet i sekvenser underveis eller etter at jeg kom hjem. Det er utrolig hvor fort en glemmer, og jeg så hvor viktig det var å notere kort tid etter en observasjon.

Kvalheim (1980) skriver om sin forskning i en barnehage at hun ikke var interessert i å være passiv, nøytral tilskuer til det som skjedde i barnehagen, men ønsket å være delvis aktiv innenfor systemet. "Observatøren kommer i et langt naturligere bytteforhold med de mennesker han studerer, ved å engasjere seg. Ikke bare moralsk, men også for forskningen byr det på store fordeler" (Kvalheim 1980:23). Det finnes ikke noe entydig svar i metodelitteraturen på hva som er best av å være aktiv eller passiv, deltakende eller ikke-deltakende observatør. Hva en velger, kan ha med problemstillingen å gjøre og med de spørsmål en stiller, men vel så mye henger dette sammen med forskerens eget syn og hva en selv er komfortabel med. For mitt vedkommende ville jeg ikke være for aktiv, da jeg vet at en lett kan bli "dratt inn" i flere hendelser, aktiviteter og sosiale kontekster både i forhold til barn og voksne. Erving Goffman (1959) var overbevisst om at alle grupper av personer (innsatte, primitive, pasienter) utvikler et eget liv, som det blir mening i, og som blir rimelig og normalt, når en bare kommer nær inn på det (Repstad 1998). Nettopp nærhet eller distanse er dikotomi som er diskutert i forhold til feltarbeidet. Ved å være *passiv* kom jeg ikke for nær, men var

allikevel nær nok til å observere. Ved at jeg kombinerte dette med også å være aktiv kunne jeg gå inn i nære relasjoner mellom både barn og voksne og studere barnehagelivet derfra.

For barna var det heller ikke lett å vite hvilken rolle jeg hadde, eller hva bakgrunnen for mitt opphold i barnehagen var. Jeg fikk flere spørsmål om hvorfor jeg var i barnehagen, og hva jeg skulle der. Jeg fortalte at jeg skulle skrive en bok om barnehagen og derfor måtte vite hva barn og voksne gjør. Det var spesielt to barn, ett fra hver barnehage, som gikk mye etter meg, og som flere ganger under oppholdet ville hjelpe meg i mitt arbeid.

Marit sitter ved frokostbordet og spiser. Jeg sitter ved siden av henne. Hun tar brød og smører seg mat. Hun ser på meg og sier: ”Skal du ikke skrive?” (Goahti 29.01.04).

* * *

Det er utetid. Tor Erik kommer bort til meg og spør om jeg skriver. Ja, svarer jeg. Han tar sand på boka mi. Jeg sier at det får han ikke gjøre. Han kjører bort med lekebilen og roper til meg: ”Marianne, mun vuoján dakko” (Marianne, jeg kjører her) (Lávvu 28.09.05).

Både Marit og Tor Erik vil fange min oppmerksomhet, slik de gjorde flere ganger. Først tar Tor Erik sand på boka mi for å se min reaksjon. Da jeg bare fortsetter å skrive, vil han være med i fortellingen og sier til meg hvor han skal kjøre. Etter at jeg har vært ganske lenge i barnehagen, er Mikkel tydeligvis fremdeles usikker på min rolle.

Mikkel er i garderoben og kler på seg.

Mikkel sier til meg: ”Hva er det du egentlig skal her?”

Marianne: ”Jeg skal skrive om hva som skjer i barnehagen.”

Mikkel: ”Jeg skal ut” (Goahti 24.01.05).

Flere forskere som har gjort feltarbeid i barnehager, har rapportert at de er blitt oppfattet som *en annerledes voksen* av barna. Corsaro (2003:8) skriver at den beste måten å bli en del av barnas verden på var å ”not act like a typical adult.” Barna oppfattet også i mitt tilfelle at jeg ikke oppførte meg slik som de andre voksne. Jeg var ikke så aktiv når det gjaldt de praktiske gjøremål, og jeg var heller ikke den som satte grenser og brøt inn i konflikter med barna. Dette visste Stian, og i følgende sekvens gir han meg en betroelse i besittelse av at jeg er en *annerledes voksen*.

Det er regnvær. I stedet for at barna får gå ut og leke bestemmer de voksne at barna må ut og lufte seg. De får beskjed om å ta på støvler og gå fem ganger rundt barnehagen. Jeg går også ut, og møter Stian og Tor Erik.

Stian: ”Jeg har løpt seks ganger. Marianne, ikke si til voksne at vi løper.”

Marianne: ”Er det ikke lov, da?”

Stian: ”Nei” (Lávvu 13.10.05).

Produksjon av data

Følgende ble skrevet av en student som drev med klasseromsforskning:

I'm watching the children! I'm watching the teacher! There are so many things going on at the same time! My head is spinning! What should I write in my log? What should I leave out? And to top it all it's just impossible. The minute I put my head down to write, I'm disconnected from what is happening. And if I tune in to what I hear, I may lose an important thought. They didn't tell me that this would be so apparently chaotic and so unnerving. If I'm the instrument, I need to be sent to the repair shop (Belén Matías) (Ely et al.1991:48).

Denne beskrivelsen synliggjør hvilken innsats som kreves under et feltarbeid også i en barnehagekontekst, og viser også at hva en velger å skrive ned og ta med i undersøkelsen, vil være opp til den enkelte forsker. Under mine observasjoner i barnehagene har jeg til tider hatt den samme følelsen som det studenten uttrykker i sitatet ovenfor. Barn i lek er kaos, og jeg har stadig kommet tilbake til spørsmålet om hvorvidt det jeg ser, og det jeg velger ut, er de såkalte relevante data som gir forskningen gyldighet.

Ved å anvende en metode "samler vi inn" informasjon som skal gi oss kunnskaper om fenomenet vi studerer. Det å bruke begrepet "samle inn" data eller informasjon er tatt opp i noe av metodelitteraturen, og det drøftes om hvorvidt dette er et egnet begrep. At dataene ligger klare i felten slik at det bare er å hente dem, blir ikke riktig, begrepsmessig. Allikevel er slike vendinger mye brukt i litteraturen. For å være mer nøyaktig kan en antyde at forskeren produserer data. Feltnotater består av relativt konkrete beskrivelser av de sosiale prosesser og den konteksten de foregår i. Målet er å gjengi ulike særtrekk og egenskaper (Hammersley og Atkinson 1998). Hva jeg skulle notere, var i begynnelsen noe uklart for meg, men for å støtte meg til Hammersley og Atkinson vil jeg si at det er umulig å notere noe uten å ha en forestilling om hva som er viktig og mindre viktig. De poengterer videre at feltnotater "bør utføres med nøyaktighet og årvåkenhet" (Hammersley og Atkinson 1998:203). Jeg måtte stadig gå tilbake til problemstillingen, slik at jeg etter hvert kunne få et klarere perspektiv på *hva* det var hensiktsmessig å skrive ned.

Jeg har valgt å konsentrere meg om de eldste barna i mine observasjoner. Mange av episodene bygger på dialoger mellom barn, og slik ønsker jeg å få frem barns meninger. Jeg har ikke i like stor grad fokusert på personalets språklige ytringer, da de voksnes meninger også kommer frem gjennom intervjuer. I dialoger og i andre sammenhenger der barn og voksne snakker samisk, har jeg valgt å skrive ut på originalspråket for å yte informantenes

rettferdighet. For å gjøre dette forståelig for leserne av avhandlingen har jeg oversatt ytringene deres til norsk og føyd til oversettelsene. Der dialogene er på norsk i teksten, har informantene valgt å snakke norsk.

Analyse og tolkning av datamaterialet

Analysen av data er ikke en atskilt del av forskningsprosessen. På mange måter starter analysen *før* feltarbeidet, med utarbeidelsen av problemstillingen, og den fortsetter helt frem til skrivingen av rapporten. Det teoretiske ståsted jeg valgte for min avhandling, var knyttet til problemstillingen. Etter hvert som prosessen med feltarbeidet fant sted, ble det behov for å gjennomgå problemstillingen, sette nytt fokus og se på den indre strukturen i prosjektet igjen. Dataanalysen er igjen med på å bestemme forskningsopplegget, og en slik ”runddans” (Wadel 1991) eller gjentatt prosess er altså en sentral del av den ”erfaringsbaserte teoretiseringen”, der teorien utvikles på bakgrunn av dataanalysen og omvendt (Hammersley og Atkinson 1998). Til grunn for analysen av de samiske barnehagene foreligger det tre typer av tekstdokumenter:

- a) feltnotatene fra observasjonsperiodene, som er transkribert til tekstdokumenter
- b) intervjuer med personalet og foreldrene, som er transkribert til tekstdokumenter
- c) ulike dokumenter, som skriv, planer og oppslag

Fra dette samlede materialet valgte jeg ut hvilke data som skulle tas med videre til analyse, og det ble viktig å være selektiv i denne prosessen. En kan si at forskeren gjennom skriveprosessen skaffer til veie den informasjonen som senere skal brukes i den videre analysen. Gjennom analysen av materialet har jeg prøvd å finne betydninger som ligger mer eller mindre ”skjult”. Ved å identifisere bestemte trekk vil en kunne sortere materialet etter disse trekkene. Det ble derfor nødvendig å systematisere dataene ved å utvikle analytiske kategoriseringer. Ehn og Löfgren (1982) sier at gjennom en kulturanalyse plukker vi virkeligheten fra hverandre for å komme nær de kulturelle og sosiale bestanddelene. Delene blir så satt sammen igjen til nye helheter. I min forskning ble det viktig å finne de kulturelle meningene bak barnehagens hverdagsliv og gjennom tolkninger å klargjøre de betydninger som gjenspeiles. En analysemodell for organisasjonskulturen er beskrevet i kapittel 3 og øvrige analyseverktøy og de analytiske kategoriseringene er spesifikt beskrevet i kapittel 5.

Barnehagen som forskningsarena og barn som informanter

Barn er i dag blitt viktige informanter når en skal prøve å få kunnskap om deres hverdag. Dette medfører mange metodologiske og etiske utfordringer. Når en søker kunnskap fra barns

ståsted, vil barnet bli satt i fokus og dermed bli sett og hørt. Dette siste er generelt viktig for barns identitetsdannelse. Voksne må få adgang til barnets verden. Voksne som søker barneperspektivet i pedagogiske kontekster, må tenke igjennom ulike ideologiske og etiske spørsmål. Videre er det viktig at en har evne og vilje til å ivareta barnet under hele forskningsprosessen (Eide og Winger 2003).

Å se verden ”med barnas øyne” (Tiller 1991) blir viktig i min undersøkelse. Det er ønskelig at barna selv gjennom sine handlinger og gjøremål, sin lek og sitt språk skal fortelle meg hvordan deres verden er. Dette er aktiviteter de driver med gjennom hele barnehagehverdagen. Skal en kunne få vite hvordan barna har det, er det barna selv som best kan fortelle dette. Med *barneperspektivet* ser en på hvordan verden ser ut for barn, det vil si det de ser, hører, opplever og kjenner som deres virkelighet. Barna er våre sakkyndige informanter, og vi skylder barn å formidle deres opplevelser videre (Tiller 1991). Med et slikt syn på barnet er vi inne på et viktig etisk prinsipp, som går ut på å ha en grunnleggende respekt for barn, for barna skal bli hørt og tas på alvor. Barn utgjør en sårbar gruppe, og de etiske grunnholdninger vi har, blir spesielt viktige. Som forsker i en barnehage kan en ikke unngå å måtte forholde seg til barna. Siden en får direkte kontakt med dem, er det en fordel å ha teoretiske kunnskaper om barn. En slik forståelse av barn vil påvirke den måten forskeren opptrer og handler på i samspillet med sine informanter.

I møte mellom mennesker, møte mellom forskeren og barnet, er det å oppnå barns tillit og fortrolighet viktig sett i et etisk perspektiv. I litteraturen er det mest snakk om de ”tekniske” aspektene ved den etikken som er nødvendig for å beskytte barna. Som å forholde seg til retningslinjer, krav til anonymitet og krav til samtykke. Det er hva som skjer i møte mellom menneskene som blir viktig. I forbindelse med kvalitativ forskning drøftes det hvorvidt rollene i en situasjon kan fremstå som tilnærmet symmetriske. Kan en forsker og en utforsket stå i et likeverdig forhold til hverandre? Kan en skape symmetri mellom voksne og barn som deltar i forskningen?

Forskning fremmer et bestemt syn på virkeligheten. Den definerer og avgrenser sitt objekt. All forskning er en form for maktutøvelse. Denne maktutøvelsen må ikke sees som negativ, men som en del av forskningens vesen. (...) Det å skrive om andre mennesker, plassere dem i kategorier, prøve å finne ut hva deres handlinger egentlig betyr, for dem selv og for andre, er å gripe inn i maktrelasjoner innebygd i alle sosiale forhold (Grenersen 2002:12).

Christensen (2000) diskuterer spørsmålet om hva som skjer dersom vi velger å sette at forholdet mellom forskeren og informanten er det samme uavhengig om vi arbeider med barn eller voksne. Hun stiller videre spørsmål om forskning med barn nødvendigvis reiser særegne spørsmål om metode og etikk. Hun inviterer til en faglig dialog ved å forutsette at etisk praksis er prinsipielt knyttet til forskningsrelasjoner og forskningsprosessen, ikke til antagelser om barn og barndommens særtrekk spesielt. Mitt syn er imidlertid at metodologisk og etisk sett vil det ikke nødvendigvis være slike særtrekk ved det å forske på barn kontra voksne. Allikevel kan jeg ha vanskeligheter med å sette små barn og voksne i et symmetrisk forhold til hverandre i forskningsprosessen.

Feltarbeid i samisk kultur

Tradisjonelt sett er feltarbeid blitt knyttet til forskere som har foretatt studier i fremmede kulturer. Forskeren har gjerne reist til et sted langt hjemmefra og oppholdt seg i en annen kultur over lengre tid. Dette har gjerne medført

that qualitative research in sociology and anthropology was "born out of concern to understand the other". Furthermore, this other was the exotic other, a primitive, nonwhite person from a foreign culture judged to be less civilized than that of the researcher (Denzin og Lincoln 2003).

Stadig flere kulturstudier gjennomføres innenfor forskerens egen kultur, og hvilke utfordringer dette fører med seg, er blitt et sentralt tema. I dagens metoddebatt diskuteres det hvorvidt det er mulig å innta en "utenfraposisjon" når en er en "innenfraperson".

Kan kulturanalysene bli faglig forsvarlige når forskeren studerer sin egen kultur, som han kjenner innenfra? Og hvilke etiske utfordringer vil dette eventuelt føre med seg? Wadel (1991) har et avslappet og nøkternt forhold til det å studere sin egen kultur. Andre forfattere, (blant andre Hastrup 1991 i Paulgaard 1997) mener at det er vanskelig å oppnå analytisk distanse for en som studerer sitt eget samfunn og sin egen kultur. Andre igjen hevder at det nesten er umulig å forstå fremmede kulturer (Taylor 1971, Guneriussen 1996 i Paulgaard 1997). Dersom forskeren er i sin egen kultur, kan det være vanskelig å se det underforståtte og det selvsagte. Er en derimot ukjent med den kulturen en forsker i, vil en lettere kunne se og artikulere det underforståtte (Paulgaard 1997).

Som nevnt innledningsvis har jeg røtter i Bodø, er vokst opp i Oslo og har bodd i samebygda Karasjok siden 1978. Etter så mange år blant den samiske befolkning føler jeg at jeg er en del

av den samiske kulturen. Jeg vil allikevel ikke påberope meg noen ekspertrolle når det gjelder det samiske. Til det er den samiske kultur for kompleks, og jeg vil aldri være helt ”inne”. Rituellet sett kan jeg føle et visst slektskapsforhold til den samiske kulturen med tanke på at min datter er same (hennes far er same), og at jeg ved å ha bodd i et samisk samfunn med samisk språk rundt meg til daglig, både privat og på arbeid, er ”fanget inn i et slektskapsforhold”.

Paulgaard (1997) sier at hvorvidt en er ute eller hjemme, ikke bare har å gjøre med forflytning i geografisk forstand, men også med fortolkning ut fra ulike posisjoner. Hvis en ser på fortolkningshorisonter og kulturer som avgrensede, lukkede systemer, kan en argumentere for at bare den som er innenfor, vil forstå livsformene. En slik lukkethet ved kulturelle fenomener viser til den hermeneutiske metodens svake kontekstualisme. I stedet for å snakke om egentlig innsikt ved studiet av kultur må en kanskje snakke om ”posisjonert innsikt”. Mulighetene for forståelse av og innsikt i kulturelle meningssystemer er også forbundet med forskerens sosiale og kulturelle forutsetninger (Paulgaard 1997). Jeg gikk inn i forskningen med erfaringsbaserte kunnskaper og forståelse av den samiske kultur som mine snart 30 år i kulturen gir meg. Den kulturelle meningsskaping som jeg søker å finne blant mine informanter, behøver ikke dermed å være forenelig med min forståelse av fenomenene. Dette skyldes at mine informantere og mitt utgangspunkt er forskjellig med tanke på at informantene er født inn i den samiske kultur. Den etniske tilhørighet vil det være umulig å endre, og jeg vil forbli etnisk norsk uavhengig av påvirkninger fra den samiske kultur.

For å kunne observere i en *samisk* barnehage, og gjøre de funn jeg etterlyser, ser jeg det som viktig å beherske samisk språk. Jeg forstår samisk, kan lese språket og kan også snakke en del samisk selv om det ikke er flytende eller alltid grammatisk korrekt. Barnehageavdelingens språk er samisk, og jeg ville gått glipp av mye ved ikke å forstå hva som ble sagt. Når jeg observerer barn i lek og voksne i arbeid, vil ikke bare samhandlingsprosessene være relevante, men også den språklige kommunikasjonen. Under feltarbeidet ønsket jeg også å delta på ulike møter og på uformelle arenaer som for eksempel pauserommet. Det snakkes samisk i slike kontekster, og mitt feltarbeid ville ha fått en helt annen karakter dersom jeg hadde manglende samisk kunnskaper.

Tone Aarre (1987) skriver om sitt feltarbeid i norsk-pakistanske barnehager at hennes rolle var begrenset ved at hun ikke fullt ut behersket urdu og punjabi. ”Jeg hadde problemer med å

forstå kommunikasjonen mellom de pakistanske barna og det pakistanske personalet og gikk dermed glipp av en del av det som foregikk i barnehagen og på førskolen” (Aarre 1987:5).

Det kan være interessant å trekke tråder til etnografiske studier der siktemålet er å studere ulike folkeslag, deres kultur, seder og skikker. Dersom en etnografisk studie er blitt gjort ordentlig, skal de som leser rapporten, bli i stand til å forstå kulturen selv om de selv ikke har noen erfaring fra den (Gall, Borg og Gall 1996). Dette er interessant, og det blir da sentralt at forskeren selv har forstått eller er en del av den kulturen han forsker på. Først da vil leseren også kunne ”forstå” kulturen. Ved analyse og tolkning av observasjonene vil det være en fordel, mener jeg, å kjenne til og å være innenfor den samiske kultur. Ikke bare har jeg en viktig rolle i produksjonen av egne data, men jeg har også en sentral rolle i den kulturelle meningsproduksjonen. Videre vil jeg si og mene at en etnisk same ville ha tolket barnehagens verden ut fra et annet utgangspunkt enn meg, og dermed annerledes. På den andre siden ville en person som ikke hadde kjennskap til den samiske kultur, også hatt en annen innfallsvinkel på den samiske barnehagen enn det jeg hadde i mitt tilfelle.

Min undersøkelse i de samiske barnehagene utfordrer meg og krever at jeg tar stilling til i hvilken grad min forskning er forskningsetisk holdbar og moralsk forsvarlig. Å få innpass i de samiske barnehagene, og i den dertil hørende kulturen, gir meg mange tanker som forsker. Et kontroversielt spørsmål i denne sammenheng er om det er riktig og legitimt å forske i et samisk miljø dersom en selv ikke er same eller ikke har kjennskap til det samiske språket og den samiske kulturen? Historisk sett har forskningen på samene en negativ klang i den grad den er knyttet til fornorskningspolitikken og de norske myndigheters assimilering av minoritetsbefolkningen. Samene er blitt stemplet som dumme og mindreverdige av nasjonalstaten, og en slik holdning har eksistert langt inn i våre dager (og finnes til dels også i dag). Dette har ført til en negativ holdning blant samene til norske forskere som kommer inn i det samiske samfunn og vil studere samene. Språket vil i første omgang danne en barriere for innpass, men i enhver kultur kan vi også snakke om symbolsk interaksjonisme som utfolder seg gjennom tegn, koder, gester, verdier, normer, handlinger og oppførsel som er særegne. For en utenforstående vil det være vanskelig å forstå og tolke alt dette. For mitt vedkommende følte jeg meg til en viss grad ”inne”, og som en av de ansatte sa: ”Jeg glemmer jo at du er søring.”

Det vil være stor forskjell på det å forske innenfor et samiskspråklig samfunn og det å forske innenfor et ikke-samiskspråklig samfunn, mener Tove Bull (2002). Kompetanse i samisk språk og samisk språkbruk blir fundamentalt og viktig når språket er samisk. Den kompetansen forskeren må inneha, blir ulik i disse to kontekstene. Likedan vil de forskningsetiske kravene bli forskjellige. Forskningsetiske vurderinger i konkrete tilfeller må bygge på kjennskap til det aktuelle samfunnet. Det å ha innsikt i historie, tradisjoner, kultur og språk er nødvendige forutsetninger for å kunne vurdere hvilke forskningsetiske problemstillinger som er relevante ved forskning på de samiske samfunnene, på samme måte som slik innsikt er nødvendig for i det hele tatt å kunne forske innenfor samiske samfunn. Samenes minoritetssituasjon er altså en utfordring i denne sammenheng (Bull 2002).

Det kvalitative forskningsintervju

Sammen med deltakende observasjon er *intervju* ofte benyttet som en kvalitativ metode. Ikke bare mediene, men også sosiologer og andre forskere får i økende grad informasjon fra intervju. I min undersøkelse har jeg valgt å foreta *dybdeintervjuet* med personalet og foreldre. Ved et dybdeintervju ønsker en å få en dypere forståelse av personens atferd, motiver og personlighet. Denne metoden tilsier at intervjueren og intervjupersonen står i et fortrolighetsforhold til hverandre (Halvorsen 2003).

Kvale (1997:21) definerer intervju på denne måten: ”Et intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt.” Videre opererer han med tre etiske regler for forskning på mennesker som jeg finner relevante i forhold til min forskning. Dette er a) det informerte samtykke, b) konfidensialitet og c) konsekvenser.

Et *informert samtykke* vil si at intervjupersonene blir informert om undersøkelsens mål og hovedtrekkene i prosjektet. Det er også viktig å informere om at deltakelse er frivillig, og at en kan trekke seg når som helst. Mine aktuelle intervjupersoner var først blitt informert om undersøkelsen på møter, som nevnt tidligere, og det ble dessuten skrevet et brev til dem med forespørsel om å delta.

Konfidensialitet i forskningen innebærer at en ikke offentliggjør personlige data slik at folks identitet blir avslørt. Dersom en offentliggjør informasjon som andre kan kjenne igjen, må informantene ha gitt tillatelse til dette, og det bør stå eksplisitt i en skriftlig avtale. Et etisk

dilemma som Smith (1990 i Kvale 1997) tar opp, er: ”Hvordan kan forskningsresultater kontrolleres av andre forskere hvis ingen vet hvem som deltok i studien, hvor den fant sted eller når?” (Smith 1990, sitert i Kvale 1997:69). Ved valg av informanter sto jeg overfor et *konfidensialitetsproblem*. Når personalet ønsker at resultatene ikke skal kunne føres tilbake til den respektive institusjonen, blir det viktig at en i rapporteringen beskytter institusjonen og dermed også personalet, foreldrene og barna. Jeg har ikke brukt navn på mine respondenter, og det er heller ikke opplyst overfor noen hvem jeg har intervjuet, verken av personalet eller foreldre. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, og de vil bli slettet, noe som også er spesifisert i brevet til intervjupersonene.

Konsekvensene av et prosjekt bør vurderes ut fra hvilken mulig skade som kan påføres de utforskede. I dette ligger det blant annet en moralsk forskningsatferd som forutsetter både etiske kunnskaper og kognitive valg, men den involverer også forskeren som person, altså forskerens følsomhet og forpliktelser sett i relasjon til moralske problemer og handlinger. (Kvale 1997). Når det gjelder forskning på barn, har jeg vært en del inne på slike konsekvenser, og jeg har også tatt opp noe av den problematikken som vil være til stede ved å forske innenfor samisk kultur.

Bakgrunn og valg av respondenter

Mitt utgangspunkt var å intervju hele personalet som arbeidet på de observerte avdelingene i Goahti og Lávvu barnehager; det vil si seks personer totalt. I Goahti barnehage ville en av assistentene ikke la seg intervju, og jeg valgte da å intervju styreren i stedet. Mine respondenter blant personalet består da av en styrer, en styrer/pedagogisk leder¹⁹, en pedagogisk leder og tre assistenter. Alle er godt voksne kvinner som har jobbet i mange år i barnehage. Alle har samisk bakgrunn, og en av dem er direkte knyttet til reindrifta. Siden jeg forstår samisk, fikk respondentene velge om de ville la seg intervju på samisk eller norsk. En av personalet valgte samisk, de resterende intervjuene er på norsk.

I tillegg til å intervju personalet ønsket jeg å innhente kunnskaper om foreldrenes syn på barnehagen. Undersøkelser fra barnehager griper sjelden fatt i foreldrene. I en samisk kontekst er familien og slekta meget viktige i sosialiseringen av barna, og gjennom Rammeplan for barnehager (1995) er barnehagen forpliktet til å samarbeide med foreldrene

¹⁹ I enavdelingsbarnehager er det vanlig at samme person innehar en stilling som både pedagogisk leder og styrer. Det var imidlertid ikke klart definert hvor mye av tiden som skulle brukes på avdelingen og på kontoret.

om både omsorg, oppdragelse, skikker, verdier og væremåter. Siden personalet utgjorde seks personer, falt det naturlig å velge seks foreldre for å kunne ha samme datamengde å analysere ut ifra.

Kriteriene for utvelgelse av foreldrene var flere. Jeg ønsket å intervju foreldre til de eldste barna, som jeg jo også har vektlagt å observere. De eldste barna har gått i barnehagen lengst, og dermed har også foreldrene deres lengst erfaring med barnehagen. Jeg innledet forespørselen om deltakelse med å ringe til foreldrene til de aller eldste barna og gikk deretter videre på lista etter alder. I denne prosessen valgte jeg bort foreldre som jeg hadde noen personlige relasjoner til. En av foreldrene jeg snakket med, sa nei. Jeg ønsket imidlertid å snakke med foreldrene til ett av barna som tilhører kategorien *norsktalende*, og det eldste barnet ble valgt. Etter en telefonsamtale med mor fikk jeg et bekreftende ja, om at de ønsket å bli intervjuet. For å kunne få frem et bredere meningsperspektiv ønsket jeg å snakke med begge foreldrene til hvert av de barna det gjaldt. I tre av intervjuene snakket jeg med begge foreldrene, mens jeg i de tre øvrige snakket med en far og to mødre. Tre av barna (foreldre) som var valgt ut, hadde imidlertid søsken i barnehagen, slik at mine intervjuer til sammen omfatter foreldre til ni barn fra de to barnehagene: fire barn fra Goahti og fem barn fra Lávvu barnehage.

Utviklingen i Norge har gått mot et stadig mer flerkulturelt samfunn. Ulike helhetssyn kommer nærmere hverandre, og en opererer med særegne forståelseshorisonter som tilværelsen tolkes ut ifra. Det blir viktig å tolerere visse typer av ”rimelig uenighet”. Dette vil gjelde også innenfor forskningen (Thommessen og Wetlesen 1996). I den grad en møter foreldre med de samme verdier og holdninger som en selv, vil det være enklere å snakke sammen og forstå hverandre. utfordringene kommer når foreldrene har en annen ideologi eller en annen kulturforståelse, slike som er i stor grad ulik vår egen. At forskeren har en kulturell relativ holdning, det vil si at en oppfatter alle kulturer som likeverdige, blir viktig i samarbeid med slike foreldre.

Gjennomføring av intervjuene

En ideell kombinasjon er at en først deltar i samhandlingene og deretter samtaler om det som skjedde i samhandlingene, med en eller flere av informantene (Wadel 1991). Intervjuguiden²⁰

²⁰ Se vedlegg.

var derfor utarbeidet med tanke på dagsrytmen i barnehagen og de hverdagsaktivitetene som personalet arbeidet med. Personalet og foreldrene fikk en nesten identisk intervjuguide siden det er de samme temaene og områdene jeg ville snakke med begge respondentgrupper om. Respondentene fikk tilsendt intervjuguiden i god tid før intervjuet, slik at de kunne forberede seg. På den måten ville vi også spare tid fordi vi slapp forberedelser i intervjusituasjonen. Samtidig ble det klargjort at intervjuet ville ta ca. en time. Dette ville skape en trygghet for intervjuobjektene ved at de ville være innforstått med hva som ventet dem. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd, noe alle intervjuobjekter var forberedt på. Hvor intervjuene skulle finne sted, avtalte jeg med hver enkelt. Jeg lot dem bestemme, igjen for å skape trygghet i situasjonen. Intervjuene med personalet ble foretatt i barnehagene, mens foreldreintervjuene ble gjort hjemme hos foreldrene, bortsett fra ett intervju, som ble gjort på kommunehuset. I etterkant ble intervjuene transkribert, og det foreligger 72 skrevne sider som tekstdokumenter som ligger til grunn for analysen.

Dokumentanalyse

Parallelt med observasjon og intervju trekker jeg inn analyser og tolkning av diverse skriftlige kilder. Kildene utgjør både formelle og uformelle dokumenter eller skriv. For å få tak i de opplysningene som var relevante for min problemstilling valgte jeg ut følgende kilder:

- Formelle dokumenter som lover, vedtekter, Rammeplan for barnehagen, barnehagens årsplan, kommunale planer med mer
- Uformelle ytringer i form av møtereferater, ukeplaner, månedsplaner, skriv/brev til blant annet foreldre, oppslag med mer

De kvalitative teknikkene kan sees i sammenheng med en hermeneutisk tilnærming, der målet er å tolke tekster. Slike tekster som de skriftlige kildene utgjør, kan brukes som kilde til kunnskap om å forstå de samiske barnehagene. Det innholdet som er nedfelt i både de formelle og de uformelle dokumentene, vil alltid ha en bakenforliggende mening. Det er denne meningsskapingen jeg vil prøve å finne frem til, og jeg vil også knytte dette til den kulturelle meningsskapingen som kommer frem gjennom feltnotatene og intervjuene.

Studiens validitet og reliabilitet

Forskningens kvalitet blir ofte vurdert ut fra begrepene *validitet* og *reliabilitet*. Begrepene har imidlertid sitt utspring fra den positivistiske forskningstradisjonen der en søker etter målbare

resultater. I min pedagogiske forskningsverden oppfattes virkeligheten annerledes, og ikke som en objektiv virkelighet. Jette Fog (1995) mener at det rasjonelle innholdet i kravene til den metoden en velger, handler om å forsikre seg om at undersøkelsen er troverdig, slik at leserne og forskeren kan stole på fremstillingen av det utsnitt av virkeligheten som er undersøkt (Fog 1995).

Validitet

Validitet kan oversettes med gyldighet eller relevans. For å rette søkelyset mot studiens validitet, stiller en gjerne spørsmål om metoden undersøker det den er ment å undersøke. Da finner en ut om resultatene er gyldige i forhold til de problemstillinger som forskeren har utarbeidet. Validitet er derfor et teoretisk og metodologisk problem. Hvilket syn jeg som forsker har på verden gir forskningen gyldighet og relevans i forhold til det. Teoretisk validitet forteller oss om graden av samsvar mellom det en undersøkelse tar sikte på å måle og det som faktisk måles. Resultatene blir teoretisk valide dersom undersøkelsen bygger på et klart teorigrunnlag og at undersøkelsen kan forklare ut fra teori som støttes av resultatene. Videre stiller en spørsmål om studiens resultater er gyldige med tanke på det utvalg som er undersøkt. I relasjon til min studie vil jeg vurdere om forskningen har satt søkelyset på og beskrevet den samiske barnehageverdenen slik den var ment å gjøre.

Ifølge Kvale (1997) har validitet også å gjøre med sannhet og riktighet. I vitenskapsteoretisk sammenheng er det altså et viktig spørsmål hvorvidt vitenskapelige teorier er sanne eller tilnærmet sanne, eller om de er sosiale konstruksjoner. Også spørsmålet om sannhet er et viktig filosofisk spørsmål. Om sannhet kan sies: "Et utsagn er sant når det stemmer overens med faktum, og er usant når det ikke gjør det" (Fjelland 1999:47).

En grunnleggende forskningsetisk norm er knyttet til validiteten og kvaliteten i forskningsarbeidet. Det handler om å redusere omfanget av feilgrep. Forskningen vil gjøre skade dersom den bygger på misvisende premisser, mangelfulle data, feilaktige analyser eller vurderinger som er lite troverdige. Som fagfolk har vi kanskje større makt over andres liv enn vi er villige til å se. Et etisk imperativ vil innebære et krav om å kunne og ville gjøre det som er rett, og det som er det beste for alle (Befring 1992).

Et annet krav innenfor forskningen er at en undersøkelse skal være saklig. Som forsker skal en holde seg til saken og ikke farges av usaklige private eller utenomvitenskapelige

vurderinger. At objektivitet kan sikres på ulike måter, er også en vanlig oppfatning. Vitenskapelige undersøkelser må dessuten være intersubjektivt gyldige. Dette innebærer at den måten en forsker går frem på, eller den metoden som brukes, må klargjøres slik at andre prinsipielt kan gjenta undersøkelsen. Observasjoner, intervjuer og eksperimenter skal kunne kontrolleres av andre forskere. Det er ikke mulig at forskeren tar hensyn til *alle* data, men det må tas hensyn til alle *relevante* data. Resultatenes gyldighet er ikke avhengig av *hvem* som har gjort undersøkelsen, men de må være intersubjektivt gyldige (Grimen 2000).

Gyldighetsspørsmålet som knytter seg til analyse av materiale, henger sammen med at en i kvalitative undersøkelser har et lite utvalg å forholde seg til (Fog 1995). Hvordan forskeren forstår materialet, avhenger av den forforståelsen en har. Spørsmålet om gyldighet handler her om en vurdering av forholdet mellom utsagnene, beskrivelsene og analysen på den ene siden og det som jeg observerer i barnehagene, beskriver og begrepsliggjør på den andre siden. Det blir viktig å stille spørsmål om de beskrivelsene jeg gjør er objektive, dekkende og sanne (Fog 1995). Fog skriver videre om dette:

Vi kan ikke finde *beviser*. Men vi *kan* finde indicier. (...) Vi finder ikke klare og utvetydige kriterier, der én gang for alle kan skille videnskabeligt fra uvidenskabeligt eller faste standarder, som kan garantere gyldigheden. Vi må altid og hver gang udøve et skøn, bruge vores dømmekraft (Fog 1995:170).

Reliabilitet

Med begrepet reliabilitet menes studiens pålitelighet. Det handler om forskningsspørsmålene er stilt slik at de vil gi oss de svar på det som er målet med studien. Reliabiliteten blir bestemt ut fra hvordan målingene er gjort, og hvor nøyaktig og systematisk en er i behandlingen av de data en har samlet inn. Når det gjelder feltarbeidet, vil reliabiliteten være knyttet til feltnotatene og i hvor stor grad de viser det rette bildet av hverdagslivet i barnehagen. Har en innhentet så pålitelig kunnskap som mulig om fenomenet? Det er viktig å være nøyaktig i nedskrivningen, og at en får de opplysningene som er relevante. slik at en oppnår høy reliabilitet og dermed pålitelige data.

Muntlige opplysninger kan inneholde flere feilkilder. Det kvalitative forskningsintervju vil bære preg av subjektivitet, og en kan ikke være sikker på at en får det rette og sanne bildet av det informantene mener og tenker. Dette kan ikke måles, og derfor ble det viktig å tilrettelegge for at intervjupersonene skulle være trygge i situasjonen. Ved transkribering av intervjuene vil slike konstruksjoner av kommunikasjonen i ettertid ikke alltid være pålitelige.

For å holde en så høy reliabilitet som mulig har jeg utøvd nøyaktighet. Dette har jeg gjort ved blant annet å skrive det jeg hører, så korrekt som mulig, og jeg håper derfor at jeg har forstått ordene riktig.

Fog (1995) ser på reliabilitet som en forutsetning for validiteten. Er ikke undersøkelsen pålitelig eller sannferdig vil den naturlig nok heller ikke stille de krav til gyldighet som er forventet. En kan ikke vite i hvor stor grad en undersøkelse er pålitelig eller gyldig, men jeg har tatt de nødvendige forskningsetiske og forskningsbaserte forholdsregler for å minske graden av feilskjær. Hvorvidt mine funn er generaliserbare for andre samiske barnehager, er det ikke mulig å si noe om. Det er heller ikke meningen, da undersøkelsen skal representere de to barnehagene i min studie for seg selv. Å generalisere handler om å se det allmenne i det spesielle. Målet i en kvalitativ forskning er å få en bedre forståelse av et forhold. Jeg ønsker dermed å få med enheter som vil gi meg et mer nyansert bilde av den samiske barnehagen som fenomen. Av den grunn har jeg blant annet valgt to ulike barnehager med hensyn til beliggenhet, omkringliggende miljø og størrelse. Sett ut fra et humanistisk syn er hvert enkelt fenomen unikt og har sin egen indre struktur og logikk. Fokus er ikke rettet mot det generelle, til det er det livet som leves i barnehagen for komplekst. Ved å få kunnskaper om og innsikt i den samiske barnehagen vil en imidlertid kunne stå bedre rustet til å forstå andre samiske barnehager. Dermed kan generaliserbarheten sees i sammenheng med utvikling av kunnskaper og en bredere forståelse av andre samiske barnehager som fenomen i samfunnet.

Mine beskrivelser av de samiske barnehagene er på ingen måte tilfeldige eller falske, men i håp om å bidra til å utvikle det samiske barnehagefelt vil min oppriktighet være den bærende plattform. Jeg har forsøkt å vise nøyaktighet slik at feil og skjevheter i hele forskningsprosessen ikke skulle forekomme. Siden forskeren er selektiv, vil det være spørsmål om etterprøvbarheten. Ville en annen forsker velge ut det samme materialet slik at kontrolleffekten er hundre prosent? En slik etterprøvbarhet ville være problematisk, og er egentlig umulig. Informantene har jo ved å delta i prosjektet fått en ny bevissthet. Dette fører med seg endret atferd, og dataene ville ikke være de samme ved en ny undersøkelse.

Etiske overveielser

Jeg har i flere sammenhenger berørt noen etiske utfordringer knyttet til det å forske på barn og forskning i en samisk kontekst. Jeg vil gå enda litt dypere inn på begrepet etikk og med dette

komme inn på ytterligere etiske overveielser i forskningen. Halvorsen (2003) opererer med følgende definisjon av begrepet etikk:

Med etikk menes den bevisste bearbeidelse av de prinsipper, verdier og normer (handlingsregler som inngår i moralen) (Hovedkomiteen 1981:18). Moral blir definert som den atferden som tilstrebes og som er basert på forestillinger om rett og galt. Dette betyr at forskningsetikk må drøftes i tilknytning til allmenne moraloppfatninger (Halvorsen 2003:159).

Etikken kan gi et vurderingsgrunnlag ved to hovedproblemer. Det første problemet dreier seg om hvordan vi bør handle. Livet gir utfordringer og påkjenninger, og hvordan skal vi da som enkeltmenneske fungere i ulike situasjoner? Det andre problemet dreier seg om hvordan samfunnet i stort og smått bør innrettes. Det er snakk om grunnleggende refleksjoner, som gir retning til utformingen av samfunnet. Kant er kjent for sin såkalte kategoriske imperativ, og har på det individuelle eller personlige plan gitt svar: ”Handle slik at prinsippet for handling kan gjøres til allmenn lov” (Befring 1992).

Ettersom samfunnsforskningen har fått større anvendelse og økt betydning i samfunnet, vil det være slik at de etiske og rettslige sider ved slik forskning blir vektlagt i større grad enn før. Debattene rundt de etiske dilemmaene har blant annet handlet om hvor grensen går mellom hensynet til den personlige integritet (retten til å fritas for innsyn fra det offentlige) og samfunnets krav på informasjon. Det er spesielt ved bruk av data i forskningen fra registre som primært ikke var tiltenkt en slik bruk, at disse debattene har hatt sitt utgangspunkt. (NSD-brukermelding 5/91) (Halvorsen 2003).

Blant forskere har det til enhver tid eksistert regulering av deres atferd, og det har vært egne regler og normer for hvordan forskningen skal foregå. Siden den annen verdenskrig har feltet forskningsetikk utviklet seg dit hen at det er blitt en organisert og systematisk virksomhet. Beskyttelse av enkeltpersoner og respekt for samfunnets normer har stått i fokus (Ruyter 2003). Innenfor den kvalitative forskningen handler etikken gjerne om anonymitet, beskyttelse og konfidensialitet.

Jeg vil argumentere for at det bør være et krav til vitenskapelig forskning på barn at forskeren er reflekterende og bevisst i forhold til sine etiske og metodologiske valg. Jeg vil støtte meg til en tankegang og et verdigrunnlag der etisk refleksjon i arbeid med barn er en forutsetning. Hvilke etiske utfordringer en står overfor når en skal forske på barn, blir et viktig spørsmål

som en må ta stilling til gjennom hele forskningsprosessen. Vi har de senere år vært vitne til en sterk ekspansjon og utvikling innenfor feltet humanistisk og samfunnsvitenskapelig forskning på barn, ifølge Christensen (2000). Barn er blitt medspillere og deltakere i sitt eget liv på en ny måte sammenlignet med for bare noen tiår siden. Forskere lar barn få fortelle hvordan de har det, hva de mener, og om deres holdninger til livet. De er ikke lenger brikker i et spill for voksne, men barndommen er blitt akseptert som det den er. Barn og barndom nydefineres – og dette er et ledd i utviklingen av det vitenskapssamfunnet og det postmoderne samfunn vi lever i nå (Jørgensen 2000). Barns selvstendigjøring har ført til at de nå tar del i forskningen som informanter på andre premisser enn tidligere. Dette medfører også nye etiske utfordringer for forskeren som det gjelder å være seg bevisst.

I ”Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora 1999” heter det i kapittel 11 at barn har særlig krav på beskyttelse i tråd med sin alder og sine behov når de er deltakere i forskning. De forskningsetiske retningslinjene må følges i alle faser av prosjektet. Dette gjelder både i datainnsamlingen, bearbeidningen og formidlingen. Et viktig krav er frivillig informert samtykke. Med dette menes rett til selvbestemmelse, rett til tilstrekkelig informasjon og rett til å trekke seg fra medvirkningen i forskningen når en måtte ønske det. Ved forskning i barnehagene handler dette om å informere barna og deres foreldre om undersøkelsen på en så tydelig og klar måte som mulig (Eide og Winger 2003).

Med den økende involveringen av barn som informanter og deltakere i forskningen er det blitt nødvendig å fokusere på den eksisterende etiske praksis. Dette blir viktig hvis vi skal kunne behandle barns økende deltakelse med en respekt som tar hensyn til både de fordeler og de ulemper som forskningen kan medføre for barn (Christensen 2000). Forskeren har forpliktet seg til å søke sannheten og bruke en vitenskapelig forsvarlig fremgangsmåte. Dette kan komme i konflikt med for eksempel respekt for menneskeverdet, økonomiske interesser, politiske målsettinger og interessene til sosiale grupper og institusjoner. Slike konflikter kan gi opphav til ulike forskningsetiske dilemmaer, og da blir det først og fremst en nødvendighet og et krav at den enkelte forsker kjenner de etiske retningslinjene og har opparbeidet det nødvendige skjønn for å kunne ta stilling i de konflikter som måtte oppstå (Ruyter 2003).

DEL II RESULTAT. FRA LÁVVU TIL GOAHTI

KAPITTEL 5 - ORDNEDE ROM

I det følgende skal jeg nærme meg de to samiske barnehagene i min studie, ut fra en analytisk og fortolkende presentasjon. Kapitlene 5–10 bygger på det kvalitative materialet fra feltarbeidet og intervjuer med personalet og foreldre.²¹

Min problemstilling er å finne ut av på hvilken måte den sosiale praksisen i de to barnehagene reflekterer samisk kultur, språk og tradisjon. For å kunne gå ut fra en slik forståelsesramme ble det viktig å ta utgangspunkt i *dagsrytmen*, som er en ”rød tråd” i et barnehagepedagogisk perspektiv. Jeg fant ut at dagens vekslende rytme er et trekk ved barnehagen som har stor innvirkning på personalets praksis, og som er styrende for deres handlinger. Ut fra de kategoriseringene jeg har valgt for analysen, vil jeg fordype meg i det innhold og den sosiale praksis som var *mest* fremtredende i mitt materiale. Dermed gir jeg på ingen måte noe bilde av hele virksomheten i institusjonene. Med inspirasjon fra Ehn og Löfgren (1982) om kulturanalyse fant jeg ut at de voksne planlegger og organiserer barnehagebarnas sosiale liv i følgende kategorier: a) ordnede rom, b) fellesskapets plattformer, c) normative seremonier, d) liv og leven, e) samiske veivisere, f) privilegert bagasje. Jeg vil komme tilbake til hver av kategoriene i de enkelte kapitlene.

Det ”ordnede rom”, som dette kapitlet omhandler, er valgt som term for å synliggjøre de fenomener som har klare strukturer, og de ordnede forhold i barnehagen. Store deler av barnas liv i barnehagen er preget av slike ordninger. I førskolepedagogikken legger en vekt på frihet og selvstendighet. Allikevel preges hverdagen av innarbeidede rutiner som tilsvarer dagsrytmen. Når barna følger rutinene, behøves det mindre av direkte kontroll. Det er ikke bare bruken av de fysiske rommene som er satt i system, men ”ordnede rom” innbefatter, først og fremst, hele dagsrytmen som fenomen. Videre regner jeg inn her også de fysiske strukturer, hilsningsritualer og frokosten som en møteplass. Før jeg går videre til kategorien ”ordnede rom” vil jeg gi en kort presentasjon av de to kommunene der vi finner barnehagene i mitt prosjekt.

²¹ Se kapittel 4 metode for nærmere beskrivelse av dette.

Presentasjon av kommunene²²

I kommunen der vi finner Goahti barnehage, er de viktigste næringer reindrift og jordbruk med tillegg av utmarksnæringer som jakt og fiske. I dag er det kvartiærnæringene (offentlig forvaltning, tjenesteyting mv.) som sysselsetter flest arbeidstakere i kommunen. Kommunen er et kulturelt og sosialt hovedsete for samer i Norge, og flere viktige samiske institusjoner er lagt hit. Rundt 80 prosent av kommunens innbyggere er samisktalende, og samisk og norsk er likestilte som forvaltningspråk. I denne kommunen er norsk et minoritetsspråk. Alle kommunens barnehager er samisk-språklige eller tospråklige.

Kommunen der Lávvu barnehage befinner seg, har et næringsliv som er preget av en stor andel av sysselsatte i offentlig sektor (46 prosent), der Forsvaret bidrar vesentlig, men det er mange sysselsatte innenfor handel og service. Primærnæringene (5 prosent) og bergverk og industri (2 prosent) sysselsetter en mindre del. Antall enheter i jordbruk og fiske er vesentlig redusert i løpet av de siste ti årene. Kommunen er offisielt definert som en trekulturell og trespråklig kommune, med samisk, kvensk og norsk som offisielle språk. I denne kommunen er samisk et minoritetsspråk. En av kommunens barnehager er samisk-språklig, de øvrige er norske barnehager. Begge kommunene ligger i Finnmark fylke og hører til forvaltningsområdet for samisk språk.

Barnehagens fysiske struktur

Med den fysiske struktur mener jeg her det fysiske miljøet, innredningen av rommene, organiseringen av lekemateriellet og dessuten utvalget og forvaltningen av materiell og utstyr i barnehagene. Med andre ord vil det i denne sammenheng si den fysiske struktur som de ansatte har lagt til rette i form av bygninger, rom og lys, møbler og utstyr, utvalg av lekemateriell og materialer av ulik art. Dette utgjør en ramme for barnas aktivitet, og barn påvirkes nettopp av slike ytre rammebetingelser (Balke 1976). Jeg vil legge vekt på de organisasjonsmessige sidene ut fra et kulturelt perspektiv og sett i relasjon til den analysemodellen som jeg tidligere har presentert. Den semiotiske teoritradisjonen tar utgangspunkt i at vår eksistensielle verden primært er en symbolsk verden. I barnehagens fysiske struktur kommer symbolene frem i form av synlige objekter eller markører.

²² For å bevare anonymiteten til barnehagene har jeg valgt ikke å navngi kommunene. Allikevel finner jeg det hensiktsmessig ut fra avhandlingens tema å presentere kommunene slik jeg har gjort. Opplysningene om kommunene er hentet på Internett, på kommunenes hjemmeside.

Frønes (2001) mener at rommets fysiske form influerer også på de sosiale handlinger og legger opp til bestemte sosiale mønster. De fysiske rom er også symbolske rom og forteller om ulike grupperingers posisjoner. Avgrensede fysiske rom gir oss ulike signaler om hvordan vi skal opptre, og hvilke grenser som gjelder i de ulike rom (Frønes 2001).

Utformingen av barnehagenes fysiske struktur kan tilbakeføres til de menneskene som til enhver tid arbeider i disse institusjonene. Gjenstander og uttrykk i barnehagen er altså symboler og forteller oss ikke bare om den indre barnehagekulturen, men gir oss også innsikt i og en forståelse av de menneskene som har utformet og dermed står bak dem i deres symbolkarakter. Når noen foretar et valg, kommer meningen frem og en gjenspeiler personens identitet. De to barnehagene i min studie har ulikt utgangspunkt i forhold til den fysiske struktur. Goahti barnehage er et standardisert barnehagebygg med tre avdelinger, mens Lávvu barnehage opprinnelig er bygd som en stor enetasjes enebolig. Begge er imidlertid bygd på 70-tallet. Avdelingen i Goahti barnehage som jeg har studert, består av to oppholdsrom, garderobe og bad med toalett. Kjøkkenet er felles med de to øvrige avdelingene i barnehagen. I tillegg bruker de ansatte å ta pauser på et fellesrom. Styreren har eget kontor. Lávvu barnehage består av tre oppholdsrom, garderobe, bad med toalett og kjøkken. Denne barnehagen har et eget pauserom og eget kontor. Det er nesten ingenting ved barnehagens bygningsmessige struktur som kan knyttes til et samisk preg.

Garderoben

Hvert barn har sin faste plass i garderoben til klær og sko. I Lávvu barnehage er barnas plass merket med et bumerke. Dette er markører som er kjøpt fra norske lekekataloger. Personalet har tilpasset merkene til det samiske miljø ved å tegne egne figurer, blant annet lavvo, komse²³ og rein. I tillegg til bumerkene har hver plass en bjørkeplate der barnets navn er skrevet. I Goahti barnehage har personalet skrevet barnas navn og limt et fotografi av barnet på et underlag av sisti²⁴. I denne barnehagen er det interessant å se at mange av barnas navn²⁵ er samiske for eksempel Rávdná og Lisa Májjá, mens de fleste barna i Lávvu barnehage har andre navn som Morten og Espen. Barna har et sterkt identitetsforhold til plassen sin. De markerer eierforholdet ved å gi beskjed til andre som måtte sette seg på deres plass. ”Det er min plass, gå bort.” Begge barnehagene har tatt i bruk samiske symboler, og slike synlige

²³ Komse er en vugge laget av uthult trestamme og foret med garvet reinskinn (Norsk-samisk ordbok 2000).

²⁴ Det samiske ordet ”sisti” betyr garvet reinskinn, lær (Samisk-norsk ordbok 2000).

²⁵ Se vedlegg

objekter viser at en samisk tilknytning er viktig for barnas identitetsskaping og for barnehagen som samisk institusjon.

Påkledning

Før barna går ut, er det påkledning i garderoben. Med de vekslende forhold som følger med årstidene, får barna mange utfordringer i påkledningsprosessen. I Finnmark er det vinter og snø i fem–seks måneder av året. Kulda er også ytterst til stede, og i indre Finnmark kan det i perioder være meget kaldt. Ved kysten har en ikke ekstremkulde i samme grad, men her kan vinden til tider være gjennomtrengende. Dette krever store mengder med klær og er en utfordring for både personalet og barna. Vår- og høstperiodene kan være våte med snøsmelting og regn. Sommeren kan være varm, solrik og med ekstremt mye mygg. Det er mye vær, og barnas garderobe må tilpasses deretter.

To assistenter diskuterer om de skal gå ut med barna eller ikke. De ser på gradestokken, som viser –22 grader. De bestemmer seg for å gå ut ”og lufte seg” i ca. et kvarter. Lisa Májjá, som overhører samtalen sier: ”Jeg vil ikke ut. Det er kaldt.” ”Vi skal bare ut en liten tur,” svarer den voksne (Goahti 28.02.05).

Til tider kan det være *kaos* i garderoben når 18 barn skal ha på uteklær. Klær og sko ligger utover gulvet, barn og voksne går frem og tilbake, noen barn skriker, andre får ikke hjelp, og støynivået kan til tider være meget høyt. De eldste barna klarer mye av påkledningen selv, mens de yngste barna får hjelp av de voksne. Selv om barna er i førskolealder, er de opptatt av hva de skal ha på seg. Det kan oppstå konflikter dersom de må ha på seg en genser de ikke liker, eller en bukse som ikke passer helt. Dersom lua blir knytt for stramt, skjerfet ikke henger riktig eller skoene kjennes for trange, får de voksne beskjed om å rette på det.

”Marianne, se, jeg har fått nye vintersko,” forteller Sander til meg en dag i garderoben. ”Jeg får ikke sne opp i dem,” forklarer han videre. Skoene er høye med bånd øverst som kan strammes. Bobledressene er tjukke med for, og mange barn har fleece-klær under. Andre typer barnedresser er vann- og vindtette, og brukes i de våte periodene av året. De voksne passer på at barna får på seg riktige og varme klær når det behøves. Ullbukse er viktig, og det skal en ha i de kalde periodene.

Barn og voksne er i garderoben. De voksne hjelper barna med å kle på seg. Flere av barna, som venter på hjelp, hopper fra benken og løper frem og tilbake. En av de voksne sier: ”Cokka ullobuvssaid nu ahte bahta ii galbmo” (Ta på ullbukse, så rumpa ikke blir kald) (Goahti 07.03.05).

De voksne bruker skuterdresser i de kaldeste månedene av året i utetiden. Noen har skaller, andre bruker skuterstøvler og atter andre varme støvletter.

Barna har sko og klær som er varme og tilpasset det miljøet de lever i. I det gamle samiske samfunn lagde en klær og skotøy av blant annet reinskinn slik historien viser. Denne tradisjonen er ikke så fremtredende i dag, men enkelte produkter lages og brukes fremdeles. Blant annet kan en se at barna bruker skaller og skinnluer. Disse samiske symbolene er spesielt fremtredende i Goahti barnehage. Skaller blir brukt sammen med kofta som et festantrekk, men blir også benyttet av mange i den kaldeste tiden på året. Tidligere brukte en sennagress i skallene, mens det i dag brukes mest katanker²⁶. Både skaller og skinnluer fås kjøpt i bygdene i ”duodjibutikker” laget av profesjonelle syerskere, mens hjemmeproduksjonen av slike produkter er i ferd med å falle bort.

I tidligere tider var kofta et daglig antrekk. I dag brukes den mest til festlige anledninger og ved spesielle arrangementer. Kofta har ulike tilbehør som belter, søljer, silketørklær, sjal, lue, veske, bellinger og skotøy som skaller om vinteren og kommager om sommeren. Kofta er et av de mest fremtredende symboler på samisk identitet. I tillegg viser koftas dekor familietilhørighet, den lokale tilhørighet og om en er gift eller ikke. Kofta følger også moten, og i dag ser en nye måter å bruke plagget på. Blant annet er det lov å eksperimentere mer med både stoff og farger, og det er ikke bare den tradisjonelle blå vadmelskofta som gjelder. Lengden på kofta har endret seg etter som motebildet har forandret karakter. Tilbehøret er også blitt preget av den moderne tid, og blant annet kjøper mange silkestoff i sydligere strøk for å lage tørkle. Dankertsen (2006) viser til i sin forskning at samer i Oslo bruker kofter i både denimstoff med slitte olabukser til og i kinesiskinspirert utgave med brokadestoff og skulderputer. Hun sier videre at bruk av kofte også kan være knyttet direkte til etnopolitikk. Dette kom frem da finnmarksloven ble vedtatt på Stortinget og enkelte samer hadde kledd seg i bukse og jakke, men supplert med kommager eller et koftetørkle til. Det er også et vanlig syn i samiske bygder, for eksempel i Karasjok og Kautokeino, å se eldre samekoner ikledd norske klær, men med samelue.

I de samiske barnehagene bruker enkelte av de ansatte og barna kofte ved spesielle arrangementer som for eksempel Samefolkets dag og ved kirkebesøk. Det er imidlertid ikke alle som gjør dette, og det er heller ikke alle som ser det som viktig å markere sin etniske

²⁶ Sokk av tøvlet ull til innlegg i støvler, skaller med mer.

tilhørighet. Noen sier at det er så mye styr å ta på kofta, og de viser sin samiske tilhørighet gjennom å bruke tilbehør som markører. Dette kan være et silketørkle over en skjorte eller en sølje på genseren. Andre går i vanlige klær og føler ikke for å synliggjøre hvem de er ved å ta på seg kofta. Å skaffe seg en kofte er også en kostbar investering, og det er ikke alle som ser verdien i å anskaffe seg et slikt plagg.

De eldste jentene i Goahti barnehage hadde flere ganger med seg kofte til barnehagen, som de brukte der. Jentene tok også på seg barnehagens lekekofter med tilbehør. Jeg så ikke at barna i Lávvu barnehage brukte kofte, heller ikke personalet. De ansatte i Goahti barnehage oppfordret barna til å kle på seg kofte ved flere anledninger. Før et kulturskolearrangement sa pedagogisk leder til noen av jentene: "Ihttin sáhtibehtet bidjat gávtti" (I morgen kan dere ta på kofte). Láila svarte: "Mun in gille gávtti coggat. Mun áiggun buvssaid coggat" (Jeg vil ikke ha på kofte. Jeg vil ha på bukse). Det er selvfølgelig opp til foreldrene å velge om barna skal ha på seg kofte eller ikke. En mor forteller at det er vanskelig å vite når en skal kle på gutten kofte i barnehagen. "Det sto i avisen koffor hadde de ikke kofte på når kongen kom, men jeg visste jo ikke det. Da de skulle i kirka, tok jeg på han kofte, men da hadde ingen andre" (intervju med en mor Goahti 12.01.06).

Oppholdsrommene

Begge barnehagene har et stort oppholdsrom som blir brukt til måltider, lek og aktiviteter. Møblene består av to langbord med benker, tripp-trapp-stoler og vanlige kjøkkenstoler. Det finnes ulike bokhyller og veggseksjoner. Det er også et lite, rundt bord med små stoler og en sofa. Møblene er kjøpt hos forhandlere for barnehageinnredning, og slike finnes også i mange andre barnehager rundt omkring i landet. Dermed gir dette ikke noe spesiell samisk preg. Både vegger og møbler er av furu. Furu møbler ble populært på 80-tallet, og barnehagens innredning gjenspeiler slik den stilen som var i mange hjem i den perioden. Denne stilen skaper mørke rom, og spesielt i Goahti barnehage kunne avdelingen virke til tider mørk. I Lávvu barnehage hadde de mer belysning i form av små lamper, og ved hjelp av lyse duker på bordene fikk rommet et lysere og mer innbydende preg. Her var det også mange grønne planter, som bidro til å skape farge og stemning på avdelingen. At grønne planter i innemiljøet har en positiv psykologisk innvirkning på oss mennesker viser forskning gjort av Bringslimark (2007).

Barnehagene er velutstyrte og har både leker og materiell fra lekekataloger, men også samiske leker. De samiske lekene må spesialbestilles, og blir lagd av samiske håndverkere. Slike leker er dukkeklær i form av koffer med tilbehør, komser, snøskutere og biler i tre, elvebåter i tre, ulike dyr som rein og elg lagd av tre med mer. Videre finnes det barnebøker på både samisk og norsk, kassetter/cd-er med både joik og annen samisk og norsk musikk og diverse spill, puslespill med mer.

Lekerom, dukkekrok og klosserom

Møbleringen på *lekerommet* i Goahiti barnehage er stadig skiftende fordi det er mange lette møbler, som barna til stadighet flytter på. Rommet inneholder en sofa med løse puter og madrass, bord og stoler i barnestørrelse, en liten skillevegg, en liten komfyr med noen kopper og fat og en bokhylle som er tom. Noen ganger er det plassert dukkevogner og dukkeleker på lekerommet. Ingenting har sin faste plass, og rommet er sjelden ryddig. Jentene i Goahiti barnehage pleier å være på lekerommet hver dag i større eller mindre grupper. Spesielt er det de eldste jentene som er der. De lukker døra igjen slik at de ikke skal bli forstyrret av de voksne og av de yngste barna. De organiserer og bestemmer over rommet som sitt territorium. Dersom det kommer ”småunger” inn dit, lurar de dem ved å følge dem ut med en hyggelig kommentar som ”sånn ja,” og deretter lukker de døra. Jentene liker å være på lekerommet. Her kan de spille musikk uten å forstyrre andre, og de kan syngje, joike, danse og leke i fred.

Lávvu barnehage har et eget rom som kalles *dukkekroken*. Rommet er innredet som et kombinert stue/kjøkken-rom. Sofa, bord og stoler er i barnestørrelse. Den ene veggen består av en kjøkkeninnredning, også den er i barnestørrelse. I skuffer og skap er det kjøkkenutstyr som kopper, glass, tallerkener, bestikk, kjeler med mer. Det finnes leker og utstyr til dukkelek som dukker, dukkevogner, dukkeklær, tepper og så vidare. Diverse leker til annen rollelek er også på dette rommet, som blant annet leketelefoner (avlagte mobiltelefoner) og fotoapparat. Alt har sin faste plass i dukkekroken, og det er alltid ryddig der. Her regjerer Anne og Sandra, som er de eneste jentene i barnehagen. Hver dag er de her og leker, og ofte er det bare de to. Når en av dem er borte fra barnehagen, leker ikke den andre der inne. Allikevel henter den av jentene som er i barnehagen dukker og dukkeutstyr og leker med det inne på avdelingen. Hvis Espen (to år) prøver å komme inn i dukkekroken, blir han alltid geleidet ut med en kommentar om at han er for liten til å være der inne.

I Lávvu barnehage er det et rom som brukes til lek og til samlingsstund. Dette rommet kalles for *klosserommet*. Rommet er ikke møblert, men inneholder tre-fire kasser med leker. Det er mye Brio-leker som veier, bruer, biler og ulike dyr. De eldste guttene er mye her og leker.

Utsmykning

På veggene hadde begge barnehagene bilder og plakater som gjenspeiler den samiske kultur i form av rein, samebarn med kofte med mer. Det var også plakater som er lagd med støtte fra Samisk utdanningsråd, med for eksempel fugler, fisk og reinslakting og med samiske navn. Barnas tegninger preget også veggene. I Lávvu barnehage var det for øvrig hengt opp gruppebilder av barnehagebarn fra mange år tilbake, og det var bilder fra besøk av blant andre kronprinsesse Märtha Louise. Styreren hadde mange historier å fortelle i tilknytning til slike bilder. Slike verbale symboler viser at personalet tar vare på barnehagens historie, og er selv en del av denne historien. De ansatte hadde alle tre arbeidet her i lang tid, og det viser tilhørighet til barnehagen som deres arbeidsplass, men også at barnehagen var en del av deres liv.

Til sammenligning kan jeg nevne at i barnehagene i Iqaluit i Canada la de stor vekt på det visuelle. Avdelingene var utsmykket med tegninger, bilder og skriftspråk som synliggjorde inuittenes kultur. Blant annet var alfabetet skrevet med store bokstaver på både inuktitutt og engelsk. I samlingsstundene brukte lederen tavle og på en slik måte gjorde skriftspråket synlig for barna.

Utemiljøet

Utelekeområdet tilhørende Gohti barnehage er stort og delt inn i ulike soner til ulike lekeaktiviteter. Det er lagd en sykkelvei av asfalt rundt bygningen. Det finnes lekeapparater som husker, lekehus med sklie og klatrestativ og sandkasser. Det finnes en gamle og et lekehus som er bygd som en gamle. Barn og voksne bruker å spise her, steke pølser og kjøtt på bålet, men også å røyke reinkjøtt. I tillegg har de en lavvo som blir satt opp i perioder. Uteområdet består av en del naturtomt med trær og busker. En jordhaug brukes som akebakke om vinteren. Alle tre avdelingene har utetid samtidig, og dette medfører at det kan være over 50 barn ute på en gang.

Lávvu barnehage har et uteområde som både inneholder lekeapparater og noe naturtomt med trær. Det er husker, lekehus med sklie og klatrestativ, klatrevegg, ballvegg, dukkehus, buss,

gynger, biler, en fiskebåt, sandhaug, grillhus, gamle og lavvo (ikke om vinteren). Det er også et stykke av et gammelt gjerde, som er plassert bak huset, og som gir signaler om en svunnen tid. Ved siden av gammen er det en bål plass. Fiskebåten er et symbol på den kystsamiske kultur, der fiske står i sentrum. Gammen og lavvoen er også samiske symboler. En liten potetåker finnes bak barnehagen.

Når en kommer inn porten til barnehagene, er det ved første øyekast ingenting som tyder på at dette er samiske barnehager. Institusjonene kunne like gjerne vært hvor som helst i Norge. Men ved nærmere ettersyn vil en finne symboler og tegn som gir signaler om at den samiske kulturen holdes i hevd. Gammene, lavvoene og fiskebåten er symboler på dette.

Gammen er ikke i bruk i dag i større grad da mange av samene er blitt fastboende, mens lavvoen brukes fremdeles. Gammen og lavvoen har fått en verdi i dagens samfunn for flere enn samene. Det produseres ulike typer av lavvoer, blant annet enstangslavvoer, som skal gjøre det lett å slå lavvoen opp på fjellet. Disse blir brukt av mange jegere i Norge og av folk generelt som drar på tur. Mange steder finner en store lavvoer i forbindelse med reiselivsnæringen og i tilknytning til hytte- og hoteldrift. De brukes som festlokaler, noe som er blitt veldig populært i hele landet. Å sitte i en lavvo eller gamle er blitt noe eksotisk som turistnæringen lokker også utlendinger med. I Karasjok har en lagd en hel park (Sápmi park) i tilknytning til hotellet der det er bygninger fra tradisjonelle samiske samfunn og gammer og lavvoer der en sitter på reinskinn og inntar et tradisjonelt samisk måltid. Dette viser at slike samiske symboler også kan gi mening til andre enn samene selv og i en annen kontekst enn den opprinnelige.

”Men hvordan ser en samisk barnehage ut da?” spurte en mor meg. Pedagogisk leder i Goahti barnehage ønsket seg en samisk barnehage bygd som en gamle eller lavvo der det blant annet skal være en grue i midten av et stort allrom. For andre av personalet gir ikke en slik bygning mening, da de ga uttrykk for at vi ikke lever i en museumsverden. Til sammenligning kunne en i Iqaluit i Canada hos inuittene, se skoler og andre bygninger som var utformet som en iglo. Ved å ta i bruk slike fysiske symboler, synliggjøres kulturen gjennom den tradisjonelle levemåten. Både Goahti og Lávvu barnehage har gamle og lavvo i utemiljøet. På den måten ønsker personalet at barna skal få kunnskaper om samenes tradisjonelle måte å leve på. Det samiske perspektivet settes i fokus, men barna kan lett få et distansert forhold til symbolene da det kun fokuseres på dem som tema og brukes i enkelte sammenhenger.

Dagsrytmen

Dagsrytmen har tradisjonelt stått sentralt i barnehagen. Den har vært med på å skape en fast ramme rundt hverdagsvirksomheten. Dagsrytmen har i seg selv virket disiplinerende ved å basere seg på en tidsinndeling og en kollektiv atferd. Barna måtte, kanskje for første gang i sitt liv, møte opp på et bestemt sted til en bestemt tid, og følge et skjema for veksling mellom aktiviteter som var felles for alle. Dagsrytmens strenge tidsdisiplinering fulgte kanskje industrisamfunnets tidsrytme mer enn hjemmets (Korsvold 1989). Dagsrytmen i seg selv har ikke forandret seg i større grad fra etterkrigstidens norske barnehager slik Korsvolds beskrivelse viser. Imidlertid har den pedagogiske tenkingen vært i endring som en følge av samfunnsutviklingen, og metodene som brukes i dag, er nok noe annerledes enn datidens. Både Goahti og Lávvu barnehager har nedskrevne dagsrytmer, som jeg skal beskrive i det følgende.

Goahti barnehage

07.45 Barnehagen åpner. Frilek
08.00 Frokost (til 09.30)
10.00 Samlingsstund/tema/skapende aktivitet
10.30 Påkledning
10.45 Utelek – søvn for de minste
12.30 Formiddagsmat
13.30 Skapende aktivitet
Frilek inne eller ute
16.15 Barnehagen stenger

Lávvu barnehage

07.00 Barnehagen åpner. Frilek.
Frokost for dem som ikke har spist
09.30 Utelek
11.00 Avkledning. Toalett
11.15 Samlingsstund
11.30 Hovedmåltid
12.15 Soving for dem som trenger det
12.30 Planlagte aktiviteter
14.30 Matpakke for dem som er sultne
15.00 Frilek
16.15 Barnehagen stenger

Dagsrytmen er å finne i barnehagenes årsplaner, og de er i tillegg hengt opp som oppslag på vegg i garderoben. I begge barnehagene er dagsrytmen skrevet på både norsk og samisk.

I Goahti barnehages årsplan heter det i avsnittet om dagsrytmen:

Det er viktig for førskolebarn at det finnes rytmer og rutiner. Barna får et større tidsperspektiv ved at de kan forutse hva som skjer og de får en følelse av å beherske tilværelsen (Årsplan for Goahti 2003–06).

Dagsrytmen i Lávvu barnehage er beskrevet slik:

Dagsrytmen er en plan over dagen i barnehagen. Det er viktig for førskolebarn at det finnes rytme og rutiner. Dagsrytmen er med på å gi barna struktur og tidsperspektiv for dagen. Dagsrytmen er ikke fastlåst, det tas hensyn til individuelle rytmer, rom for spontan lek osv. Dagsrytmen er et verktøy, men blir ikke fulgt slavisk. Hvis været tillater det, er vi ute om ettermiddagen også (Årsplan for Lávvu 2003–05).

Begge barnehagene har valgt å ha en strukturert dagsrytme, slik det er vanlig i de fleste barnehager i Norge. Lávvu barnehage prøver imidlertid å løsrive seg fra planen ved å skrive at den *ikke er fastlåst*, og at den *ikke blir fulgt slavisk*. Dette begrunnes med at det må tas individuelle hensyn, og at været spiller en rolle for om de er ute eller inne. Også i Goahti barnehage mener de at dagsrytmen ikke må følges til enhver tid selv om de ikke har det nedskrevet. Det begrunnes med at en av praktiske hensyn bør ha en plan for dagen. Blant annet med tanke på måltid der det ville bli kaos dersom barna kunne velge selv når de skulle spise. En annen praktisk årsak er pauseavviklingen for de ansatte. Den er lagt inn i forbindelse med utetiden, og dette blir forklart med at det er lettere å passe barna når de er ute. Imidlertid har en gardert seg ved å sette opp flere alternative aktiviteter på planen, for eksempel at kl. 10.00 er det samlingsstund, tema *eller* skapende aktivitet. Det samme gjelder kl. 13.30, da det *enten* er skapende aktivitet *eller* frilek inne eller ute.

Jeg så aldri at dagsrytmen ble fulgt slik den opprinnelig var nedskrevet. Måltidene og legging av de minste ble gjennomført etter planen, ellers besto dagen for det meste av frilek inne eller ute. Det var oftere samlingsstund og planlagte aktiviteter i Lávvu barnehage enn i Goahti barnehage, men allikevel ikke daglig. En barnehagedag inneholder også andre gjøremål enn det som opprinnelig står på planen. Turer, ekskursjoner, kirkebesøk, besøk i nærmiljøet med mer kommer ikke frem i dagsrytmen. Da dette ikke er daglige gjøremål, blir det kunngjort for foreldrene med egne oppslag.

En slik samisk livsholdning om ikke å stresse med presise klokkeslett (Balto 1997) kommer til uttrykk blant barnehageansatte i begge barnehagene. Dagsrytmens tidsinndeling er et uttrykk for det norske, og står som et symbol på den gamle tenkningen om at struktur og disiplin er viktig for barna. Selv om barnehagene har ”adoptert” en slik plan fra den norske barnehagetradisjonen, gir de samiske verdiene mening for personalet. Ved at en forener det norske og det samiske, blir praksisen i forhold til tidsperspektivet et tokulturelt fenomen som smelter sammen til nye verdier.

Min erfaring fra norske barnehager viser nettopp at de er nøye med presise klokkeslett. I de to samiske barnehagene jeg har studert, var det derimot ikke alltid så viktig å følge tiden. Spesielt i Goahti barnehage begynte pausene eller møtene sjelden når de skulle. En av de faste vikarene fortalte at ”de kommer alltid for sent”. Hun henviste til det faste personalet, som kom for sent til avdelingsmøter eller til pausene. Dette gikk utover henne fordi hun blant annet måtte ta pause senere enn planlagt. I en norsk kontekst snakker en om *det akademiske kvarter*, mens en i samisk sammenheng har tatt etter og kaller det samme fenomenet for *den samiske halvtimen*. En slik ”uskreven lov” gir personalet støtte i at det er akseptabelt å komme for sent. Dette blir et handlingssymbol i organisasjonskulturen, der en vitser forsentkomming bort med ”å ja, det er den samiske halvtimen”. At noen sitter og venter og faktisk er presise, er *ikke så nøye* i forsentkommernes øyne. I Lávvu barnehage stresset en ikke med klokka til enhver tid, men møte- og pausetider ble fulgt. Dagsplanen hadde ikke like store avvik tidsmessig som i Goahti barnehage. Det er grunn til å tro at barnehagens omkringliggende norske miljø kan ha sin innvirkning på personalets holdningene til det å følge klokka.

Det er spesielt samer som er knyttet til primærnæringene, som er opptatt av å ha frihet i forhold til klokka, skriver Balto (1997) i sin bok ”Samisk barneoppdragelse i endring”. Noen foreldre fra hennes undersøkelse sier at de ønsker at barna skal lære at det ikke er samisk skikk å dele opp livet i timer og minutter. Å leve slik ”dáža” (de norske) gjør er ikke akseptabelt. Allikevel sier de at i noen grad må klokka følges, for eksempel når barna skal på skolen, og når en skal på møter. De lager seg noen frie rom i tilværelsen, som at barna kan spise når de er sultne, og legge seg når de blir trøtte (Balto 1997). Etter min erfaring er det viktig for mange å ha frihet i forhold til klokka i det samiske samfunn. Generelt sett unngår en avtaler, nettopp i den hensikt å slippe å bryte dem ved å komme for sent eller å ha frihet til å gjøre noe annet i stedet. Besøk til familie og venner avtales ikke, men en kommer når det passer for en selv. ”Jeg kommer når jeg kommer” er et vanlig uttrykk i det samiske samfunn. Både de ansatte og foreldrene har en arbeidstid de må følge, og det moderne samfunn setter krav til bruken av tid. Allikevel er barnehagen en slik arbeidsplass at den gir muligheter til å lage seg ”det frie samiske rom” innenfor arbeidsdagen og de rammer som er satt. Nettopp den friheten det gir å arbeide i barnehage og kunne bestemme over en del av dagen selv, var en av grunnene til at begge styrerne hadde valgt barnehageyrket.

Hilsningsritualer

”Buorre idit”

Barnets første møte med barnehagen om morgenen skjer i garderoben. Det er vanligvis mor eller far som følger barnet til barnehagene, men det hender også at andre gjør dette, for eksempel søsken eller øvrige slektninger. Det er her den uformelle kontakt mellom foreldrene og personalet finner sted.

I etterkrigstidens daginstitusjoner håndhilste barnehagelæreren hver morgen på hvert enkelt barn (Korsvold 1989). Dette er ikke vanlig i dagens barnehager, selv om håndhilsing²⁷ står sterkt i samiske miljøer både i Norge og Finland. Overfor de personer en møter til daglig, brukes ikke håndhilsing, men er det lenge siden en har sett en person, eller er det første møte mellom to personer, håndhilses det. Dette er også vanlig i en norsk kontekst. Da jeg selv gikk i barnehage i Bodø på 60-tallet, var det en pedagogisk oppfatning at foreldrene ikke skulle gå innenfor porten når de kom med barna om morgenen. Jo kortere avskjeden mellom mor og barn var (for det var mødrene som fulgte barna den gang), desto lettere var det å unngå skrik og konfrontasjoner. Avskjeden skjedde ved at barnet ble sluppet inn porten, der barnehagetanten sto og ventet, mens mor ble igjen utenfor og måtte dra med en gang.

Min studie viser at en av de voksne kom ut i garderoben og møtte barn og foreldre, men det skjedde ikke bestandig. Det hilses ved at den voksne sier ”buorre idit”²⁸, og barn og foreldre hilser som oftest tilbake ved å si ”buorre idit”. Ifølge den gamle samiske hilseformen skal en svare med ”Ipmel atti”²⁹. I stedet er det blitt mer vanlig å svare med ”buorre idit”, altså omtrent slik det gjøres på norsk. Fortsatt brukes den tradisjonelle hilseformen, men en ser tendenser til at de unge tar etter den norske hilsemåten. Den samiske måten å hilse på skiller seg fra den norske på flere måter. I en norsk kontekst brukes også *god morgen*, men dette kan av mange bli oppfattet som veldig høflig. Dersom en ønsker å være mer uformell, vil en velge å si *hei* eller *morn*. Dette vet jeg blir brukt i mange norske barnehager. I det samiske språket har en ikke et slikt ord for *hei*. Allikevel brukes også dette norske ordet når samene møtes. Blant svenske og finske samer brukes også *hei* som hilseform. Et annet trekk ved den samiske

²⁷ Når en håndhilser på samisk, sier en ”bures”. Direkte oversatt betyr det ”godt, vel, bra”, men det brukes i betydningen av god dag (med håndhilsing) (Samisk-norsk ordbok 2000).

²⁸ ”Buorre idit” betyr ”god morgen”.

²⁹ ”Ipmel atti” betyr direkte oversatt ”Gud give”, men oversettes i ordboka med ”god dag” (som tilsvar) (Samisk-norsk ordbok 2000).

hilseformen er at en er ikke så overveldende som en ville være i en norsk kontekst. Etter min oppfatning viser nordmenn mer følelser, bruker høyere stemmer og tydeligere mimikk med smil og sier gjerne det er *såå hyggelig* å se deg igjen.

Hilsningsritualer i det samiske samfunn kan variere etter hvem en har med å gjøre. Et trekk blant folk flest er at dem du møter til daglig, og omgås med, hilser du ikke på. Det blir ikke sett på som uhøflig ikke å hilse, slik det vil være i en norsk setting. Folk kan derimot si når de kommer på besøk, som en åpningsreplikk: ”Har du kaffe?” eller ”Ka du?” En måte som samene selv ironisk forklarer dette på, er at ”Du så jo at jeg kom”. Det første møtet med barnehagen om morgenen kan ofte være viktig for barnet. En god start på dagen kan bidra til at det blir lettere å ta avskjed med foreldrene, og barnet vil føle seg tryggere. En hilsen er et sosialt *ritual*, et *overgangsritual* der en går over fra en situasjon til en annen. Samtidig er den et ritual som knytter institusjon og hjem sammen. En hilsen er også en bekreftelse på at jeg har sett deg, du er velkommen, og jeg er her for deg. For barnehagepersonalet er dette viktige handlingsritualer, og de blir konsekvent fulgt opp hver morgen.

Foreldrene har ulikt syn på hvordan de føler at det daglige møtet med barnehagen er. En mor i Lávvu barnehage sier at personalet sjelden møter dem i garderoben om morgenen. ”Du kan kle av ungen, og du ser ikke en voksen. Du må lete etter dem” (intervju med en mor Lávvu 31.01.06). En far fra samme barnehage er imidlertid fornøyd med den daglige kontakten med personalet. ”Det blir vel en liten samtalestund i forhold til det, og det synes jeg fungerer veldig bra” (intervju med en far Lávvu 09.12.05). I Goahti barnehage sier en mor følgende om kontakten med de ansatte: ”Vi har jo daglig samarbeid. Jeg syns dem er veldig flink. Dem har hele tia vært flink til å møte oss når vi kommer om morran, og å være der når vi fær (...) Sånn at barna ikke føler at de blir levert i en gang” (intervju med en mor Goahti 13.12.05). En far jeg intervjuet sa at når en kommer inn i en samisk barnehage, skal en ikke bli møtt på norsk med *hei* eller *god morgen*, men med ”bures boahin” (velkommen). ”Du kommer ikke inn på norsk, men på samisk, i en samisk barnehage” (intervju med en far Goahti 25.11.05). Språket er en viktig del av kulturen. Ved å bli møtt på samisk får man en bekreftelse og en manifestering av samisk tilhørighet og dermed også en bekreftelse på ens samiske identitet.

”Báze dearvan” – ”mana dearvan”

De fleste barna er i barnehagen i seks timer eller mer i løpet av en dag. Å bli hentet er derfor et høydepunkt, og barna viser glede når foreldrene kommer. Selv om barn fort venner seg til

et barnehageliv, er det foreldrene som er de nærmeste voksne i barnas liv. ”Áhčči viežžá mu árrat,” (pappa henter meg tidlig) forklarer Rávdná en morgen til den voksne idet hun kommer til barnehagen (Goahti 10.11.03). Barna vil nok bli hentet tidlig, men de lærer å avfinne seg med at de må være i barnehagen. Mens Sandra leker med dukkene, ringer hun en dag i leketelefonen og sier: ”Ja, pappa komme hente meg. Jeg e i mánáidgárdi (barnehagen). Ha det” (Lávvu 22.11.05). Noen barn kan være redd for at foreldrene ikke henter dem.

Petter har sovnet i en time, og er blitt vekt av de voksne. Han er ennå trøtt og sitter ved utebordet, der noen barn spiser. Petter vil ikke spise. Han går og legger seg på bakken. Litt senere sitter han på trappa og skriker. Han sier: ”Pappa kommer ikke og henter meg.” Den voksne sier at jo da, han kommer. (Hun forklarer for meg at moren er på sykehuset og har fått baby.) Hun forklarer for Petter at pappa er på jobb, og at han må tjene penger. ”Stuorra gándá, ii gille čierut.” (Store gutten, ikke ork å skrike.) Etter hvert slutter Petter å skrike (Lávvu 05.10.05).

Når en skiller lag, er det en spesiell måte å ta farvel på som blir brukt i en samisk sammenheng. Den som går, sier ”báze dearvan”.³⁰ Den som blir igjen, svarer ”mana dearvan”.³¹ I barnehagen kommer det frem at personalet er konsekvent på å bruke de samiske uttrykkene. Imidlertid er noen preget av det norske samfunnet også i denne sammenheng, og foreldre og barn sier gjerne *ha det*. Det er heller ikke alle foreldre som behersker samisk, og da benytter en seg av den norske måten å ta farvel på.

Frokosten – en møteplass

Klokka er 09.30, og frokosten står fremdeles fremme. Ingen sitter ved bordet. Marit har vært på lekerommet og bygd med lego. Hun kommer inn på oppholdsrommet og setter seg ved frokostbordet. ”Don fertet čorget,” (du må rydde) sier den voksne til henne. Marit går og rydder. Hun kommer tilbake og spør Inga, som sitter og tegner, om hun vil spise. ”Nei,” sier Inga. ”Da må jeg spise alene, da,” sier Marit (Goahti 03.11.03).

Eksemplet ovenfor viser at Marit ikke hadde lyst til å spise alene og ville ha med en venn. Det å spise blir av mange oppfattet som noe sosialt, noe en gjerne gjør sammen med andre. Heller ikke barn liker å spise alene. Marit fikk imidlertid selskap av Inga senere under måltidet.

Frokosten i Goahti barnehage er frivillig og ikke strukturert på samme måte som formiddagsmåltidet. Ifølge dagrytmen varer den fra kl. 08.00 til 09.30. Når barna kommer til barnehagen, blir de spurt om de vil spise frokost. Noen har spist hjemme, mens andre velger å

³⁰ ”Báze dearvan” betyr ”lev vel” eller direkte oversatt ”Bli igjen i god behold”.

³¹ ”Mana dearvan” betyr ”farvel”. Begge uttrykkene for avskjed bøyes også i total og flertall.

spise i barnehagen. Foreldrene blir gjerne spurt om de vil ha kaffe, og noen tar seg tid til å sette seg ned en stund. Frokosten består av hjemmebakt brød som kjøkkenassistenten baker, diverse pålegg som ost, syltetøy, servelat eller fårepølse, makrell i tomat, leverpostei, kaviar, majones og melk. Barna spiser etter hvert som de blir sultne. Strukturene rundt frokostbordet varierer. Noen ganger sitter det flere barn sammen og spiser, andre ganger kan ett barn eller en voksen sitte alene og spise. De voksne spiser også frokost i barnehagen etter hvert som de kommer på arbeid. Styreren og kjøkkenassistenten spiser også noen ganger frokost på avdelingen, eller de kommer for å prate og drikke kaffe.

De ansatte har faste oppgaver når det gjelder frokostmåltidet. Tidligvakta ordner til frokosten, henter mat på kjøkkenet og dekker på. Mellomvakta rydder etter måltidet. Barna har ingen plikter i forbindelse med frokosten. Personalet holder seg ved bordet eller i nærheten av bordet de første timene om morgenen. De sørger for at de barna som ønsker det, får mat, de henter mer brød eller melk ved behov, og de setter seg gjerne ned og hjelper de minste eller prater med barna som spiser. Selv om ikke alle skal spise samtidig, er frokosten innenfor ”det ordnede rom”. Personalet har struktur og full oversikt over hvem som kommer og går, og hvem som spiser. På den måten styrer de barna og skaper ro og orden i barnehageverdenen.

Foruten å være et sted der en inntar frokosten, symboliserer frokostbordet en *møteplass* for personalet, barn og foreldre om morgenen. Symbolene synliggjøres gjennom ulike felles kollektive fenomen (Hatch 1997). Selve bordet, det *fysiske* symbolet på en møteplass, er det første en møter når en trer inn på avdelingen. Det står midt på gulvet med mange stoler rundt, både tripp-trapp-stoler, og stoler til de voksne. Det innbyr til at en skal sette seg ned, både som barn, foreldre og som ansatt. Maten står fremme på bordet, og dette gjør det lett for barna å forsyne seg.

Et annet synlig tegn er *kaffekanna*. Den er alltid fylt med nykokt kaffe. Dette er i samsvar med det historien forteller oss fra samenes liv på fjellet der kaffen alltid var varm (Smith 1938). Kaffekanna står der som et symbol for seg selv, men også som et viktig symbol når det gjelder det å skape et fellesskap, slik det også var i det tradisjonelle samiske samfunn rundt bålet. Praten går lettere med en kaffekopp i hånda. Å drikke kaffe er en viktig del av den samiske kulturen, og det er i de kommunikative samhandlingene med omgivelsene at kulturen skapes. Gjennom tegnbasert samhandling kommuniserer vi og skaper mening. De fysiske symbolene danner på en måte en *inngangsport* til møteplassen. Har foreldrene tid til å sette

seg ned, og liker de kaffe, signaliseres et felles kulturmønster. På den måten innlemmes en i det kulturelle fellesskap. Stemningen rundt frokostbordet er god, og en får følelsen av at personalet og foreldrene kjenner hverandre godt. Informasjonen går begge veier. Foreldrene informerer dersom det er noe barnehagen bør vite om barnet, og de ansatte forteller dersom det er noe foreldrene bør vite. Det snakkes primært samisk, men når det kommer norske foreldre, går personalet over til å snakke norsk med dem. Den verbale tonen er uformell, og det er også mye latter og humor. Personalet og foreldrene er på bølgelengde med hverandre, og det kjennetegnes gjennom de felles fenomen og symboler som begge partene gir samme mening til. Dette kan være fordi en er oppvokst og bor i samme bygd, men også fordi mange kjenner hverandre privat eller er i slekt med hverandre. Dermed har en mange felles referanserammer.

Det er sjelden at foreldrene stresser på grunn av dårlig tid. Riktignok skal de fleste på jobb, men arbeidsplassen ligger gjerne bare fem minutter unna barnehagen. Det er dermed ingen buss eller trikk som skal nås, og det er ikke vanlig å se at folk løper for å rekke noe. Å løpe eller skynde seg i den hensikt å komme presis er et byfenomen, og ikke-eksisterende i det samiske samfunn. ”Hvis du har det så travelt, hvorfor kom du ikke i går?” er et uttrykk som blir brukt blant den samiske befolkning. Samtidig med at frokosten pågår, er det frilek. De barna som ikke spiser, velger selv hva de vil holde på med. De blir ikke aktivisert av de voksne og får heller ingen beskjeder om hva de skal gjøre.

I Lávvu barnehage er frokosten, ifølge dagsrytmen, fra kl. 07.00 til 09.30. Barna har med seg matpakker, og får melk i barnehagen. Etter hvert som de kommer, spiser de. Personalet sitter som regel med barna. Enten spiser de også selv, eller de drikker kaffe. Frokosten står ikke sentralt på samme måte som i Goahti barnehage. Noen av foreldrene kommer ikke helt inn på avdelingen, men tar avskjed med barna i garderoben. Fysisk sett ligger avdelingen i Lávvu barnehage lenger inne, mens i Goahti barnehage er den rett innenfor garderoben. Siden barna spiser matpakke, sitter de ikke så lenge ved bordet. Personalet behøver heller ikke dekke på med annet enn melk og kopper. De av personalet og barna som kommer senere, har gjerne spist hjemme. Derfor er en ofte ferdig med frokosten lenge før 09.30. Barna har heller ikke noen ansvar i forbindelse med frokosten med hensyn til pådekking eller rydding.

Matpakkekulturen er et norsk fenomen, som blir brukt i mange norske barnehager. I en samisk kontekst er det ikke vanlig å smøre med seg matpakke. I Goahti barnehage ville det være

utenkelig å be foreldrene ta med matpakke ifølge flere av personalet. Matpakken symboliserer en tilmålt mengde mat for en person (som regel) som er ferdiglagd. Et matpakkemåltid krever ikke store forberedelser, og det går fort å innta det. Matpakken er et tegn på effektivitet, og passer gjerne inn i et institusjonsmiljø for å få mange barn til å spise på kort tid. Måltidet i en samisk sammenheng bygger på fellesskapet og god tid. Det vil derfor ikke gi mening for personalet i Goahiti barnehage å innføre matpakker, mens Lávvu barnehages personale kan være påvirket av det norske samfunnet rundt barnehagen.

Morten, Stian og Tor Erik har lekt sammen en stund. Nå bestemmer de seg for at de skal spise, og henter matpakkene sine.

Morten: "Det her er god ost. Det er ridderost."

Tor Erik: "Æ har brunost."

Morten: "Ikke sant, det er matbil som kjører matan til butikken?"

Tor Erik: "Det er brødbil."

Morten: "Brødbil er noe anna" (Lávvu 03.11.05).

En annen dag foregår følgende samtale mens de spiser matpakkene sine:

Morten: "Min mamma skal begynne på rypejakt. Hun liker ikke elgen, den er så stor. Nesten sprang den elgen; han fant en okse min pappa. Æ gådd i skogen."

Stian: "Pappa har fått en elg i går" (Lávvu 26.09.05).

Morten, Stian og Tor Erik er mye sammen i barnehagen. Eksemplet ovenfor viser at det første de gjorde da de kom til barnehagen, var å leke. Senere bestemmer de seg for å spise sammen. De snakker om hva de har som pålegg, men samtalen går fort over til å gjelde biler i stedet. Guttene er opptatt av ulike kjøretøy, noe jeg kommer tilbake til i min beskrivelse av leken i kapittel 8. I det andre eksemplet er barna tydelig inspirert av årstiden og hva foreldrene er opptatt av. Vi er inne i høstjakta, og guttene forteller at fedrene deres har fått elg. Morgenen med frokosten er ofte en rolig stund på dagen. Samtidig som en spiser, gis det mulighet for at barna kan ta i bruk måltidet som en hyggelig sosial arena i små grupper. På denne måten er det duket for frokost i "det ordnede rom".

KAPITTEL 6 - FELLESSKAPETS PLATTFORMER

Tradisjonelt har barnehagen ulike plattformer, som den er bygd opp omkring. Under kategorien ”felleskapets plattformer” har jeg valgt å gå nærmere inn på samlingsstunden, litteratur og fortelling, joik, sang, musikk og andre aktiviteter. Slike plattformer er ofte felles for alle barna og vil med dette skape en gruppetilhørighet. Personalet vektla imidlertid ikke dette innholdet i like stor grad som for eksempel leken.

Samlingsstund

Samlingsstund er en tradisjon i norsk barnehagesammenheng, og er et ledd i dagsrytmen som i mange barnehager gjerne blir gjennomført daglig. Målet med samlingsstunden er, førskolepedagogisk sett, å formidle ulike tema til barna gjennom en sosial lærings situasjon. Samtidig snakker en om hvilken dag det er, det er navneopprop, og det gis anledning til dialog med barna om hva de er opptatt av. Sang og høytlesing er også vanlig når en skal gjøre denne sosiale situasjonen komplett. Pettersen (2002) beskriver en utvikling i den innholdsmessige siden av og formålet med samlingsstunden fra 70-tallet og frem til i dag. På 70-tallet skulle samlingsstunden være temabasert. Barna skulle *lære* noe av de voksne, og temaet ”høst” kan stå som et eksempel. En snakket om hva som skjer i naturen på denne tiden av året, leste om emnet og sang høstsanger. På 80-tallet var *leken* i fokus, og samlingsstunden ble ikke sett på som den viktigste arenaen for læring. På 90-tallet og ved inngangen til det nye årtusen var vi kanskje et sted midt imellom de to nevnte ytterpunktene (Pettersen 2002). I førskolepedagogikken har det vært mest vanlig å snakke om lek og utvikling, mens læring var noe som skulle foregå på skolen. Førskolelærerne er blitt lært opp til å se på for eksempel lese- og skriveopplæring som skolens domene. Temabaserte samlingsstunder var derimot greit, bare en ikke tråkket over streken til skolens program.

De samiske barnehagene bruker begrepet ”háleštanboddu” for samlingsstund. Direkte oversatt betyr det samtalestund. Både i Goahti og i Lávvu barnehager inngår samlingsstunden i dagsrytmen som en daglig foreteelse. Goahti barnehage har satt av 30 minutter, mens Lávvu barnehage har 15 minutter på planen til samlingsstunden. Imidlertid var det ingen av barnehagene som holdt samlingsstund hver dag. Tidspunktet for samlingsstunden ble heller ikke overholdt slik det står i dagsrytmen. Praksisen rundt samlingsstunden var også ulik. I Goahti barnehage var det bare pedagogisk leder som ledet samlingsstunden, mens det øvrige

personalet bare var til stede. Barn og voksne samlet seg på lekerommet, og som oftest satt barna på gulvet. I Lávvu barnehage gikk det på omgang mellom pedagogisk leder og de to assistentene å holde samlingsstund, men det øvrige personalet deltok da ikke. Her samlet en seg på klosserommet, og barna skulle selv bringe en stol med seg fra avdelingen.

I løpet av min observasjonsperiode gjennomførte Goahti barnehage to samlingsstunder med henholdsvis *sola* og *brannvern* som tema. Imidlertid hadde de fire sangstunder i forbindelse med påske og solfesten. Lávvu barnehage hadde fire samlingsstunder under mitt opphold. To av samlingsstundene hadde temaene *barn i andre land* og *advent*, mens de to øvrige ikke var knyttet til noe spesielt tema.

I det følgende skal vi være med på en samlingsstund i Goahti barnehage.

Det er samlingsstund på lekerommet. Til stede er tolv barn, pedagogisk leder og to assistenter. Barna får beskjed av pedagogisk leder (som holder samlingsstunden) om å sette seg i ring på gulvet. Pedagogisk leder ser til at barna samles i en ring, og ber Mikkel om å sette seg ved siden av en av jentene. Mikkel sier: ”Mun in liiko nieddaide“ (jeg liker ikke jenter). De synger først ”Boađe dál” (Kom nå her). Deretter er det navnesang. Pedagogisk leder synger: ”Dá lea Marit vuorru, dá lea Marit vuorru, muiltalit su nama” (det er Marit sin tur, det er Marit sin tur, fortell hva hun heter). Marit sier hva hun heter. Mikkel sier: ”Ále mu nama lávllu” (Ikke syng mitt navn).

Da det er Laila sin tur til å si sitt navn, ser hun ned og vil ikke svare. Pedagogisk leder synger videre uten å kommentere det. To av de yngste barna på to år er også med i samlingsstunden. De står på gulvet, klapper i hendene og hopper mens de andre barna synger. Barna får beskjed om å reise seg, ta hverandre i hendene og lage ring. Mikkel, Klemet og Rávdná setter seg ved veggen. Barn og voksne synger og gjør bevegelser mens de går rundt i ring. Etter første vers tar pedagogisk leder og leier Mikkel, Klemet og Rávdná inn i ringen. De går med, men de verken synger eller gjør bevegelser.

Alle setter seg så på gulvet igjen, og pedagogisk leder tar frem en stor hånddukke. Dukken har samekofte og samelue på seg. Den heter Biret, forteller hun. Hun spør barna om de kan fortelle Biret om sola, hvor er sola nå, og hva kan vi gjøre når den kommer tilbake. Barna samler seg rundt dukken og kjenner på den. Mens samtalen om sola pågår, blir de to yngste barna urolige. En av assistentene går ut av rommet med dem. Samlingsstunden avsluttes med sangen ”Manna dearvan”, og ett og ett barn går ut av rommet etter som navnet blir sunget. Samlingsstunden varte i 55 minutter (Goahti 20.01.04).

Denne samlingsstunden viser trekk og mønster som forekommer i en samlingsstund.

Strukturen er bygd opp med en åpnings- og en avslutningssang og et hovedtema, nemlig solas tilbakekomst. Pedagogisk leder bruker hånddukken som et virkemiddel. Den har samekofte på seg og er et tegn på den samiske kulturen. Sangene som synges, er imidlertid ikke samiske,

men tradisjonelle barnehagesanger som er oversatt til samisk. Ikke alle barn finner seg til rette i et slikt sosialt gruppefellesskap. Mikkel vil ikke sitte ved siden av jenter, men han kan ikke velge selv. Noen av barna vil heller ikke være med og gå i ring, men de blir tatt med av pedagogisk leder allikevel. Her ser en maktposisjon mellom barn og voksne, der det er de voksne som bestemmer. De yngste barna klarer ikke å holde konsentrasjonen i nesten en time, og da de hopper rundt omkring, får de ikke være med mer. Imidlertid så det ut som de hadde det greit selv om de ikke fulgte de strukturelle reglene. Når samlingsstundene ikke blir holdt så ofte, vil heller ikke barna bli trygge i en slik situasjon. Å kunne bruke sin sosiale kompetanse i en slik gruppesituasjon krever at barna vet hva de har å forholde seg til. Ikke alle liker å være i sentrum og at deres navn blir ropt opp. Men å lære seg å takle slike situasjoner vil være en styrke for barna i dagens samfunn. Når læringssituasjonene blir sporadiske og ustrukturert vil disse situasjonene ikke ha den positive innvirkning som de er ment å ha på barnas utvikling og læring.

I mine intervjuer med de ansatte i barnehagene kom det frem at de synes det er viktig å ta opp ulike tema med barna, men at samlingsstund ikke blir prioritert bestandig. Vi prioriterer leken og det å være ute hvis det er fint vær, sier en av de pedagogiske lederene. Styreren i Gohti barnehage mener at det er viktig med samlingsstund hver dag, men hun vet naturligvis at dette ikke praktiseres i hennes barnehage. Ingen av barnehagene la noen større vekt på å holde samlingsstund hver dag, slik jeg ser det. Heller ikke ble planene om å ta opp ulike tema fulgt i særlig grad. Ofte ble dette avlyst, og gjerne med den begrunnelsen at vi går ut isteden, eller at en av de ansatte ikke er på arbeid.

Foreldrene jeg snakket med, virket ikke helt innforstått med hva samlingsstund er for noe. En mor sier at hun ikke helt vet hva slags tema som blir tatt opp, fordi det er dårlig informasjon om dette (intervju med en mor Lávvu 31.01.06). En annen mor sier at "samlingsstund burde man kanskje ha hver morra" (intervju med en mor Lávvu 31.01.06), mens en annen mor sier at "lek er viktig, læring kan vente til skolen" (intervju med en mor Gohti 13.12.05). Alle foreldre mener imidlertid at samisk språk er viktig, og at temabasert læring og eventuelt samlingsstund kan være med på å stimulere barnas språk.

Litteratur, eventyr og sagn

Samisk litteratur har ingen lang skriftlig tradisjon. Den muntlige fortellertradisjon har derimot levd gjennom generasjoner. Den tradisjonelle folkediktningen kommer til uttrykk i form av eventyr og sagn, folkemusikk, ordtak og gåter. Mange samer har ikke fått opplæring i å lese og skrive på sitt eget morsmål. Heller ikke har det vært så mange forfattere som har behersket det å skrive samisk. Dette er en følge av fornorskningen av samene. Den muntlige uttrykksformen har derfor hatt stor betydning.

Barna er opptatt av troll, spøkelses og overnaturlige ting, og i leken bruker barn gjerne dette som virkemidler. Under måltidet er det også ofte andre ting enn selve maten barna er opptatt av, slik eksemplet under viser:

Det er formiddagsmåltid, og barn og voksne sitter og spiser.

Anne: ”Det er et spøkelse på rommet mitt.”

Morten: ”Det fins ikke spøkelse.”

Áilo: ”Jo, Anne har et spøkelse på rommet” (Lávvu 22.11.05).

Begge barnehagene der jeg har gjennomført feltarbeid, har et stort utvalg av barnelitteratur både på samisk og norsk. Bøker ble ikke brukt i samlingsstunder, og kun et par ganger så jeg at personalet på eget initiativ leste en bok for barna. Jeg hørte heller ikke at personalet fortalte historier til barna som eventyr og sagn. I Goahti barnehages årsplan heter det: ”Høytlesning og bøker må være en naturlig del av det daglige tilbudet vi gir barna. Vi må bruke språket aktivt” (Årsplan for Goahti 2003–2006:7). Bøkene er tilgjengelige i hyllene på avdelingene, og det hendte at barna selv tok en bok og så i den. I Goahti barnehage kunne bøkene ligge på gulvet, og barna tråkket på dem når de gikk forbi. Personalet ga ingen tilbakemeldinger på dette, enten fordi de ikke så det, eller fordi de ikke så det som viktig. I Lávvu barnehage fikk barna alltid beskjed om å rydde bøkene på plass.

I neste eksempel har Anne og Sandra funnet hver sin bok om Albert Åberg og spøkelses.

Anne og Sandra sitter ved det lille, runde bordet og ser i bøker. De har like bøker, og begge snakker om spøkelsene de ser på bildene.

Anne: ”Det er farlig spøkelse.” (Hun sier dette til meg)

Sandra: ”Ja, spøkelse.”

Jentene løfter hendene opp i været og sier: ”Oææh!” (Lávvu 26.09.05).

Ikke alle av personalet i barnehagene kan lese og skrive samisk, mens den unge generasjon har fått slike kunnskaper på skolen. Litteratur og fortellinger er allikevel ikke prioritert i de

samiske barnehagene. Personalet gir ingen direkte forklaring på hvorfor de ikke leser mer bøker eller bruker fortellertradisjonen mer enn de gjør. Slik jeg tolker det, blir leken prioritert, og dermed settes det av lite tid til andre aktiviteter. Dermed anses det heller ikke som viktig, etter min forståelse. En av foreldrene sa at bøker er viktig, men ellers kom det ikke frem eksplisitt hvor viktig foreldrene synes litteratur og fortelling er.

Joik, sang og musikk

Barnehagene har et bra utvalg av cd-er med både samisk og norsk musikk. Det spilles mye musikk, og en kan høre at både de voksne og barna joiker. I Gohti barnehage er de eldste jentene veldig opptatt av å lytte til musikk, danse, syng og joike. Slik jeg har beskrevet det i flere lekesequenser, er dette daglige aktiviteter. To av personalet bruker joik, og pedagogisk leder har tatt videreutdanning innenfor joik. At personalet er opptatt av å joike, kan være grunnen til at barna er opptatt av dette også. Det holdes sangstunder med barna der en synger og joiker. Pedagogisk leder bruker også tromme som akkopagnement til joiken. I Lávvu barnehage er det en av personalet som joiker. Et av barna bruker også å joike, ellers er ikke joik et daglig fenomen i like stor grad som i Gohti barnehage. Imidlertid setter personalet på joikemusikk og danser på avdelingen innimellom. Sang brukes før maten, og det synges i forbindelse med jul og påske. Jeg så aldri at noen spilte på instrumenter. Ingen av personalet sa at de behersket musikkinstrumenter, og derfor ble ikke dette brukt. Heller ikke ble rytmeinstrumenter brukt av barna. Jeg så aldri at slike ble tatt frem, selv om barnehagene har det liggende. Foreldrene var heller ikke så opptatt av instrumenter, men flere nevnte at de synes barnehagene var flinke til å bruke joik, sang og musikk.

Tor Erik joiker en dag til meg: ”Marianne, lo, le, lo, le, hei o lo, le, Marianne” (Lávvu 03.11.05). Han er antageligvis inspirert av NRK Sameradioen, som står på, og der spilles det joik. Joiken er mangfoldig både i uttrykk og i innhold. Den mest kjente sjangeren er personjoiken, som har en klar sosialiseringfunksjon. En person fikk, gjennom å bli tilegnet en joik, sin egen individualitet og ble dermed et selvstendig medlem av fellesskapet (Gaski og Kappfjell 2002). Under fornorskningspolitikken ble det forbudt å joike på blant annet skolen. Joiken ble forbundet med fyll og bråk, og ble ikke akseptert av mange. Slike holdninger sitter igjen den dag i dag, men med Mari Boine og andre samiske kunstnere har samfunnets holdninger til joiken endret seg til det positive. Joiken er et musikalsk uttrykk, men for den som joiker, og som forstår joiken, symboliserer den og er et tegn på en etnisk tilhørighet, et

fellesskap og en meningsskaping innad i den samiske befolkning. Samtidig har joiken begynt å bli brukt også av ikke-samer. Dette så vi blant annet under bryllupsfeiringen til kronprins Haakon Magnus og kronprinsesse Mette-Marit, der Mari Boine joiket i kirken. På den måten får joiken, gjennom sitt samiske uttrykk, en aksept hos allmennheten og gir mening også utenfor samiske kontekster.

Andre aktiviteter

Et karakteristisk trekk ved barnehagekulturen har vært at de voksne tilrettelegger og setter i gang med ulike aktiviteter for barna. Det kan være aktiviteter som tegning, maling, forming med leire, klippe-lime, snekring, syng og veving med mer. Slike aktiviteter blir sett på som pedagogisk riktige, og utvikling gjennom egenaktivitet er et ideal. I et sosialt fellesskap med andre barn og voksne lærer barna å bli kjent med og å ta i bruk ulike redskaper som mennesker bruker i det daglige arbeid. De feminine trekkene kommer spesifikt til uttrykk i de to observerte barnehagene, der det arbeider bare kvinner. Aktivitetene er i hovedsak rolige hjemmeaktiviteter, som kvinner gjerne er opptatt av, for eksempel å sy, tegne, forme i leire med mer. Det blir ikke i samme grad tilrettelagt for aktiviteter som gjerne bedrives av menn, som snekring og saging. På den måten har barna bare kvinner og kvinnerollen å identifisere seg med. Mannsrollen som identifikasjonsobjekt er dermed fraværende i barnehagen.

I forbindelse med jul og påske blir det drevet med en del formingsaktiviteter. Ellers er det sjelden at de voksne tilrettelegger for ulike aktiviteter for barna. Når barna selv velger aktivitet, er det tegning som er mest utbredt. Slik jeg ser det, kan dette være fordi materiell som tegneark og tusj er lett tilgjengelig og slike aktiviteter ikke krever store forberedelser. Når noen barn har tegnet, blir papir og tusj sjelden ryddet bort, slik at det da ofte er andre barn som også kommer til og begynner å tegne. Det er ofte jentene som velger å tegne, men følgende scene utspilte seg da to av guttene valgte tegneaktivitet.

Mikkel, Rune og Niillas har satt seg ved det lille, runde bordet, der det ligger papir og tusj fra før. Rune tar en svart tusj.

Mikkel: "Du får ikke ta svart for det skal jeg ha."

Mikkel tar tusjen fra Rune. Rune tar en lilla tusj.

Mikkel: "Du kan ikke ta lilla, for det er jentefarge. Du må ta grønn eller blå, for det er guttefarge."

Rune bytter tusj til oransje.

Mikkel: "Det der er jentefarge."

Rune: "Nei, det er oransje."

Mikkel: "Det er jentefarge."

Rune bytter farge til blå, og guttene tegner en stund.
 Mikkel: ”Har du lagd et kart?”
 Rune: ”Det blir et kart. Her er rådhuset.”
 Mikkel: ”Nei, vi skal finne en skatt her.”
 Mikkel tegner på Rune sitt tegnepapir.
 Mikkel: ”Vi må lage en pistol.”
 Rune: ”Ja” (Goahti 14.03.05).

I denne sekvensen ser vi den samme tendensen i relasjonen mellom Mikkel og Rune som jeg påpeker i andre lekesekvenser. Mikkel inntar en dominerende rolle overfor Rune, og Rune lar seg styre. Det blir ikke så mye tid til å tegne, for tiden blir brukt til å forhandle seg frem til å bruke de riktige fargene. Mikkel er opptatt av hva som er jente- og guttefarge, og det er for Mikkel tabu at en gutt skal bruke en ”jentefarge”. Barn produserer oppfatninger av kjønn og kjønnsgrenser. Her kommer det også frem hvordan den tilbakemeldingen Rune får fra Mikkel spiller inn, og hans handlingsmønster endres. Også i formingsaktiviteten kommer det innspill om for eksempel pistol. Gutter er opptatt av spenning i lek, men slike uttrykk dukker også opp i denne tegnesituasjonen. Niillas sier imidlertid ingenting under hele sekvensen mens han tegner.

Når jentene tegner, oppstår det også konflikter i form av maktposisjoner.

Marit og Inga sitter og tegner, klipper og limer. Mens de holder på, synger de.
 Marit: ”Du får ikke lim.”
 Inga: ”Da skal jeg ringe politiet og låne lim hos han.”
 ”Tana Májá le, go. lo, lo, le, lo, ge, lo, lo.” (joiker)
 Marit: ”Ikke syng mot meg.”
 Inga: ”Jeg var her først.” Hun fortsetter å joike (Goahti 10.11.03).

Konflikten starter med at Marit ikke vil gi limflaska til Inga. Inga må forhandle og bruker politiet som et virkemiddel. Det interessante er at hun ikke sier at hun skal *hente* politiet, men *låne lim* hos politiet. Politiet symboliserer i alle fall en *hjelp*. Hun understreker sine ord med å joike og er på en måte ferdig med saken. Marit liker antagelig ikke dette, og sier hun ikke får *synge* mot henne. Hun bruker imidlertid begrepet *synge* og ikke *joike*. Inga understreker ytterligere sin makt og lederposisjon ved å si at hun var her først. Her er det tydelig at de verbale ytringene gir makt, og ved å beherske et godt språk klarer Inga å ta igjen for at hun ikke får låne limet. Også i denne sekvensen går tiden til å forhandle med andre barn og ordne opp i konflikter. Selve formingsaktiviteten blir forstyrret på denne måten, og til slutt stopper den helt opp ved at jentene forlater bordet.

Ikke alle barn føler seg komfortable med formingsaktiviteter, og det er jentene som mestrer slike aktiviteter best. I forbindelse med solfesten lager alle barna sine egne hatter, som de skal tegne på.

Mikkel har fått beskjed av den voksne om å tegne på sin hatt. Den er lagd av gul papp, og Mikkel har tusj foran seg. Han begynner å tegne, og tar ofte pauser.

Den voksne spør: "Mo manna?" (Hvordan går det?)

Mikkel svarer: "Dat ii manan nu bures" (Det går ikke så bra) (Goahti 26.01.05).

* * *

Året før var det også forberedelser til solfesten. Barna har fått utdelt hver sin gule tusj og papir, og får beskjed om å tegne en sol. Ovllá sitter lenge uten å tegne.

Ovllá: "Mun in máhte" (Jeg kan ikke).

Han får ikke noe svar fra den voksne. Han sitter og ser på de andre som tegner. Han tar så en rød tusj og tegner flere røde sirkler. Han fargelegger dem med gul farge.

Ovllá: "Nie" (Sånn).

Han viser tegningen til pedagogisk leder.

Pedagogisk leder: "Dát lea fiinis" (Den er fin).

Etter at alle har tegnet ferdig, velger pedagogisk leder ut Ovllá sin tegning.

Hun sier: "Galgga mii ráhkkadit deakkar stuorra beaivaša báhpára ala?" (Skal vi lage en sånn stor sol på papiret?)

Ovllá: "Dá lea mun ráhkkadan" (Den har jeg lagd) og ser tydelig stolt ut (Goahti 22.01.04).

Her ser vi eksempler på "fellesskapets plattform", som viser at alle skal være med og gjøre det samme. Det virker som at Mikkel ikke føler seg vel med å tegne på solhatten. Å tegne er en aktivitet som han ikke driver med så ofte. Han har heller ikke fått noen føringer for hvordan en slik solhatt skal være dekorert. Når en ikke er trygg i en slik situasjon, går det ikke så bra, som han selv sier. Imidlertid tegner han på hatten, men han tar den ikke på seg på solfesten. Ovllá begynner heller ikke å tegne med en gang, mens jentene går i gang med arbeidet og virker trygge i formingssituasjonen. Den voksne hører ikke på Ovllá når han sier at han ikke kan. Han blir på en måte presset til å prøve, og det viser seg at han *kan* tegne en sol. Hans sol er så bra at den blir brukt som mal når den store sola skal tegnes. Pedagogisk leder lager ikke noe stort nummer ut av det, men sier at den er fin. Denne tilbakemeldingen og at sola blir brukt som mal, er kanskje nok til at Ovllás selvtillit vokser. Det vil kanskje gjøre ham tryggere i en annen formingsaktivitet senere.

En av styrerne jeg intervjuet mener at det er ønskelig, men vanskelig å holde på med "duodji" i barnehagen, spesielt er det vanskelig med de minste barna. Vi har både skinn, ull, bein og horn, forteller hun, men det er vanskelig å få barna til å lage noe. Vi har prøvd med "duodji" med de eldste barna, men det ble ikke så vellykket (intervju med styrer/pedagogisk leder

Lávvu 31.01.06). At ”duodji” er vanskelig å holde på med for små barn, kommer også frem blant flere av personalet. Derfor blir denne aktiviteten heller ikke utført i større grad. En av de pedagogiske lederne jeg snakket med, sa at ”duodji” var hennes hjerte nærmest. Hun sier at i stedet for at barna skal sitte med perler hele tiden, har vi lagd ”sisti”. ”Duodji” er personorientert, og en må ha folk som er interessert i dette, sier hun (intervju med pedagogisk leder Goahti 29.11.05).

Korsvold (1989) sier at barna i Norge i etterkrigsårene ble sysselsatt med arbeid innenfor jordbruket og fiskenæringene. På denne måten var de en ressurs for foreldrene. I barnehagene gjorde barna ”unyttige” ting, det vil si ting som ikke nødvendigvis må gjøres. Korsvold spør seg om barna på denne måten tilegnet seg en institusjonskompetanse. Å sitte og legge perler på et brett kan for så vidt betegnes som unyttig, slik pedagogisk leder mener. I den pedagogiske lederens øyne gir det mening å arbeide med ”duodji” isteden i en samisk barnehage. Hun har fått tilbakemeldinger fra andre av personalet om at det lukter vondt når en holder på med reinskinn. Barnehagen er ikke tilrettelagt for at en skal kunne holde på med slike aktiviteter, og derfor blir slikt arbeid heller ikke gjort, sier hun (intervju med pedagogisk leder Goahti 29.11.05).

Slik jeg oppfatter det, har min informant en sterk samisk tilknytning og er veldig bevisst på det tradisjonelle samiske håndverket, og hun ønsker å videreformidle dette til barna. Foreldrene gir uttrykk for at de er fornøyd med slike opplegg og ønsker at barnehagen skal holde på med formidling av tradisjonell samisk kunnskap til barna. Det som begrenser barnehagen i dette, er både de personlige ressursene og den manglende fysiske tilretteleggingen. Det er heller ikke selvsagt at alle dagens samer mestrer disse tradisjonelle samiske ferdighetene som for eksempel å sy skaller, lage ”sisti” med mer. Dermed vil den tradisjonelle samiske kunnskapen bli nedprioritert i barnehagen.

En scene fra Goahti barnehage viser imidlertid hvordan en vanlig ”unyttig” formingsaktivitet gikk over til å bli et arbeid for barna der de fikk være med og gjøre noe nyttig.

På oppholdsrommet sitter fem–seks barn rundt et bord. De holder på med plastelina. Kjøkkenassistenten kommer inn med en balje med reinhjerter. Hun spør pedagogisk leder om barna kan hjelpe henne med å sette tråd på hjertene slik at de kan henges opp til tørk. Pedagogisk leder sier til barna at vi trenger hjelp til dette. Barna legger fra seg plastelinaen og hjelper til. De får hvert sitt hjerte og litt hyssing. De får beskjed om å lage et hull og knyte tråden fast i hjertet. Alle de tre voksne står rundt bordet, og

hjelper dem som trenger det. Inga spør om de skal spise dette. Den voksne svarer at hjertene skal spises, men at de først skal salte og tørke dem (Goahti 29.01.04).

Denne aktiviteten er vanlig i det samiske samfunn. Å salte og henge reinkjøtt og reinhjerter til tørk blir praktisert også i dag i de fleste familier på indre strøk i Finnmark. "Tørkakjøtt" (goikebiergu) blir ofte brukt som turmat fordi det er mat som det er lett å ta frem når en er på fjellet. Ved at barna blir tatt med på en slik aktivitet, får de kunnskaper om tradisjonell samisk mat, og dessuten vil de føle seg nyttige ved å være med i en slik prosess. De samiske tradisjonene blir ført videre og gitt mening. Å drive med plastelina, som er en institusjonsferdighet, vil det alltid bli tid til i andre sammenhenger, mens kjøttet derimot må henges til tørk i februar/mars.

KAPITTEL 7 - NORMATIVE SEREMONIER

I løpet av barnehagedagen er det enkelte situasjoner som er mer strukturerte enn andre. I dette kapitlet vil jeg fokusere på formiddagsmåltidet, tilstelninger og markeringer, som jeg har valgt å kalle ”normative seremonier”. Slike seremonier er sterkt regelstyrte og følger gjerne samme mønster fra dag til dag og fra år til år.

Formiddagsmåltidet

Mikkel og Klemet sitter ved bordet og spiser. Mikkel har fått brødsmuler på munnen. Klemet sier: ”Dus leat skávžžát” (Du har skjegg). Begge to ler. Mikkel drikker kulturmilk og drikker slik at han får melkebart. ”Mus lea kulturaskávžžát” (Jeg har kulturskjegg). Begge to ler (Goahti 22.03.04).

Formiddagsmåltidet er dagens hovedmåltid, og det knytter seg faste rutiner og regler til det. I etterkrigstidens daginstitusjoner la en stor vekt på å skape en *hjemmekoselig atmosfære*. Spesielt for måltidene var det viktig at de var preget av *varme, hygge, kos og trivsel*. Bordet skulle være pent dekket, og en brukte gjerne duk og tente lys. Barnehagelærerinnene la vekt på å øve inn normer for takt og tone, renslighet og orden. Barna måtte vaske hendene før maten, og ble pålagt regler under måltidet. Praten måtte foregå i rolige former, og de voksne spiste sammen med barna (Korsvold 1989). Slike tradisjonelle trekk ved den norske barnehagen finner en igjen i dagens samiske barnehager. Det er kvinner som dominerer i barnehagene, og barnehagene bærer derfor helt klart preg av å være en kvinnelig sosialiseringarena. Å skape trivsel og hygge, ro og orden har kvinnene med seg som erfaringsgrunnlag fra sitt eget hjem, og måltidene som kvinner arrangerer blir også en del av det feminine samlingspunkt.

Formiddagsmåltidet har ulik struktur i de to observerte barnehagene. I Goahti barnehage inntas måltidet kl. 12.30. Det er etter at barna har hatt utelek. I Lávvu barnehage starter måltidet kl. 11.30 og før uteleken. I Goahti barnehages årsplan finner vi følgende målsetting for måltidet: ”Gi barna mulighet og forutsetning for innlæring av ferdigheter, sosial trening og erfaringer som er grunnleggende for barns utvikling.” Det foregår et spesielt ritual før barna får sette seg ved bordet i Goahti barnehage. Det velges ut to ordensbarn. Sammen med en voksen skal de hente mat på kjøkkenet og dekke bordene. Mens dette pågår, er de andre barna og de andre voksne i garderoben. De voksne aktiviserer her barna med lek eller sang. Barna

skal også vaske hendene. Når maten er klar, kommer ordensbarna ut i garderoben. De spør om alle har vasket hendene, og barna svarer. Så får barna beskjed om å gå pent inn og sette seg. Ifølge mine observasjoner er det ikke alltid dette overgangsritualet blir fulgt. Det er gjerne når pedagogisk leder er borte, at mønsteret ikke følges, men da dekker kun de voksne bordet. Barna må selv hente tallerken, kopp og kniv på mattralla og finne en plass. Det er dekket på to bord, ett for de yngste og ett for de eldste barna. Det er ikke faste plasser. I Lávvu barnehage er det ikke noe slikt ritual, bortsett fra at barna vasker hendene før de setter seg ved ferdigdekket bord. Her er det ingen ordensbarn, men de voksne har gjort alt klart. I begge barnehagene synges det før maten, og et av barna får velge hvilken sang. Det er gjerne tre sanger som synges på samisk: "Gutter og jenter", "Å, du som metter liten fugl" og "I Jesu navn går vi til bords". De to siste er kristne sanger. Til daglig pynter ikke personalet med duk og lys, men ved festlige anledninger er dette vanlig. De ansatte i begge barnehagene står for nesten alt når det gjelder maten og rydding, og jeg så nesten aldri at barna var med på å rydde eller vaske etter maten da bortsett fra sin egen tallerken og kopp og det bestikket de hadde brukt.

I begge barnehagene består maten av hjemmebakt brød, smør, pålegg og melk. Pålegget varierer noe, men det er som regel ost, pølsepålegg, leverpostei, makrell i tomatsaus, syltetøy, kaviar og majones. Av og til er det saltet laks (i Gohti barnehage) og egg, og enkelte dager er det agurk eller rødbeter, men ellers er det lite av grønnsaker. Frukt serveres etter hvert måltid i Lávvu barnehage. En gang i uken er det varm mat i Gohti barnehage, og vi skal være vitne til følgende scene ved matbordet:

Det serveres varm mat i dag. Det er fiskekaker, poteter, brun saus og rå gulrøtter. Da potetene blir satt på bordet, sier Mikkel til Rune: "Ikke sant, vi liker ikke potet." Rune svarer: "Vi liker ikke." Så kommer det makaroni på bordet. Begge ser på hverandre og griner på nesa.

Mikkel: "De spiser."

Han ser på Rune og ler.

Rune: "Ikke le til meg, da er jeg ikke din venn."

Mikkel: "Jo, det er lov å le litt."

Rune: "Har du sett min ape."

Rune ler.

Mikkel: "Har du sett min apepropp."

Mikkel ler. Rune forsyner seg med gulrøtter.

Mikkel: "Kaniner spiser gulrøtter. Du er også en guttkanin." (Gohti 10.03.05).

I det tradisjonelle samiske kjøkken er det ikke vanlig med mye frukt og grønnsaker. Blant reindriftssamene har en slaktet rein og utnyttet hele reinen, både kjøtt, innmat og margbein.

Samene har også fanget fisk og plukket bær. Sjøsamene har levd av sel, fugl, fisk og bær. Det er vanlig å høre blant enkelte samer at grønnsaker er kaninmat. Barn tar etter foreldrenes holdninger, og Mikkel har tydeligvis hørt at det bare er kaniner som spiser gulrøtter. Slikt er vanlig å høre blant enkelte samer, spesielt i indre Finnmark. I løpet av mitt opphold i barnehagene ble det sjelden servert grønnsaker, og dermed kan et slikt syn bli forsterket hos barna. ”Tradisjonelt har maten representert et gode som man deler med hverandre. Det var ikke viktig at det skulle være fin mat” (Balto 1997:121). Et paradoks er at både reinkjøtt og multer blant nordmenn blir oppfattet som fin og eksklusiv mat. Denne kosten blir gjerne servert i selskaper, og den er kostbar å handle inn. Reinkjøtt og multer er tradisjonell hverdagskost for samene, men den samme maten har en helt annen mening når den blir spist på restaurant og i andre kontekster enn den opprinnelige. I en norsk kontekst er altså reinkjøtt dyr, fin mat, mens det i en samisk kontekst gjenspeiler den samiske hverdagskosten.

Alle foreldrene jeg intervjuet, ønsket at det var mer samisk mat i barnehagen, at barna kunne være med og lage maten, og at de kunne spist mer i lavvoen eller gammen. Jeg så aldri at barna deltok aktivt i matlagingen, bortsett fra en gang det var bollebaking i Lávvu barnehage. Som samisk mat nevnte foreldrene reinkjøtt, margbein, ”bidus”, ”gumppus” (blodklubb), finnebiff, tørkakjøtt, sauekjøtt og fisk. En far mente at ”kjøkkenet er det viktigste rommet” (intervju med en far Gohti 25.11.05). Foreldrene har tiltro til at barna får riktig kost i barnehagen, og det er ingen av dem som har tatt opp spørsmål angående måltidene og maten med de ansatte. En far fra det kystsamiske miljøet sier imidlertid dette:

Når det gjelder vanlig norsk kost i dag, er den næringsrik nok, men når det gjelder vinkling av det samiske, så er det ofte at dem har reinkjøtt. Jeg er faktisk litt kritisk til at det som kun skal betraktes som samisk mat, er reinkjøtt. Jeg betrakter meg sjøl som same. Jeg har aldri hatt rein, og vår familie har drevet med fiske og jordbruk, og det har vært våres samiske grunnlag (intervju med en far Lávvu 09.12.05).

Også de ansatte er opptatt av at barna skal få tradisjonell samisk mat. Det er ikke så ofte vi har det som vi kunne ha ønsket, forteller en av assistentene. Det er vel pengene som styrer det, men også at det tar tid å lage samisk mat.

Enkelte dager spises det i gammen eller i grillhuset.

Formiddagsmåltidet spises i gammen denne dagen. Det er to avdelinger som spiser sammen. Det er lagt reinskinn på benkene der barna sitter. Bålet er tent, og det er lagt en grill over bålet. De voksne står ved bålet og ordner med maten. De steker pølser på grillen. Ved siden av pølsene får barna rundstykker og saft. Det er også smør og leverpostei til dem som ikke vil ha pølser. Ute er det lagt reinskinn på noen benker, og

noen barn har valgt å spise der. Mikkel spiser ikke. Den voksne sier til han at han må spise pølsa. ”Dát lea báhkás” (Den er varm), sier Mikkel. ”Ii lea báhkás (Den er ikke varm), sier den voksne (Goahti 09.02.05).

”Mat er altså også et tema for problematisering langs aksene norsk-samisk i Kautokeino. Mat kan være *samisk*, og den kan være *norsk*, selv om ungdom der spiser pizza og hamburgere med den største frimodighet” (Hovland 1999:97). Dette kommer frem i en undersøkelse blant ungdom i Kautokeino. Margbein og blodpølser blir trukket frem som samisk mat, og bruken av grønnsaker blir karakterisert som norsk (Hovland 1999). Pizza er på god vei til å bli nasjonalretten i Norge og også for de samiske familier. Reinkjøtt på pizza har etter hvert blitt vanlig, noe en også får servert på ”Peppes Pizza”. Restauranter innfører også stadig nye retter som laksetaco og reinkebab.

En av styrerne fra min undersøkelse poengterte at en ikke sier til barna at nå skal vi spise samisk mat, og nå skal vi spise norsk mat. Tradisjonell samisk mat blir i dag lagd i mange samiske hjem, slik at den ikke er ukjent for de samiske barna. Den kjensgjerning at matvanene endres og blir mer internasjonale i dagens samfunn, gjør at også den samiske befolkning endrer sine matvarer. På den måten får barna kjennskap til ulike matvaner på tvers av kulturer. Når ulike mattradisjoner møtes, dannes det nye mønstre og nye sammensetninger som er meningsskapende for aktørene.

Personalet i Lávvu barnehage bestemte seg for å lage samisk mat til barna en dag. Mens to voksne og barna dro til bygda, ble en assistent igjen for å lage maten. Da vi kom tilbake fra handleturen, sto bordene ferdig dekket, og maten var plassert på et bord slik at barna selv kunne forsyne seg med det de ønsket. Maten besto av en gryterett med reinkjøtt i brun saus og gulrøtter. Ved siden av var det spaghetti, poteter fra egen hage og selvplukkede tyttebær. Drikke var eple- og appelsinjuice. Flere av barna ville ikke ha gryterett, men forsynte seg bare med spaghetti og ketchup (Lávvu 22.11.05).

Assistenten som lagde maten, sto i flere timer på kjøkkenet og skar og kokte kjøtt og grønnsaker. Da vi spiste, ga hun uttrykk for at det var mye slit å lage samisk mat. Det var antagelig grunnen til at de ikke laget det så ofte. I Goahti barnehage har de derimot en kjøkkenassistent som lager maten, men allikevel ble ikke samisk mat lagd ofte under min feltarbeidsperiode. Barna ble heller ikke tatt med på matlagingen. Personalets holdninger til dette er, slik jeg ser det, at det er lettere å lage maten selv, for barna er for små og på en måte

”i veien”. Dette ble ikke sagt konkret, men praksis viser indirekte (usynlig trekk) et slikt syn på barn.

Regler under måltidet

En mor sier: ”At det blir sånn fri flyt at du spiser når du er sulten, sånn som æ har vært vant til, nei det syns jeg ikke noe om. Selv om æ er samisk, så har vi alltid hatt frokost, kanskje ikke lunsj, men middag og kvelds” (intervju med en mor Gohti 13.12.05). Foreldrene ønsker at måltidene skal være strukturerte, og at barna skal lære skikk og bruk. Noen trekker også frem det språklige aspektet. Måltidet gir en fin anledning til å snakke samisk, og til å lære barna ulike begrep. Dette er meninger også personalet gir uttrykk for i intervjuene.

En av reglene for måltidet er at barna skal be om å få brød eller pålegg som står langt unna, og ikke strekke seg over bordet. Det innlærte uttrykket er ”geiges munnje”, som betyr rekk/gi meg. Lávvu barnehage bruker ”sáddes munnje” (send til meg). I en norsk kontekst vil en gjerne si: ”Kan du være så snill å sende meg ...” Jeg har vært med på diskusjoner i flere samiske barnehager allerede på 80-tallet der en var opptatt av å finne den måten å si dette på, som barna skulle lære. En prøvde å finne en praksis som skulle gjenspeile den samiske kulturen. Å be om å få sendt noe er ikke vanlig, heller ikke å si ”vær så god” når en gir noe. Ofte hører en ordet ”dá” når en gir noe, som kan oversettes med ”her”. Allikevel skulle barna lære ikke å strekke seg over bordet, og det ble enighet å bruke ”geiges”. På en slik måte har en diskutert seg frem til en norm som hviler på en felles bakenforliggende enighet.

Reglene for måltidet er ikke skrevet ned. Allikevel er det visse regler og rutiner som fungerer, og som personalet er enige om. Under måltidet spiser de ansatte sammen med barna, samtidig som de også har en oppdragerfunksjon. De passer på at barna spiser, men samtidig prøver de å holde på strukturen og på ro og orden ved bordet. En kan høre uttrykk som ”det holder” hvis et barn tar for mye av noe, eller ”det er nok”. En hører også ”dere er store og må sitte pent” eller ”ikke bråk”. Når barna prater for mye, kan den voksne si: ”spis nu”. Barna trenger ikke vente til alle er ferdige. ”Hvis du er ferdig, kan du takke og rydde”, kan den voksne si. De eldste barna passer også på reglene, og kan minne hverandre på at de må rydde etter seg.

Barna spiser matpakkene sine ute i grillhuset. Knut forteller at han har sjokoladepålegg på brødskiva. Pedagogisk leder sier at det ikke er lov i barnehagen. Karius og Baktus kommer og spiser tennene dine, sier hun (Lávvu 03.10.05).

En slik måte å svare på er en samisk oppdragelsesmetode der en bruker en variant av skremsel som virkemiddel. Dette var en av de få gangene en slik metode kom frem i mine observasjoner.

Det er formiddagsmåltid. Morten har tatt majones på brødiskiva, og kaster majonespakken bortover bordet. Han smiler. Den voksne sier at det ikke er morsomt. Du må sette deg på kjøkkenet hvis du ikke slutter (Lávvu 25.10.05).

Flere ganger tidligere har jeg observert at Morten finner på noe ”sprell” ved matbordet, som her, når han kaster majonespakken. Han får hver gang tilsnakk fra de voksne, men utover det er det ingen sanksjoner.

Å takke for maten virket innøvd hos alle barn. Helt uoppfordret sa barna ”gihtus eadnat” (takk for maten) når de gikk fra bordet. Barna tok også med seg sitt bestikk, koppen og tallerkenen og ryddet det bort på mattralla eller på kjøkkenet. Å rydde bort pålegget og tørke og vaske etter måltidet gjorde alltid personalet. Vi bruker å ta barna med på det, forklarte en av styrerne meg, men jeg så dette aldri i praksis. Det virker som de voksne synes det er lettere å gjøre det selv. På den måten blir ryddingen gjort på en rask og effektiv måte.

Tilstelninger og markeringer

Barnas fødselsdager

Barnas fødselsdager blir markert i barnehagene. Barna får krone lagd av papp der det står navn og alder, og krona er pyntet med glitter. De voksne pynter bordene med duk og levende lys, og alle spiser kake og is. Gebursdagssangen er ”Happy birthday to you”. Den synges gjerne på både samisk, finsk og engelsk. Dette er en tradisjonell norsk måte å feire fødselsdag på, som altså brukes i den samiske barnehagen. Det har ikke vært tradisjon å feire fødselsdager blant samene. Derfor finnes det antageligvis heller ikke noen samisk gebursdagssang, men en har oversatt ”Happy birthday” til samisk. Imidlertid mener både personalet og foreldrene at fødselsdager er en stor begivenhet for barna og bør feires. I dagens samiske hjem er det vanlig å markere fødselsdagene til barna, men det er ikke alle voksne som feirer gebursdagen sin. Samene er også påvirket av andre kulturer og det kommersielle marked. Å gå på kafé og spise pizza med hele gebursdagsselskapet er også noe samiske barn gjør. En far fra det sjøsamiske miljøet forteller:

I min barndom så var det faktisk ikke vanlig at vi feira bursdager, for vi var åtte søsken, og det er klart sku vi feire bursdager så ble det nokså ofte. (...) Ja, det hadde

selvfølgelig med økonomien å gjøre, og foreldran var mye mer opptatt med det daglige arbeid, hele dagen gikk til gårdsdrift og fiske og store barneflokker. Man hadde ikke det store overskuddet, trur jeg (intervju med en far Lávvu 09.12.05).

Pedagogisk leder i Goahti barnehage er heller ikke vant til å feire fødselsdager. Hun sier: ”Å feire bursdag er ikke samisk. Syns ikke man skal spise is og kake i en barnehage. Man kan jo henge det samiske flagg på utsida, og si hvem som har bursdag. Det er nok feiring” (intervju med pedagogisk leder Goahti 29.11.05).

Dagens samiske barn er imidlertid opptatt av gebursdagsfeiring.³²

Marit har delt ut gebursdagskort til jentene dagen før.
Berit Kirsten og Marit spiller kort på gulvet med to andre jenter.
Berit Kirsten: ”Jeg kommer ikke i din bursdag.”
Marit: ”Hvis man skal være med på dette spillet, må man komme i min bursdag” (Goahti 11.03.05).

I dette eksemplet ser vi at det er viktig for Marit at Berit Kirsten kommer i gebursdagen hennes. Hun får ikke være med på spillet dersom hun ikke kommer i gebursdagen. At det kommer gjester til fødselsdagen, er et tegn på at en har venner, og det er viktig for barna. Å gi gaver når en kommer i gebursdager, er en tradisjon som også blir brukt i det samiske samfunnet slik vi skal se i neste sekvens.

Berit Kirsten: ”Vil du komme i min bursdag? Vi ringer deg.”
Henriette: ”Ka skal jeg kjøpe til deg?”
Berit Kirsten: ”Nei, du må ikke si det. Da vet jeg” (Goahti 16.03.05).

Solfest

Å feire at *sola* kommer tilbake etter ca. to måneders mørketid, er vanlig i barnehagene nordpå. Denne normative seremonien foregår også i Goahti og Lávvu barnehager, og er en stor årlig begivenhet. Før selve solfesten er dette tema i en samlingsstund, og det foregår ulike planlagte formingsaktiviteter. Blant annet tegner barna sola, de lager solhatter, og det pyntes på avdelingen med gule soler og ballonger. Det hele avsluttes med en solfest. Bordene blir pyntet med duk, det tennes stearinlys, barn og voksne spiser (gule) pannekaker, synger solsanger og danser. I Goahti barnehage samles alle tre avdelingene til en felles solfest. Sola er et viktig symbol i denne markeringen. Spesielt for folk nordpå, og også den samiske befolkning, blir det en viktig seremoni å feire at mørketiden er over.

³² Se også Corsaro (2003) kap. 7, ”You can't come to my birthdayparty.”

Sámi álbmotbeaivi 6. februar

Den 6. februar er ”samefolkets dag” og en felles dag for det samiske folk i både Norge, Sverige, Finland og Russland.³³ De samiske barnehagene markerer denne dagen med en stor fest. Avdelingen blir pyntet med sameflagg som barna har tegnet, og det spises gjerne tradisjonell samisk mat, for eksempel gompos, reinkjøtt, buljong og margbein. I forkant har barna fått høre i en samlingsstund om hvorfor denne dagen markeres. Samefolkets sang³⁴, ”Sámi soga lávlla”, synges under feiringen. Noen av de ansatte og enkelte av barna pynter seg gjerne med kofte. I Gohti barnehage er det satt av en hel uke på planen med samefolkets dag som tema. Under denne normative seremonien ser vi at det er en rekke samiske symboler som er synlige. Sameflagget er et *tegn* på at den samiske befolkning er akseptert som et eget folk, og ritualer som markerer dette, blir viktige. Fargene i flagget er rødt, blått, gult og grønt som betegnes som de samiske fargene. Disse går også igjen på kofta. Barnas samiske identitet og tilhørighet til den samiske kulturen styrkes ved at denne dagen blir markert. Feiringen symboliserer et fellesskap og tilhørighet til det samiske folk som gir mening for personalet og også barna i barnehagen. Foreldrene mener at det er viktig å markere denne dagen i barnehagen, men det er ennå ikke blitt tradisjon å markere 6. februar i de samiske hjem.

17. mai-feiring

17. mai markeres i barnehagen (den 16. mai) med stor oppmerksomhet og fest. Det holdes samlingsstund der temaet er hvorfor en feirer 17. mai. Barna tegner det norske flagget og synger den norske nasjonalsangen. ”Denne dagen feires på norsk med pølse og brød,” informerte en av styrerne meg om. ”Vi går også i tog, men det er ikke samisk tradisjon å gå i tog” (intervju med styrer Gohti 29.11.05).

Høytider

Jul og påske blir markert i de samiske barnehagene. Forberedelsene til disse høytidene gis forholdsvis stor plass. Hele desember måned er satt av til juleforberedelser. Barn og voksne tenner adventslys, baker pepperkaker, synger julesanger og lager både nisser og engler. Julebudskapet blir formidlet i samsvar med den kristne formålsparagrafen, og en går i kirken. På desemberplanen til Gohti barnehage var det blant annet skrevet følgende: ”Vi vil helst ikke stresse før jul, men tar juleforberedelsen med JULERO.”

³³ Datoen 6. februar bygger på det første samiske landsmøte, som ble avholdt 6. februar 1917 i Trondheim. Det var første gang i historien at samer fra ulike land samlet seg for å drøfte fellessaker. Elsa Laula Renberg sto bak idéen til dette møtet. I 2004 ble 6. februar innført som offisiell flaggdag i Norge.

³⁴ Samefolkets sang er skrevet av Isak Saba og ble publisert første gang i den samiske avisen Sagai Muittalægje i 1906 (Gaski og Kappfjell 2002).

Påskehøytiden har imidlertid sine særegne tradisjoner blant den samiske befolkning. Før i tiden var det vanlig at reindriftssamene kom ned fra fjellet i påsken. Da var reinflokken på beite, og en kunne få utrettet ting i bygda, og blant annet barnedåp, konfirmasjon og bryllup var begivenheter som ble markert. Slike tradisjoner holdes fremdeles i hevd i indre Finnmark. Påsken er derfor en spesiell høytid for samene, og barna i barnehagene får ta del i disse tradisjonene. Både personalet og foreldrene synes det er viktig å formidle tema som jul og påske. Det er en generell mening at kristendommens budskap med blant annet de ti bud er sentrale tema, som en synes skal vektlegges. I intervjuene nevner både de ansatte og foreldrene at *skikk og bruk* kan knyttes til slike temaopplegg, og at det er viktig for barn å lære dette.

Tilstelninger med foreldrene

Begge barnehagene arrangerer ulike tilstelninger der foreldrene blir invitert. Det kan nevnes grillfest, påske- og julefrokoster, juletreff med mer. Slike arrangementer er noe foreldrene setter pris på, og det er som regel stor oppslutning fra både mødre, fedre og søsken. Barna har også forventninger til slike sammenkomster slik vi skal se i neste eksempel.

Senere på dagen skal det være påskelunsj med foreldrene. Mikkel og Rune sitter på gulvet og leker med lego.

Mikkel: "Det er påskelunsj. Da kommer mammaen min og mammaen din og min pappa."

Mikkel synger: "Påskemorgen slukker sorgen, slukker sorgen til evig tid"
(Gohti 17.03.05).

KAPITTEL 8 - LIV OG LEVEN

I dette kapitlet vil jeg ta for meg barna i lek. Ved å studere barns utsagn og handlinger sett i relasjon til leken, kan en få kunnskaper om hvordan samhandlingsprosessene mellom barn utspilles. På den måten vil en kunne se barns kultur gjennom barns øyne. I barnas egne omgangsformer og gjennom deres begrepsbruk vil en kunne få frem og definere betydningsinnholdet i det sosiale spill. Jeg vil prøve å avdekke personligheten til barna som sosiale aktører. Barn spiller roller og inntar ulike sosiale posisjoner gjennom lek. I dette spillet vil en kunne se hvilke valg barn tar i forhold til hvem de leker med, hva de leker, hva de snakker om, og hva de er opptatt av.

Samiske barn i lek

Leken blir gitt stor plass i de samiske barnehagene. Gohti barnehage er åpen i 8,30 timer, og på dagsrytmen er det satt av 3,15 timer til frilek og aktiviteter inne og 1,45 timer til det samme ute. Til sammen utgjør dette 5 timer til lek og aktiviteter. Det er 3,15 timer til andre gjøremål, som mat, påkledning, samlingsstund og lesestund. I den tiden jeg observerte, var det sjelden det var samlings- eller lesestund eller andre aktiviteter som var planlagt fra de voksnes side. Hvis en da inkluderer den tiden som er avsatt til lek, utgjør lekeperioden ca. 7,30 timer. Med andre ord brukes det meste av barnehagedagen til fri lek, med unntak av formiddagsmåltidet. Lávvu barnehage er åpen i 9,15 timer. Det er satt av 3,45 timer til lek inne og 1,30 timer til uteleken. Til sammen blir dette 5 timer og 15 minutter til lek. Tar vi bort tiden som går til formiddagsmåltidet på 45 minutter, blir det 8 timer og 30 minutter til lek dersom det ikke foregår andre aktiviteter som de voksne har planlagt.

Gohti barnehage har i sin årsplan formulert følgende mål for leken:

Barn skal gjennom lek utvikle selvbilde og positiv holdning til egen læreevne. Personalet skal være forbilder for barna. (...) Voksnes samspill med barn i forbindelse med leken har stor betydning. Det er av stor betydning at de voksne kan gå inn i leken i respekt for at det skal skje på barnas premisser, og ta de roller som er naturlig i situasjonen (Årsplan for Gohti 2003–2006).

I løpet av min feltarbeidsperiode så jeg sjelden at de voksne deltok i leken i noen av de to barnehagene. Med å *delta i leken* mener jeg at de var med i for eksempel rolleleken ved å ha en bestemt type rolle, eller at de deltok i annen lek som å ake med barna, sitte i sandkassa og lage veier, kjøre med bil eller kle på dukkene. Personalet tok ikke slike roller og deltok heller

ikke på andre måter, men hadde en mer diffus rolle ved å observere hva barna foretok seg. De ansatte som jeg intervjuet, mener alle at leken er viktig. En av assistentene sier at hun forstyrrer ikke barna hvis de leker, men har et øye med dem (intervju med assistent Lávvu 31.01.06). En annen assistent sier at barna er i barnehagen for å leke med andre barn, og leken blir derfor viktig (intervju Lávvu 31.01.06). En av styrerne poengterte at det er viktig at personalet er med og leker, for det er da barna lærer. Allikevel skal en ikke avbryte barns lek, sa hun. De samiske foreldrene før i tiden lekte ikke med barna, de hadde ikke tid til det. Skal vi oppdra barna slik det var før, må vi sitte og sy skaller mens barna leker rundt oss (intervju med styrer Goahti 29.11.05).

Hos barna i de samiske barnehagene fant jeg et lekemønster der jenter og gutter helt klart leker hver for seg og er opptatt av ulike ting. I noen få tilfeller lekte de sammen. En undersøkelse fra en barnehage gjort av Kvalheim (1980) viser at i ca. 30 prosent av barnas lek og aktiviteter var gutter og jenter sammen, mens det i ca. 70 prosent av observasjonene dreide seg om ren guttelek eller ren jentelek.

Asta Balto (1990) har foretatt en undersøkelse der hun ser på gutter og jenter i en samisk barnehage. Her kommer det frem i likhet med Kvalheims (1980) undersøkelse, at gutter og jenter foretrekker ulike aktiviteter, og at de dermed grupperer seg etter kjønn i leken. Det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret er eksplisitt, som når guttene leker med biler og bygger med klosser mens jentene leker med dukker i familielek (Balto 1990).

I min analyse har jeg valgt å dele inn leken i tre hovedkategorier: a) fantasilek, b) familielek, c) konstruksjonslek. Jeg vil komme tilbake til hva jeg mener med de tre ulike lekekategoriene under hvert enkelt avsnitt. Det er glidende overganger mellom disse typene av lek, og det kommer for eksempel frem at i familieleken kan barn ta i bruk fantasier og i konstruksjonsleken ser en trekk fra familieleken. I alle de tre hovedkategoriene leker barna også rollelek. Innenfor hver av dem observerte jeg et rollemønster i leken, som kan sies å svare til underkategorier. Disse underkategoriene har jeg valgt å dele inn i tre ulike sosiale roller: a) lederen, b) medspilleren, c) tilskueren.

Kvalheims undersøkelse (1980) viser også at de barna som har størst tilgang på *ressurser*, er de som også har størst makt i gruppen. Jeg vil ta utgangspunkt i hennes inndeling og tilpasse det til mitt materiale, da slike ressurser er synlige også i mine funn.

Materielle ressurser blir benyttet til å bekrefte lederposisjonen og skaffe seg medspillere (Kvalheim sier ”tilhengere”) og til å sanksjonere mot de andre barna. Dette kan dreie seg om leker barnet har tatt med hjemmefra, eller de mest ettertraktede lekene i barnehagen.

Personlige ressurser kan deles inn i a) styrke og mot, b) intelligens, c) alder. Styrke og mot vises gjerne i fysiske aktiviteter ved at en løper fort, klatrer høyt, kan hevde seg i slagsmål med mer. Intelligens viser seg i barns evne til å vurdere en lekesituasjon, i verbale ferdigheter og i evne til å lede, vedlikeholde og forandre leken underveis (Kvalheim 1980:45). Alder er min tilføyning, for det viser seg at de eldste barna ofte har mer makt. Yngre barn har de eldre som forbilder, og dette kan speile tilbake til både styrke, mot, intelligens og språklige ferdigheter, men ikke nødvendigvis.

Kulturelle ressurser (min tilføyning) viser seg som et maktmiddel i en tospråklig og tokulturell kontekst i mitt materiale. Med dette mener jeg de fordeler barn har ved å ha innsikt i og kunnskaper fra to kulturer. De tospråklige barna, som behersker både norsk og samisk, kan tre inn i leken på bedre premisser enn de enspråklige. Det å ha kjennskap til to kulturer gir evne til å utøve sosial kompetanse i mange typer av lek. Her vil jeg også trekke inn viktigheten av å være i slekt med de andre. I en samisk sammenheng er slekta viktig, og barn som er i slekt med lederen eller medspilleren, blir tatt med i leken selv om de ikke har ressurser ellers.

Fantasilek

Med fantasilek forstår jeg i denne sammenhengen den leken der barn omtolker ting, andre mennesker og seg selv slik at de liksom er noe annet. Først vil jeg gå inn i jentenes fantasilek, som ofte kombineres med familielek, og deretter vil jeg se på guttenes fantasilek.

Marit, Inga og Berit Kirsten er på lekerommet. Inga setter på joikemusikk. Hun tar på seg kofte og danser rundt og rundt på gulvet. Marit henter dukker og dukkeklær. Berit Kirsten sitter ved bordet. Hun ser i en bok og synger etter musikken.

Marit og Linda begynner å leke med dukkene. Den ene dukken får på seg kofte og samelue. Mens leken pågår snakker jentene konsekvent norsk til hverandre.

Inga: ”Der skulle jeg og ungen min sitte.”

Marit: ”Du var storesøster og jeg liksom mamma. Jeg er prinsesse” (Hun bruker babyspråk og later som om det er dukken som snakker.)

Inga: ”Nei, det er høne. Den har ikke tisselur.”

Marit: ”Bruker de å ha tisselur når de er baby?”

Inga: ”Tor har tisselur når han er baby” (snakker om lillebroren sin).

”Ska mamma begynne å danse?”

Marit: "Ja, snart. Først er det ungen min sin tur."
 Inga tar dukken til Marit og danser med den.
 Marit: "Nei, mammaer og pappaer var død."
 Inga: "Snart får du en hest."
 Marit: "Nei."
 Inga: "Da vil jeg ikke være din venn."
 Marit: "Kanskje du kan ikke være hest?"
 Inga: "Det er en hest som løper rundt. Dette er liksom sirkus."
 Hun går på alle fire på gulvet.
 "Hesten bruker ikke kjole. Det gjør folkan."
 Hun tar av seg kofta.
 "Du gjør ingenting. Jeg får ikke være hest og ikke unge."
 Hun går bort til Berit Kirsten.
 Marit setter dukken på benken. Hun kommer borti den andre dukken, som faller ned på gulvet.
 Marit: "Åh, jeg vil ikke leke." Hun går ut av rommet (Goahti 29.01.04).

Dette eksemplet viser at Marit og Inga ikke klarer å løse konflikten som oppstår. Marit er, slik jeg oppfatter det, en ledertype. I mange lekesituasjoner prøver hun å styre og bestemme over de andre. Mange ganger fører det frem, men ikke her overfor Inga. Inga er jevngammel, men hennes rolle er medspilleren. Inga reagerer på responsen som blir gitt henne. Hun får et klart nei da hun foreslår at "snart får du en hest". Hun tar tydeligvis dette svaret innover seg og vil ikke være vennen til Marit lenger. Senere i leken får hun heller ikke tilbakemelding fra Marit der hun prøver å leke sirkus. Leken er over for henne, og hun går ut av den. Marit vil heller ikke leke lenger, og en utløsende faktor er at dukken faller ned. Men Inga har allerede gått fra henne, så leken med henne er i utgangspunktet slutt. I løpet av denne lekesequensen går kommunikasjonen ut på å bli enige og forhandle om *hva* de skal leke. De klarer ikke å bli enige, og dermed går leken i stå. Dette er et vanlig fenomen i barns lek. Ordforrådet strekker ikke alltid til, og den mening som legges i hva som blir sagt, oppfattes ikke likt av begge parter.

Jentene viser i denne leken at de kan gå ut og inn av ulike roller. De er både seg selv og spiller roller som for eksempel mamma. Dette kommer frem da Inga sier: "Dette er liksom sirkus." Så leker hun at hun er en hest. Like fort er hun seg selv igjen, og metakommuniserer om leken ved å si: "Hesten bruker ikke kjole." Kommunikasjonen i eksemplet viser at barn hopper fra det ene til det andre. Den er usammenhengende, med nye innslag underveis. Fantasileken kommer til uttrykk gjennom begreper som prinsesse, høne, tisselur og hest.

Barna bruker flere samiske symboler i leken. De spiller samisk musikk, som står på under hele lekesekvensen. Dukkene får på seg kofte og samelue, og Inga har selv på seg kofte. Hun kaller imidlertid kofte for *kjole*. For henne er den ikke nødvendigvis et samisk symbol, men et kjolesymbol, noe hun tok på seg når hun skulle danse. Berit Kirsten har sittet og sett i boka og nynet etter musikken hele tiden. Hun virker uberørt av det som skjer med de to andre jentene. Hun har ikke prøvd å delta i leken. Berit Kirsten har samisk som sitt hjemmespråk og bruker også samisk som lekespråk. Både Marit og Inga snakker best norsk, og derfor blir norsk språk brukt i deres lek. At Berit Kirsten ikke behersker det norske språket like godt, kan være en barriere for innpass i leken. men det kan også ha noe å si at hun er ett år yngre enn Marit og Inga. Dermed inntar hun tilskuerrollen.

Neste scene utspiller seg også på lekerommet. Marit leker med Henriette. De er begge snart seks år.

Marit: "Mamma, vi må lage middag."
Hun går bort til lekekomfyren.
Lise: "Ka leker dokker?" (Lise kommer inn på lekerommet.)
Marit: "Baby og sånn. Du kan være lillesøster." (Lise er lillesøsteren til Henriette.)
"Vil du ride på hest i morgen?"
Marit løfter Lise opp og snakker til henne som til en liten baby.
Lise: "Ja."
Marit: "Mamma, har du glemt å pakke?" (henvender seg til Henriette)
Henriette: "Ja."
Hun henter noen bager og pakker ting i dem.
Marit: "Vi må forte oss til festen. Dronninga har fest."
Lise: "Jeg har kjole."
Marit: "Ja."
Henriette: "Vi må kjøre nå."
Alle tre krabber inn i bokhylla. Henriette lager kjørellyder, og de leker at de kjører.
Marit: "Og så skrek din baby, Henriette?"
Henriette: "Nå er vi fremme."
Marit: "Lise, du sovde. Nå skal vi på hotellet og spise kveldsmat.
Å ja, festen begynner klokka elleve." (Marit snakker i en leketelefon.)
Henriette: "Du fikk mat. Ost og syltetøy."
Jentene har nå satt seg ved lekebordet.
Marit: "Vi spiser pizza, og så så du at jeg fikk masse kylling."
Henriette: "Du må sove nå."
Hun legger Lise i senga, og tar teppe på henne.
Marit: "Jeg skal se TV."
Hun setter seg på en annen stol.
Lise: "Der skal jeg sitte."
Henriette: "Du kan sitte på mitt fang."
Hun tar Lise på fanget.
Marit: "Nei, det er ikke lov. Vi er i Paris."

Lise flytter seg. Plutselig river Marit i genseren til Henriette.

Henriette: "Nei, du får ikke ødelegge min T-skjorte."

Hun løper ut av rommet. Etter en kort stund kommer Henriette tilbake, og de fortsetter leken (Goahti 09.02.05).

I dette sosiale samspeillet leker barna mer enn i det foregående eksemplet. De spiller sine roller og er inne i selve leken i en lengre periode. Ingen av jentene inntar lederrollen, men foreslår underveis hva som skal skje, og det godtas av den andre. Marit og Henriette er begge medspillere. Samtalen som foregår, er slik den gjerne er når barn leker, og det er ikke alltid en snakker sammen. Når for eksempel Marit sier til Henriette: "Og så skrek din baby", svarer Henriette med: "Nå er vi fremme". Et slikt "god dag mann, økseskaft"- svar er vanlig i barns lek. Lise har også en rolle som medspiller, men er ikke så frempå som de to andre. Hun er yngre enn de to, og får dermed også rollen som liten. Grunnen til at hun i det hele tatt får være med i leken, kan være at hun er søsteren til Henriette. Hun godtar også en lavere posisjon, nemlig rollen som lillesøster, og dermed kan mammaen bestemme over henne gjennom en maktposisjon i spillet. Familien er på en reise til Paris, der de bor på hotell, ser på TV, spiser pizza, kylling, ost og syltetøy og skal på fest hos dronningen. Her ser vi ikke innslag av samiske symboler, men ritualene som følges kan være elementer hentet fra dagens urbane samfunnsliv. Når Lise sier at hun skal sitte på stolen som Marit tar, endres leken noe. Henriette prøver å forhandle ved å ta Lise på fanget, men Marit sier at det ikke er lov. Hun liker antagelig ikke at Lise sitter på fanget til Henriette, og reagerer med å dra henne i genseren. Henriette går ut av situasjonen, men sier også ifra verbalt om hva hun ikke liker.

I neste scene har jentene også inntatt lekerommet:

På lekerommet er det seks jenter: Rávdná, Karen, Berit Kirsten, Ellen, Marit og Inga. De har skjøvet bord og stoler inn til veggen og gjort plass til dans. De har alle kledd på seg kofter. Dansemusikken høres fra cd-spilleren, og flere av jentene er på gulvet og danser. Rávdná skruer av musikken og ber de andre om å hente små stoler. Hun plasserer stolene langs veggen og ber barna sette seg. Noen av barna setter duk og et sameflagg på bordet. Rávdná skruer på musikken igjen. Berit Kirsten begynner å danse. De andre jentene har satt seg på stolene. Karen og Rávdná klapper etter musikken. Rávdná ber Berit Kirsten om å komme til bordet. Det snakkes kun samisk i denne lekesequensen

Rávdná "Čále iežat nama" (Skriv navnet ditt).

Hun peker på noe som ikke er der. Berit Kirsten later som hun skriver. Hun fortsetter å danse rundt og rundt på gulvet.

Karen: "Dá lea mu favorihhta" (Det er min favoritt).

Det spilles en ny låt. Jentene har en cd-holder, som de blar i og teller hvor mange cd-er de har.

Berit Kirsten: "Mus lea oaivebávččas. Mun in gille šat" (Jeg har vondt i hodet. Jeg vil ikke mer).

Hun setter seg.

Karen: "De boahotá eará nieida"(Så kom det en annen jente).

Hun går ut på gulvet.

Karen: "Don fertet lohkat: De boahotá eará nieida" (Du må si: Så kom det en annen jente). (Hun henvender seg til Rávdná.)

Rávdná: "De boahotá eará nieida" (Så kom det en annen jente).

Karen begynner å danse. Rávdná klapper og gir sameflagget til Berit Kirsten.

Rávdná "Bargga nie!" (Gjør sånn!) Hun vifter med flagget og viser hvordan det skal gjøres.

Karen: "Ále bala. Boađe dásut" (Ikke vær redd. Kom og dans).

Berit Kirsten går sakte ut på gulvet, har fingeren i munnen, danser litt, men setter seg ned igjen. Tre barn fra en annen avdeling kommer inn på lekerommet. Rávdná skrur av musikken. Karen slutter å danse. Flere andre barn kommer også inn. Karen sier til Rávdná: "Boađe, moai vulge" (Kom, vi to går). De tar cd-holderen med seg og går ut av rommet (Goahti 29.01.04).

Mikkel har fortalt til meg at han ikke vil være inne på lekerommet fordi jentene bare bråker med musikken. Det hender ofte at jentene er på lekerommet og spiller musikk med høyt volum. Noen ganger skjer det at de voksne må be dem dempe musikken. I denne observasjonen ser en tydelig at Rávdná har lederrollen i gruppen. Hun organiserer leken og prøver antagelig å få til en danseoppvisning. Hun plasserer stoler, sier hvor barna skal sitte, og prøver å få dem til å skrive navnet sitt, kanskje som en påmelding. Hun forteller hvordan Berit Kirsten skal vifte med flagget mens hun danser. Rávdná danser imidlertid ikke selv. Det er hennes cd-holder, og ved å ha den i besittelse har hun en materiell ressurs som gir en lederposisjon og makt overfor de andre jentene. Hun har fanget de andres interesse med musikken og ved å la dem få se i cd-holderen. De andre fem jentene er alle medspillere, inntil et visst tidspunkt. Berit Kirsten er den første til å gå ut på gulvet og danse, senere Karen, etter at hun har fått en introduksjon, en beskjed om at det er neste jente sin tur. Berit Kirsten og Karen er aktive medspillere i leken, mens de tre øvrige jentene ikke tar videre del i leken ut over det å være tilskuere (bokstavelig talt). Berit Kirsten vil ikke danse mer og sier hun har vondt i hodet. Hun virker også sjenert når det blir gitt for mye oppmerksomhet til henne. Det er heller ingen andre på dansegulvet, og da velger hun å sette seg. Marit og Inga, som ellers kan dominere i leken, har også inntatt rollene som tilskuere og sier ingenting. En grunn kan være at både Rávdná, som styrer leken, og hennes medspillere snakker samisk. Marit og Inga bruker norsk når de leker, og inntar antageligvis derfor passive roller her. Det lekes på samisk, og barna har tatt i bruk gjenstander fra det samiske miljøet som kofter og det samiske flagget. Musikken er derimot norsk. Hele sekvensen har et uttrykk som viser at jentene er en del av

den samiske kulturen, ved at de tar i bruk samiske markører, og at det snakkes samisk. Flere av jentene går på danseskole på fritiden, og denne leken viser en internalisering av handlinger som de opplever i sitt nærmiljø. I det øyeblikk andre barn inntar jentenes arena, er leken slutt. Rávdná og Karen vet dette. De tar med seg cd-holderen, som er det viktige symbolet på en maktposisjon, og lar teppet falle.

I det følgende skal jeg se på guttenes fantasilek. Forskning viser at gutter helst vil leke med andre gutter (jamfør Kvalheim 1980 og Balto 1990), og i førskolealderen vil guttene helst holde seg på avstand fra jentene. I samlingsstunder og ved matbordet hørte jeg flere ganger at guttene sa klart ifra at de ikke ville sitte ved siden av jenter. Mortens, Stians og Tor Eriks holdning til jenter kommer klart frem i det neste eksempelet, der de bygger med lego.

Morten: "Sant, vi liker ikke jenter."
Stian: "De kan bare leke gifte med deg."
Tor Erik: "Jeg liker ikke dem som er ordentlig."
Morten: "De sminker og musser oss" (Lávvu 22.11.05).

Guttene i Goahti barnehage leker mest på oppholdsrommet. De opererer i små grupper med 2–4 gutter sammen, og er for det meste opptatt av biler og andre kjøretøy. Denne dagen er de eldste jentene borte fra barnehagen, og guttene har inntatt lekerommet. Deres lek viser en helt annen setting og har andre roller og meninger enn det vi ser i jentenes lek.

Mikkel og Rune sitter på gulvet på lekerommet. De har ingen leker.

Mikkel: "Nå gådde vi og sloss."
Rune: "Jeg skyta en menneske."
Mikkel: "Det fantes ikke menneske."
Rune: "Va det gnuer?"
Mikkel: "Ja, gnuer. De lekesloss. Du falt i vannet, så var du død. Jeg hadde vondt i en fot, kunne ikke slåss mer."
Rune: "Jeg hadde vondt i en hånd."
Mikkel: "Nei, fot."
Rune: "Ja, jeg hadde vondt i fot."
Mikkel: "Nå er det natt."
Rune: "Og så hoppa jeg i havet."
Mikkel: "Du måtte svømme."
Rune: "Ja, jeg svømmer."
Mikkel har flyttet seg opp i sofaen og sier at han bor liksom der.

Rune: "Jeg kom på besøk."
Mikkel: "Nei, du hadde ikke nøkkel."
Rune: "Jo, jeg hadde."
Mikkel: "Det var ikke plass."
Rune sitter på gulvet ved siden av sofaen og ser på Mikkel. Ingen sier noe mer. Mikkel går først ut av rommet. Rune blir sittende litt på gulvet, så går også han ut av rommet (Goahti 14.03.05).

Mikkel og Rune bruker å leke sammen. Rune er norsktalende og snakker ikke samisk. Mikkel er tospråklig og har samisk som morsmål. Mikkel snakker norsk når han leker med Rune. Guttene har ikke leker, men de lager sin egen fantasilek ved hjelp av språket og bevegelser. De er opptatt av skyting og død, slåsskamp og gnuer. Det er interessant å se hvordan Mikkel under hele episoden inntar lederrollen. Han dirigerer Rune når det gjelder hva han skal gjøre, og hvem han skal være. Når Rune foreslår noe, overstyrrer Mikkel det ved å foreslå noe annet. Rune forhandler hver gang han blir motsagt, men så blir han enig med Mikkel. Dermed går leken sin gang. Leken tar en vending da Mikkel ikke vil ha besøk av Rune. Han prøver å få innpass ved å si at han har nøkkel, men da Mikkel sier det ikke er plass, er leken slutt. Hva det er som gjør at Mikkel ikke vil ha Rune med i leken mer, er vanskelig å si. Ansiktsuttrykket til Rune forteller at også han stiller seg uforstående til det som skjer. Han forhandler ikke mer da han skjønner at Mikkel ikke vil ha han med lenger. Kanskje kan det være at de personlige ressursene ikke strekker til. Språklige barrierer og guttenes manglende evne til å vurdere lekesituasjonen kan virke hemmende på lekens utvikling.

Klemet og Niillas er på lekerommet. De sitter på gulvet og kjører med hver sin motorsykkel. De lager ulike billyder (br-r) mens de leker. Klemet snakker samisk. Niillas er også samisktalende.

Klemet: ”Mun lean skurka. Mun in máhte stivret” (Jeg er skurken. Jeg kan ikke styre).

Han justerer noe på sykkelen og kjører opp etter veggen.

Klemet: ”Dus lea vehá bråka, nie” (Du har noe bråk, sånn).

Han tar sykkelen til Niillas og peker hvor lyden kommer fra.

Klemet: ”De boahtá eará politiija” (Så kom det en annen politi).

Begge går så ut av lekerommet (Goahti 29.01.04).

I denne lekesekvensen, som varte i ca. fem minutter, er det bare Klemet som prater. Niillas lager imidlertid lyder hele tiden, som bekrefter at han kjører motorsykkel. Klemet er seks år, og Niillas er tre år. Som gutter flest er de opptatt av kjøretøy, men alderen tilsier at de personlige ressursene er ulike. Niillas har ikke de språklige ferdighetene som en seksåring har, og språklig sett er de ikke på bølgelengde. Kommunikativt fungerer leken allikevel i kraft av felles referanserammer knyttet til lek med motorsykkel.

Denne dagen er det syv barn på lekerommet. Jentene holder på med dukkelek, men vi skal tre inn på guttenes arena. I denne lekesekvensen snakkes det både samisk og norsk.

Mikkel og Niillas hopper fra sofaen ned på madrasser som ligger på gulvet. Etter en stund går Mikkel bort til Klemet, som leker med småbiler på gulvet. Begge guttene kjører med biler og snakker sammen på samisk mens de leker. Rune sitter ved siden av og ser på en stund.

Rune: "Jeg vil være med på det der."
 Ingen svarer ham.
 "Jeg vil være med på det der."
 Klemet: "Rune, du skal ikke være."
 Rune blir fortsatt sittende og se på guttene som kjører med biler. Niillas kommer til, og han setter seg i veien for bilkjøringen.
 Mikkel: "Mun dájan voksne" (Jeg sier det til voksne).
 Han holder Niillas i armen.
 Rune: "Det er ikke lov å slå."
 Klemet: "Du sku ikke være med."
 Niillas er stadig der og forstyrrer, og han kaster en ball på Mikkel. Mikkel går ut av rommet, men kommer straks tilbake.
 Mikkel: "Mun dadjen voksne" (Jeg sa det til voksne).
 Niillas sparker ballen på Klemet.
 Klemet: "Ále!" (Ikke!)
 Han slår Niillas, og Niillas går bort.
 Mikkel: "Amma nu ahte mu biila lea tøffemus?" (Ikke sant at min bil er tøffest?)
 Klemet: "Juo" (Jo).
 Mikkel og Klemet fortsetter å leke med biler. Nå sitter ikke bare Rune, men også Niillas og ser på dem, uten at de blir tatt med i leken. Etter en liten stund kommer en voksen inn på lekerommet. Hun tar med seg Niillas ut av rommet uten å si noe (Goahti 16.03.05).

Klemet har lederrollen i denne leken. Han leker først alene, men så kommer Mikkel, som blir godtatt som medspiller. Mikkel (fem år) og Klemet (seks år) er de eldste guttene i barnegruppen, og pleier å leke sammen. Begge er samisktalende, og de bruker samisk også som lekespråk. Da Rune (fire år) prøver å få innpass i leken, blir han avvist. Klemet sier det eksplisitt til ham at han ikke får være med, mens Mikkel bare overser ham. Under hele sekvensen er Rune tilskuer. Niillas (tre år) vil antagelig være solidarisk med Rune og prøver ved hjelp av kroppsspråk å få oppmerksomhet fra de store guttene, først ved å sette seg i veien for bilkjøringen, så ved å kaste en ball på Mikkel og Klemet. Mikkel reagerer ved å ta Niillas i armen, mens Klemet slår Niillas. Da Rune sier at det ikke er lov å slå, får han ytterligere bekræftelse på at han ikke er velkommen med i leken da Klemet sier: "Du sku ikke være med." Siden han ikke er med i leken, er det implisitt at han heller ikke trenger blande seg inn på andre måter.

At Mikkel og Klemet har samisk som lekespråk, kan være en avgjørende faktor for at de ikke tar med Rune i leken. Rune innehar ikke de kulturelle ressursene, og det vet Mikkel og Klemet. Etter min mening er det ikke de personlige ressursene som utestenger Rune. Selv om han er yngre, har han den sosiale kompetanse som skal til for å leke med de eldste. Når

Klemet er borte fra barnehagen, velger Mikkel å leke med både Rune og Niillas, men da Klemet nå er i barnehagen, er de to andre ikke interessante som lekekamerater. Klemet har makt i form av alder, språk og kulturell kompetanse, og han er dermed en attraktiv lekekamerat for Mikkel. Niillas sier ingenting (han har samisk som morsmål), men tar i bruk andre virkemidler, som å kaste ball, for å få frem sitt budskap. Han er tre år, og hans språklige ferdigheter strekker kanskje ikke til for å kunne uttrykke det han vil si. Rune snakker bare norsk, Mikkel bare samisk, og Klemet bruker begge språk. Dette gir et dekkende bilde av den tokulturelle verden som de samiske barna lever i. Som en bekreftelse på at han er den som får være med i leken, får Mikkel et ja fra Klemet da Mikkel sier: ”Ikke sant at min bil er tøffest.” Den voksne henter Niillas ut av rommet uten å si noe. En slik handling gir en bekreftelse på at Niillas’ oppførsel ikke er akseptabel. Den voksne har ikke fått med seg foranledningen, men har fått (antageligvis) saken forklart fra Mikkel.

Neste scene vi skal være med på, foregår på avdelingen i Lávvu barnehage. Sandra og Silvo leker inne i peisen.

Sandra: ”Skal mamma kjøre?”

Silvo: ”Nei, ikke ennå.”

Sandra: ”Her er nøkkelen. Jeg må hente ungen.”

Litt senere kommer også Jørgen, Knut og Petter inn i peisen. Jørgen setter seg ved stanga som brukes som ratt/styre.

Jørgen: ”Nå kjører vi skuter. Brrr.”

De andre fire barna setter seg bak han.

”Nå er vi på hytta.”

Alle reiser seg og går ut av peisen.

Silvo går til sofaen og sier: ”Her er hytta. Vi skal sove.”

Alle legger seg ned i noen sekunder.

Silvo: ”Nå skal vi hjem.”

Alle setter seg i skuteren, og de kjører hjem (Lávvu 06.10.05).

Den åpne peisen på avdelingen blir ofte brukt i leken. Den har en loddrett stang, som fungerer som et ratt eller styre, og der sitter sjåføren. Sandra, som har rollen som mamma, spør om hun skal kjøre, men Silvo vil tydeligvis helst kjøre selv. Sandra godtar dette og gir han nøkkelen. I slike lekesituasjoner oppstår det stadig vekk diskusjoner om hvem som skal kjøre. Det virker som at det å være sjåfør er en ettertraktet rolle. Jørgen overtar imidlertid sjåførrollen, og Silvo sier ikke noe til det. Å dra på hytta med skuter er en vanlig beskjeftigelse blant folk flest i området. Dette gjenspeiles også i barnas lek. Det blir ikke sagt så mye, men alle følger lederen, som sier hva de skal gjøre. Barna er med på leken uten innsigelser. Alle behersker lekekodene, og turen til hytta går greit.

Familielek

Det jeg i denne avhandlingen regner til kategorien familielek, er lekesituasjoner der barn leker familie/hjem-situasjoner, og der det forekommer uttrykk i form av ”mor-far-barn”- roller.

I denne scenen, som utspiller seg i dukkekroken, skal vi følge Anne og Sandra i en av deres familieleker. De snakker konsekvent norsk i leken.

Jeg er på vei til å gå inn i rommet.

Anne: ”Babyen sover, du kan ikke komme inn.”

Jeg sier at jeg skal være stille, og da er det greit.

* * *

Anne: ”Babyen skal oppi her og sove, men den skal ikke sitte på fanget mitt.”

Sandra: ”Sitte på stolen og spise.”

Hun tar en klut og tørker stolen, setter seg, spiser av skjeen, reiser seg og tørker stolen. Så tørker hun på gulvet.

Anne: ”Nå er babyen fast.”

Hun knyter noen bånd på jakken til dukken.

Anne: ”Her er kaffe, du kan få litt kaffe.”

Jeg tar imot, sier takk og drikker.

Anne: ”Her er pizza. Det er pizza som vi har lagd og litt saus oppå pizzaen.”

Hun gir meg en kopp og et fat.

Anne: ”Her er saft til deg.”

Hun tar en mugge og setter den på bordet. Jeg spiser og drikker.

* * *

Anne: ”Her er babyen din, Sandra.”

Hun kikker opp i dukkevogna. Så går hun og tar en slurk fra koppen på bordet.

Anne: ”Her oppi er bilde. Snart er det barne-TV. Nu er det barne-TV.”

Hun skrur på noe i kjøkkenskapet.

Sandra: ”Barne-TV.”

Anne: ”Marianne, jeg skal bilde deg. Smil!”

Hun tar et bilde av meg med et fotoapparat. Sandra har bømte og klut. Hun fortsetter med å tørke rundt i rommet.

* * *

Anne: ”Hallo, jeg ringer til Biret. Er du hjemme? Er du i barnehagen?

Men vi bor her borte da, da kan du komme på besøk. Ja, ha det.”

Hun snakker i telefonen.

Anne: ”Jeg skal hente Biret, vil du bli med meg?”

Hun spør Sandra. Sandra blir med, og de går ut av rommet. Like etterpå (ca. 30 sekunder) er de tilbake.

Anne: ”Jeg sa til Biret ho sku komme på besøk.

Du kan ikke ta telefonen min. Nå ringer det.”

Sandra: ”Vi kan ta min telefon.”

Anne: ”Ja, du har ikke samme telefon som meg.”

Sandra: ”Nei.”

Anne: "Jeg har hunden min med."
Hun viser meg en lekehund som hun bruker å ha med.
Anne: "Babyen min skal sove."
Sandra: "Jeg skal gå."
Anne: "Du må gi godklem til babyen min."
Sandra klemmer dukken.
Sandra: "Jeg må hente barn."
Anne: "Jeg skal ordne babyen min. Sandra må dra og hente unge." (Dette sier hun til meg.)

* * *

Noen få sekunder senere er Sandra tilbake. Hun har en ball med seg.
Anne: "Du får ikke ha ballen inne. Ta og gjør det ute."
Sandra leker med ballen.
Anne: "Ta og gjør det ute." (Hun bruker litt mørkere stemme.)
Sandra: "Ja da."
Hun kaster ballen ut i gangen. Anne steller med dukken.
Anne: "Jeg skal gå ut med babyen og trille der borte."
Hun går ut av rommet, og kommer straks tilbake igjen.
Sandra: "Det er mørkt."
Anne: "Ja, det er mørkt."
Sandra: "Vi må sove nu."
Hun legger seg på den ene sofaen.
Anne: "Du får ikke ta min seng."
Sandra: "Kor e min seng?"
(Jeg sitter i den andre sofaen og flytter meg.)
Sandra "Må spise."
Hun ordner litt med mat. Begge legger seg på hver sin sofa.
Anne: "Vi må ha teppe og pute."
Sandra henter pute til begge to, og de legger seg ned igjen. Etter fem sekunder er de oppe og begynner å stelle på nytt.

* * *

Jentene hører noen gutter i gangen. De stopper opp i leken og ser mot døra. To gutter kikker inn, men blir stoppet i døra.
Anne: "Dere kan ikke komme inn."
Stian: "Hei, mamma, spiser dere pizza?"
Anne: "Ja."
Stian: "Etterpå skal vi komme og spise."
Anne: "Ja."
Guttene går og jentene fortsetter leken (Lávvu 25.10.05).

Selv om jeg er til stede i det lille rommet, er barna i sin egen lekeverden. De leker uforstyrret, men er fullstendig klar over at jeg er der. Det ser vi ved at de flere ganger involverer meg i leken ved å gi meg mat og drikke. Jeg har nok fått rollen som gjest i deres øyne, for det er de som bor der, og jeg er bare på besøk. Først fikk jeg ikke komme inn, og Anne sa det indirekte ved å fortelle at babyen sover. De voksne er vanligvis ikke inne i dukkekroken når barna

leker, og hun så vel på meg som en inntrenger og ble kanskje utrygg på hva jeg ville. Senere fikk jeg alltid lov å komme på besøk, og jentene så kanskje på meg som en rolig gjest, som bare satt og skrev og drakk litt kaffe.

Undersøkelser viser at jenter er opptatt av omsorg og menneskelige relasjoner (jamfør Kvalheim 1980 og Balto 1990), og dette bekrefter også min undersøkelse. Her er det ingen forskjell på samiske og norske barn. En kan imidlertid se at i Anne og Sandras lek er det ingen gjenstander og uttrykk som kan knyttes til det samiske miljø. Barnehagen *har* samiske dukkeleker, kofter med mer, men jentene velger det bort. At de vokser opp i et norsk miljø, kan være årsaken til at deres samiske identitet ikke er så sterk. De velger heller ikke samisk som lekespråk, da de behersker norsk best. Anne prøver å innta lederrollen da Sandra vil leke med ballen inne. Hun sier til Sandra at hun får leke med ballen ute, og Anne må si det to ganger før Sandra lyster. Her kommer hjemmets regler frem, og reglene sier at inne leker en ikke med ball. Denne normen viser seg som en ubevisst antagelse om at barn skal styres. Selv om begge jentene innehar roller som mamma, kan det virke som at Anne ser på Sandra som et barn. Sandra godtar også regelen og underkaster seg mammaens krav.

Hele lekesequensen gjennomsyres av en familiesituasjon der ulike handlingssymboler kommer til uttrykk. Barna leker ut og bearbeider erfaringer fra sin egen hverdag og kultur. En spiser, vasker, rydder, ordner med barna, henter dem i barnehagen, snakker i telefonen, tar bilder, får besøk og sover når det er mørkt. Det er et gjennomgående trekk at barn er opptatt av pizza. I flere av mine observasjoner velger barn pizza som mat når de skal spise i leken. Denne italienske retten er blitt meget populær i Norge, og blir daglig spist i de norske og samiske hjem. Pizzaen er et symbol på at andre kulturers matvaner og skikker tas i bruk og gir mening for barna. Når guttene kommer og vil inn i dukkekroken, blir de avvist av jentene, som foretrekker å leke alene. Stian kjenner imidlertid lekekodene, og da han foreslår at de skal komme og spise pizza, er det greit for Anne.

Vi skal følge Anne og Sandra videre i deres lekeverden i dukkekroken. I denne sekvensen skal vi se at Anne tydeligere prøver å ta lederrollen.

Anne: "Vi skal skifte en anna jumper til babyen min. Kan du hente en anna?"

Sandra: "Hent sjøl."

Anne: "Nei, du må hente, ellers så fryser babyen."

Sandra henter noe klær i kommoden og gir til Anne.

Sandra: "Sånne?"

Anne: "Nei, det e ikke jumper."
 Sandra leter gjennom flere plagg før hun finner en genser, som hun gir til Anne. De kler på hver sin dukke.
 Anne: "Du kan lage bursdagskake til min baby."
 Sandra svarer ikke.
 "Du må si å ja."
 Sandra: "Å ja. Den passa til min baby."
 Hun kler på dukken et skjørt.
 Anne: "Min baby ska ha mye klær."
 Sandra: "Min baby ska også ha mye klær."
 "Her e kakao, og jeg tar en kopp til deg." (Hun gir meg en kopp.)
 Anne: "Sånn, nu e babyen klar. Opp i senga, baby" (Lávvu 31.10.05).

Anne leder leken og dirigerer Sandra til å hente en jumper og krever at hun skal lage gebursdagskake. Sandra prøver først å forhandle ved å si "hent sjøl". Anne tar i bruk sine personlige ressurser i form av verbale ferdigheter og sier: "ellers så fryser babyen". Hun er intelligent nok til å spille på morsfølelsen overfor barnet som fryser, og Sandra velger dermed å følge ordren.

Guttene leker mest med biler og andre kjøretøy, men det hender de får lyst til å innta jentenes arena. Da kan familieleken fortone seg på følgende måte:

De tre eldste guttene, Stian, Morten og Tor Erik, er i dukkekroken. Da jeg er på tur inn dit, holder de igjen døra og sier: "Småungen plager oss." Jeg spør om jeg får komme inn, og det er greit.
 Morten: "Vi skal lage pannekaker."
 Alle guttene rører i hver sin gryte.
 "Hvor er egg; her e ingenting."
 Stian: "Nå skal den stekes i fem minutt."
 Morten: "Vi trenger sukker, krydder, nei mel."
 Guttene ser i skapene, åpner og lukker dører og skuffer.
 Tor Erik: "Sandra, kor dere har eggan?"
 Han roper ut i gangen.
 Sandra: "De er i kjøleskapet; jeg kan finne."
 Hun går til kjøleskapet og leter.
 "Jeg har dem i vogna. Det er mine egg."
 Hun henter en pakke med små plastikkegg.
 Tor Erik: "Morten, Sandra har eggan."
 Sandra: "Jeg hadde dem."
 Morten: "Vi trenger bare to egg."
 Sandra deler ut egg til guttene. Alle får noen egg hver. Guttene går bort til kjøkkenbenken, putter eggene i kjelene og rører.
 Stian: "Og så trenger vi kniv. Dem e sikkert opp i vasken."
 Han leter i et skap. Sandra har begynt å leke ved bordet, mens guttene fortsetter å lage mat ved kjøkkenbenken (Lávvu 17.11.05).

De tre guttene skal lage pannekaker, men det viser seg fort at de er på en fremmed arena. De leter etter alt de skal ha, og ser i alle skuffer og skap. Tor Erik vet at det skal være egg der, men han finner dem ikke. Da trenger han hjelp fra *mamma* (Sandra). Mamma har eggene, men guttene får ikke forsyne seg fritt. Hun deler ut noen egg til hver, og beholder resten selv. Det er mye støy i dukkekroken. Guttene slarver med skapdører, drar i skuffene, rører i grytene så det høres, og prater i munnen på hverandre. De *tar mye plass* der inne, mens Sandra holder seg rolig ved bordet. Selv om det er jentenes arena, har guttene tatt ledelsen. Sandra får være der, for hun er i besittelse av eggene og hun bor også der, slik at hun har makt og posisjon, noe guttene altså indirekte aksepterer. Hun er også søsteren til Morten.

Vi skal fortsatt oppholde oss i dukkekroken. Denne gangen leker barna mor, far og barn.

Anne, Sandra og Áilo leker i dukkekroken.

Anne: "Jeg skal på skolen med pølser."

Hun tatt på seg en ryggsekk og går ut.

Sandra: "Det er mamma."

Hun har vært ute en tur og banker på døra.

Áilo: "Jeg koker grøt."

Anne kommer tilbake og sier at det var ingen på skolen.

Anne: "Her er gave til deg. Jeg har fått den hos julenissen."

Hun gir Sandra en lekebil.

Sandra: "Kan jeg åpne den?"

Anne: "Ja, det er godteri i den."

Sandra: "Skal du ha mat?"

Anne: "Ja, jeg har pølser med og."

Sandra dekker på tallerkener, kniv og kopp. De setter seg og spiser.

Anne: "Takk for mat, mamma. Jeg må gå på skolen nå."

Sandra: "Takk for mat."

Áilo: "Jeg må gå på jobb."

Han har lekt i kjøkkenkroken mens jentene har spist. Alle går ut av rommet. Tre–fire minutter senere er alle tre ute i gangen utenfor dukkekrokrommet.

Sandra: "Ska vi gå hjem?"

Alle går inn i dukkekroken. Stian kommer etter dem, men de holder igjen døra så han ikke slipper inn.

Sandra: "Det var monster som skulle ta oss." (Hun forteller dette til meg.)

Áilo: "Jeg er trøtt."

Han legger seg på sofaen og snorker.

Áilo: "Jeg må stå opp nå."

Det høres lyder fra andre barn utenfor døra.

Áilo: "Jeg skal drepe han."

Han tar en kniv fra skuffen.

Sandra: "Ja, du må drepe monsteret og skjære det i biter."

Áilo går ut døra.

Sandra: "Ja, vi må lukke døra så de ikke dreper oss."

Et minutt senere kommer Áilo tilbake. Han puster og peser.

Áilo: "Jeg drepte dem."

Sandra og Anne har hver sin dukkevogn og dukke. De steller med dukkene.
 Sandra: "Ska din baby sitte og se på barne-TV?"
 Anne: "Nei, min baby ska sove."
 Sandra: "Pappa, ka du gjør?"
 Áilo: "Jeg ordner. Jeg må ut og ta dem."
 Han går ut av rommet og er straks tilbake.
 Áilo: "Det va nære på."
 Anne: "Jeg ska på skolen."
 Hun tar med dukkevogna og går ut av rommet.
 Áilo: "Pass dokker, unger."
 Silvo kommer inn i dukkekroken.
 Áilo: "Det er mitt område."
 Han henvender seg til Silvo.
 Silvo: "Nei, mitt også."
 Silvo går ut av rommet etter en liten stund. Áilo er nå alene.
 Áilo: "Jeg må fikse. Jeg må skru det her."
 Han tar en gaffel og skrur på skapdørene.
 Áilo: "Jeg må gå nå, oi, jeg glemte sekken."
 Han tar en veske og går mot døra.
 Áilo: "Jeg glemte røyken."
 Later som han putter røyk i munnen og tenner på. Han går ut av rommet. Stian kommer inn i dukkekroken.
 Stian: "Her er post til Sandra og Anne."
 Han legger en katalog på benken. Litt senere kommer han tilbake igjen.
 "Her er post til deg, Marianne."
 Han gir meg en lekekatalog.

Sandra er nå alene i dukkekroken. Silvo og Ole kommer inn.
 Sandra: "Gå vekk, du får ikke komme på besøk." Hun dytter Ole ut av døra.
 Silvo: "Bare jeg."
 Sandra: "Ja, for Ole er slem" (Lávvu 21.11.05).

Barna leker familielek med innslag av fantasi. Uten å forhandle med hverandre om posisjoner inntar de de rollene som passer. Sandra er mamma og ordner med dukkene og med maten. Anne spiller barnet og skal stadig gå på skolen. Áilo er pappa. Han deltar i matlagingen og lager grøt, men så må han på jobb. Når de blir utsatt for fare, blir det viktig for han å forsvare familien og området sitt. Han viser at han er sterk og modig og må drepe monsteret. Mammaen viser ikke lenger bare snille sider, men ber pappa om å skjære monsteret i biter. Farsrollen går også ut på andre sysler som å fikse og skru, og pappa må dessuten ta seg en røyk. Stian, som ikke fikk innpass, trer inn på scenen som postmann. Han bruker sin intelligens, og ved å komme med post kan han ikke bli avvist. Når Ole og Silvo kommer, får bare Silvo komme på besøk. Ole blir sjelden tatt med i leken, både hos guttene eller jentene. Selv om han er mer enn ett år eldre enn både Silvo og Sandra, har han ikke de personlige ressursene som kreves.

Konstruksjonslek

Med konstruksjonslek forstår jeg i denne sammenheng den leken der barna konstruerer eller bygger noe, og da gjerne ved hjelp av klosser, Lego, puslespill eller lignende.

Konstruksjonslek er i stor grad guttenes gjøremål.

Stian, Morten og Espen er på klosserrommet. De har bygd en vei av brioleker som går over store deler av gulvet. Ved siden av veien ligger et plasteppe med bilder av hus og veier med mer. To kasser med brioleker/byggesett står på gulvet. Mens de prater, bygger de stadig ut veien.

Stian: "Lille Espen, du får ikke. Du er slem."

Morten: "Han er ikke slem."

Stian: "Jo, fordi han ødelegga. Da er han slem."

Morten: "Hvorfor er alle stille?" (Ingen har sagt noe på en stund.)

Stian: "Alle er ikke stille; på grunn av bilbråka."

Morten: "La, la, la, la." (Han nynner på en sang.)

Stian: "La, la, la, la." (Han nynner på en sang.)

Morten: "Stian, ska jeg vise hvor jeg bor?"

Stian: "Jeg bodde her."

Morten: "Jeg bodde lenger borte enn deg."

Stian: "Ja. Koffor er stygge bilen her?"

Morten: "Den hadde jeg selgt til deg."

Stian: "Marianne, se, jeg lager to vei."

En av assistentene kommer inn sammen med Ole. Hun sier at her er plass til Ole også. Han får vel være her, spør hun. "Juo" (Ja), svarer Stian.

Morten: "Espen berre bilašuvvan" (Espen bare ødelegger).

Den voksne tar med seg Espen ut av rommet.

Morten: "Se, Stian, jeg fant en ku-u." (Han synger.) Han viser kua til Stian.

"Ole, ikke kryp på veien."

Stian: "Se, Morten, ringvei."

Han har bygd en vei som går i ring. Ole sitter på gulvet og ser på de to andre guttene. Han tar en bil.

Morten: "Stian, jeg kjente deg. Jeg kjente ikke Ole."

Stian: "Ja."

Morten: "Han bor lenger der i Norge. Bor du der?" spør han Ole og peker ut av rommet. Ole svarer ikke.

Stian: "Marianne, det her e en trailer." (Han viser meg den.)

* * *

Ole kjører med bilen på leketeppe og sier: "Brrr."

Han kjører så med bilen på gulvet.

Morten: "Det der er ikke vei; det er grøft." (Han henvender seg til Ole.)

Ole kjører på veien som Stian har lagd av brioleker.

Stian: "Ole, du får ikke kjøre."
Ole fortsetter å kjøre, og han kjører bilen sin på hånda til Stian.
Stian: "Nei, Ole, menneskene er ikke vei."
Ole smiler.

* * *

Stian og Morten kjører med hver sin bil etter hverandre på veien.
Morten: "Jeg var veivesen."
Stian: "Jeg var og veivesen."
Morten: "Veivesen kjører ikke så fort."
"Stian, det der var feil side, og så måtte du se på humper." (Stian kjørte på venstre side.)

* * *

Ole begynner å sutre.
Stian: "Du knurrer som en baby."
Ole: "Jeg e ikke baby."
Stian: "Ja, men du knurrer sånn."
Ole: "Mamma sier jeg ikke gjør det."
Stian: "Du får ikke kjøre her. Det er jeg som har lagd denne veien."
Ole sutrer og slår Stian. Stian sier til meg at Ole slår. Jeg spør hvorfor han gjør det, og Stian sier at det er fordi han ikke får kjøre på veien hans.
Stian: "Ole er slem."
Morten: "Nei, han e ikke slem; han e grinat."

* * *

Ole fortsetter å kjøre med bilen. Han holder på for seg selv, mens Morten og Stian leker med hverandre.
Morten: "E det der din?" (Han peker på en bil.)
Stian: "E, e." (Det betyr visst ja.)
Morten: "Nei, det er barnehagen sin."
Stian: "Ja, men det er bare på lek."
Ole har sluttet å kjøre med bilen. Han ligger på gulvet og ser på guttene mens de leker.

* * *

Sandra kommer inn i rommet. Hun tar noe opp fra lekekassa.
Stian: "Nei, ikke hit bort får du."
Morten: "Jo, Sandra får. (Sandra er søsteren til Morten.)
"Da får ikke du komme til meg."

De fortsetter å snakke om hvem som får komme til hvem. Morten kaster en leke mot Stian. Pedagogisk leder går forbi rommet akkurat da. Døra er åpen, og hun ser hva som skjer.

Pedagogisk leder: "Morten, ii leat lohpi bálkestitt togabana" (Morten, det er ikke lov å kaste togbanen).

Så går hun videre. Litt senere kommer en av assistentene forbi.

Assistenten: ”Å ja, lea go dii nie duhkoraddabehtet, nie čeahpit!” (Å ja, er det sånn dere leker, så flinke!)

Så går hun videre.

* * *

Sandra har satt seg ned og leker alene. Ole sitter ved siden av henne. Ingen sier noe. Morten og Stian prater hele tiden mens de leker videre. De kjører med bilene ut av rommet og mot kjøkkenet. Litt etter er de tilbake igjen.

Stian: ”Jeg torde ikke være der.”

Morten: ”Hvorfor ikke?”

Stian: ”Det var så skummelt. Det var et spøkelseshus der borte.”

Stian har hentet en lekekasse med dyr. Guttene tar opp ulike dyr og gjerder og plasserer dem utover gulvet. Det er elg, ku, elefant, apekatt med mer. Ole tar også noen dyr og leker med dem alene ved siden av de to andre guttene. Han reiser seg opp og kommer borti bilveien som ligger på gulvet.

Morten: ”Ole, du må se.”

Klokka 10.15 avslutter guttene leken og rydder alt opp i kassene på eget initiativ. Da har de lekt i en og en halv time (Lávvu 21.11.05).

Stian og Morten er begge fem år og er de eldste i barnegruppen. De leker nesten alltid sammen i barnehagen. De er opptatt av konstruksjonslek og lek med all slags kjøretøyyinnretninger. I denne scenen bygger de veier og kjører med biler. Begge guttene er rolige, og leken forløper deretter. Siden de leker bra sammen, ønsker de ikke at andre skal leke sammen med dem. Da Espen, to år, rører bilene, sier Stian at han ødelegger og er slem. Espen er for liten til å kunne lekekodene, og da den voksne kommer, får de henne til å ta med Espen ut. Guttene får allikevel ikke være alene, for assistenten har med Ole. Stian svarer ja til at Ole får være på klosserommet, men han får ikke være med i leken. Ole prøver flere ganger å få innpass, men blir tilskuer til de to andre guttenes lek. Gjennom deres ytringer blir Ole rett og slett ”frosset ut”. Dette skjer blant annet ved at guttene forteller Ole hva han gjør feil, og hva han ikke skal gjøre. ”Du får ikke kjøre, ikke kryp på veien, menneskene er ikke vei, du må se” og så videre. Med slike utsagn gis det signaler om at Ole ikke har de personlige ressursene som skal til for å leke. I det sosiale spill viser Ole også sider som guttene forbinder med en baby. Ole sutrer, lager skrikelyder og er klønete, og det er ikke slik en skal være for å bli medspiller. At Ole er ca. ett år yngre enn Stian og Morten, har ingen betydning her; det er hans personlige egenskaper som ikke strekker til. Morten sier ikke direkte til Ole at han ikke får være med, men bruker indirekte metoder. Dette ser vi da han sier ”Jeg kjente ikke Ole”, og da han spør Ole om han bor ”der”, og peker ut av rommet. Da Sandra kommer inn, vil ikke Stian ha henne der. Morten sier at Sandra får være til stede, og det er nok fordi hun er søsteren

hans. Dette utløser en reaksjon fra Morten, og han kaster en leke på Stian. Guttene leker på norsk, men det er interessant å se at når de henvender seg til de voksne, går de over til å snakke samisk.

Gutter er opptatt av bil- og konstruksjonslek, og det preger mye av deres interessefelt ellers også. Dette medfører at de innehar kunnskaper om ulike kjøretøy og tekniske finesser. De tre eldste guttene i Lávvu barnehage, Stian, Morten og Tor Erik, leker ofte med duploklosser slik neste eksempel viser.

Denne dagen sitter jeg sammen med guttene mens de leker. Tor Erik viser meg en bil og sier: "Det er en søppelbil." Han viser meg hvordan bilen tømmer ut søppel. Stian viser meg et politihelikopter, og leter etter mannen som skal sitte inne i helikopteret. Han finner mannen, og viser meg at mannen har mikrofon (Det er tegnet en mikrofon på duplomannen.) Morten sier han har støypebil. Stian bygger nå en pussebil, forklarer han meg. Jeg spør hva den skal pusse. "Asfalt," svarer han. "Har du bygd et helikopter?" spør jeg Tor Erik, som har en helikopterlignende leke i hånda. "Nei, det er mikrofly," svarer han (Lávvu 21.09.05).

Dagens Lego- og duploklosser har utviklet seg de senere år og er blitt mer avanserte. En finner flere tekniske finesser, og det er mange muligheter for å bygge med disse lekene. Guttene har kunnskaper om dette, og de deler gjerne sine kunnskaper med meg. Slike lekeferdigheter og interesser så jeg ikke hos jentene eller hos de yngre barna.

Spill og puslespill blir ikke så ofte valgt av barna. Når jentene pusler eller spiller, prater de hele tiden med hverandre. Guttene er ikke så snakkesalige slik neste scene viser.

Klokka er 09.30. Mikkel, Ovlá og Láila sitter ved bordet og pusler. De har hvert sitt puslespill og virker opptatt med det de gjør. Puteleken foregår rett ved siden av, men ingen av barna ser ut til å være forstyrret av det. Etter ca. ti minutter er Láila ferdig. Láila: "De, mun lean geargan." (Sånn, jeg er ferdig)
Hun går fra bordet uten å rydde bort puslespillet. Guttene pusler fortsatt. Klokka 09.50 reiser Mikkel seg og går fra bordet. Heller ikke han rydder. Klokka 09.55 går Ovlá fra bordet. Han har tre brikker som ikke er puslet på plass (Goahti 22.03.04).

Ingen av de tre barna snakket med hverandre mens de puslet. De virket konsentrerte og var opptatt med å pusle. Det er sjelden at barn får ro til å holde på så lenge med en aktivitet uten å bli forstyrret. Det er imidlertid ingen voksne som følger opp og sørger for at barna må rydde etter seg. Dette skjedde imidlertid i Lávvu barnehage. Personalet her ba alltid barna om å rydde bort spill, leker eller lignende når de var ferdig med en aktivitet.

Utelek

I uteleken kommer det eksplisitt til syne at barn grupperer seg etter kjønn og alder. De yngste holder seg sammen med de voksne, gjerne ved inngangspartiet, tre–fireåringene leker sammen, fem–seksåringene leker sammen, og de to jentene i Lávvu barnehage leker bestandig sammen. Det hender at guttene prøver å få innpass hos jentene, mens det motsatte skjer ikke. I det følgende skal vi se hvordan det sosiale spillet foregår mellom barna i uteleken.

Henriette, Lisa Májjá, Berit Kirsten, Marit og Karen henter utstyr i utelekeboden. De tar med seg reinskinn, akemadrasser, tepper og dukker. De går langt bort fra de andre og ”slår leir” mellom noen trær. Jentene plasserer reinskinn på bakken. De henger opp tepper og madrasser på trærne slik at det blir en ”hytte”. De finner frem dukkene og begynner å leke (Goahti 08.03.05).

Når jentene er inne, velger de ofte å være på lekerommet for seg selv. Denne tendensen ser vi også i uteleken. De finner en plass langt unna andre barn og voksne, der de kan leke i fred. Rolleleken står i sentrum, og de steller med dukkene. Barnehagen har reinskinn til disposisjon for barnas lek, og jentene tar disse skinnene i bruk til å sitte på. Reinskinn som sitteunderlag brukes både i gammen og lavvoen, og er også i vanlig bruk når samene ferdes på fjellet.

La oss rette fokus mot guttene og se hvilke utfordringer uteleken gir dem.

Mikkel, Rune og Niillas leker i klatrestativet/lekehuset.

Mikkel: ”Nå måtte du se på TV. Jeg og Niillas skulle ut og leke. Du må si når det var leggetid, men det var ikke ennå.”

Jovanna kommer bort til guttene, og står og ser på dem.

Mikkel: ”Storebror, vi har fått en kamerat her,” sier han til Rune.

Jovanna går nærmere, men sier ingenting.

En liten stund senere setter Mikkel, Rune og Niillas seg på hver sin lekeskuter og kjører bort. De kjører til en liten snøhaug, og kjører så ned bakken. En voksen sier til dem at det er farlig å kjøre skuter ned bakken. De kan treffe de små barna.

Mikkel: ”Da går vi et annet sted og leker.”

Guttene kjører litt rundt, så stopper de og prater.

Mikkel: ”Vi leker detektiver. Vi er ungene dine. Hvilken bil vil du ha?”

Rune svarer ikke.

Mikkel: ”Vil du ha bil eller skuter?”

Guttene kjører videre. Rune snur en annen vei og kjører bort til tre–fire gutter fra norsk avdeling som måker snø.

Mikkel roper: ”Den her veien, Rune.”

Rune svarer ikke.

Mikkel går bort til Rune og sier: ”Ska vi ikke leke postmann Pat?”

Rune svarer ikke. Mikkel blir sittende på skuteren og se på at de andre guttene, inkludert Rune, leker.

Så sier Mikkel: ”Æsj, ha det på badet, gamle sjokolade.”

Så kjører han en annen vei (Goahti 10.03.05).

I denne episoden har Mikkel inntatt lederposisjonen. Dette ser vi ved at han er den eneste som kommuniserer gjennom tale, og at han gjennom sine replikker styrer leken. Han snakker norsk under hele sekvensen, fordi han vet at Rune ikke kan samisk. Mikkel er eldst, men det er hans personlige ressurser som gir han makt til å lede. Dette kommer til syne gjennom hans bruk av sin sosiale og språklige kompetanse. Rune og Niillas er medspillere. Allikevel er det interessant å se hvilke roller som blir utdelt i leken. Mikkel inntar rollen som unge, og han likestiller seg med Niillas, som i Mikkels lekeverden også er en unge. At Niillas er ca. ett og et halvt år yngre, har ingen betydning. Rune er storebroren, og selv om Mikkel leder leken, har han gitt denne rollen til Rune. Storebror må si når det er leggetid, men allikevel får han ikke bestemme alt. Dette ser vi ved at Mikkel sier at det ikke var leggetid ennå, og han forteller storebror at han må se på TV. Om Rune er i samme lekeverden som Mikkel, er ikke sikkert. Rune svarer ikke, og han pusler med sitt. Da Jovvna kommer, blir han inkludert i leken som en kamerat. Dette viser at Mikkel har lekeferdigheter og evne til å få med seg andre i leken. Selv om Rune og Niillas ikke sier noe, følger de Mikkel i leken. De ser på han når han snakker, og de kjører etter han på hver sin skuter. Å ha en slik skuter gir en materiell ressurs i leken. Jovvna ble igjen ved lekehuset da guttene kjørte. Han hadde ingen skuter. Det er kamp om å få en skuter når lekeboden åpnes. Det er ikke mange nok til alle. Jentene kjører ikke med skutere, men om vinteren skjer det svært ofte at guttene leker med disse kjøretøyene.

Det er imidlertid barna som selv kaller denne gjenstanden for skuter. Dermed tilpasses lekegjenstanden til den kulturen som man er en del av. Barn andre steder ville kalt leken for rattkjelke eller styreakebrett. Snøskuteren har gjort sitt inntog i reindriften og er et vanlig kjøretøy på vidda. For den samiske befolkningen er skuteren også blitt et kjøretøy som brukes for å komme seg på fjellet og på rekreasjonsturer. Snøskuteren er dermed et symbol på det samiske livet på fjellet. Barna blir tatt med på turene, og fra de er ganske små, får mange prøve å kjøre eller sitte foran ved styret. Det å ha en bra skuter gir status på lik linje med fin bil. Stordahl (1996) viser til i sin forskning fra Karasjok at det er viktig for menn å mestre skuterturer. Å klare seg på fjellet og å være overlatt til naturen er viktig for samiske menn. Ved å fortelle hverandre om hvordan de takler slike utfordringer, får de bekreftelse på sin mannsidentitet (Stordahl 1996).

Når Rune får anledning til å leke med barn fra en annen avdeling, velger han bort Mikkel og Niillas. Barna fra den andre avdelingen er norsktalende, og Rune kjenner dem og pleier å leke med dem også i inneleken. For Rune kan det være at lek med de norsktalende barna gir en

annen mening enn leken med Mikkel. I tidligere observasjoner har vi sett at Mikkel har avvist Rune i leken, mens rollene nå er byttet. Dette kan være signaler på om det er den norske eller den samiske kulturen som blir meningsbærende for barna. Rune er innflytter, mens Mikkel har vokst opp i bygda. I en annen sammenheng fortalte Mikkel meg at han ikke likte å være i barnehagen, mens skolen var bedre. Han liker å være inne, ikke ute. Han bruker å kjøre skuter med storebroren og faren. De har to skutere hjemme.

I de tre følgende sekvensene skal vi se hva barna i Lávvu barnehage er opptatt av i uteleken.

Sandra og Anne leker sammen i lekehuset/klatrehuset. De sitter på bakken inne i huset og leker med bøtter, spader og dukker. Silvo er også der. Espen kommer så bort til dem.

Silvo: "Det er vi som bor her."

Espen går.

Sandra: "Vil du ha tannbørst?"

Silvo: "Ja."

Han får sand fra en skje. Sandra legger dukken i vogna. Hun går bort til en trehjuls sykkel som hun har parkert utenfor lekehuset. Silvo har akkurat satt seg på sykkelen.

Sandra: "Det er min sykkel."

Silvo: "Det er ikke din sykkel. Det er mánáidgárdi (barnehagen) sin sykkel."

Sandra: "Jeg som hadde den."

Silvo: "Ok."

Sandra dytter Silvo av sykkelen, og han går. Straks er han tilbake igjen.

Silvo: "Ding, dong." Han later som han ringer på døra.

Anne: "Kom inn."

Silvo går inn og ser på jentene mens de graver i sanden med hver sin spade. Han går ut igjen og ringer på en gang til.

Silvo: "Ding, dong."

Begge jentene svarer: "Kom inn."

Anne: "Vi drar."

Jentene tar med seg bøtter, spader, dukker og dukkevogner og laster opp på sykkelen.

De sykler av gårde. Silvo går etter dem, men etter en stund snur han (Lávvu 21.09.05).

Jentene er opptatt av familielek og velger å være inne i lekehuset. De leker ofte her, og området tilsvarer antagelig dukkekroken inne. Sandra og Anne er medspillere i leken, men de snakker ikke så mye sammen mens de leker. Imidlertid blir det ikke tid til å leke så mye, da tiden brukes til å forhandle med Silvo. Hans rolle som medspiller er begrenset, og han må nøye seg med å være tilskuer. Jentene godtar han i leken ved at de sier "kom inn", men han blir allikevel oversett for det meste. Han prøver å forhandle om innpass ved å ringe på døra. Da er de nødt til å se han. Det gjør jentene også, men da de ikke involverer han ytterligere i

leken, ringer han på en gang til for å understreke at han vil komme inn (i leken). Corsaro (2003) snakker om at barn bruker ulike "access strategies" for å få innpass i lek. Silvo bruker "non-verbal entry" ved at han ikke sier noe, men entrer leken ved å ringe på døra, og "encirclement" ved at han har sirkler rundt jentene en stund før han prøver å få innpass. Jentene velger å dra sin vei, og gir dermed signal om at de ikke vil ha Silvo med. Dette er en høflig måte å avvise han på. Det er interessant å legge merke til at barna bruker det samiske ordet "mánáidgárdi" og ikke *barnehage* når de snakker norsk. Dette viser observasjoner fra begge barnehagene.

I en annen sammenheng er Sandra og Anne utenfor dukkehuset.

Sandra: "Vi skal lage bål" (Hun forteller det til meg.)
Hun henter kvister og legger dem i en haug på bakken. Hun leker at hun tenner på, og sier:
"Tss."
Sandra: "Her e bål."
Anne: "Her e mat" (Lávvu 01.11.05).

Jentene er opptatt av familielek også her, men nå er de ute og lager bål. Å lage bål når en ferdes i naturen, er vanlig og viktig i en samisk sammenheng. Bålet symboliserer et samlingspunkt som skaper et sosialt fellesskap. Bålet er også et tegn på at en ikke er alene. Personalet lager bål når de er på turer, og når de spiser i grillstua eller i lavvoen. For jentene er det derfor helt naturlig å lage bål når de leker.

Stian, Morten og Tor Erik pleier å ha med seg sine egne små tohjulssykler til barnehagen. De har sykkelhjelmer, som de må ha på når de sykler. De har derimot ikke lov til å ha på hjelmene når de leker. Tor Erik sier til meg idet han setter seg på sykkelen sin: "Jeg har motorsykel." En dag er guttene ferdige med å sykle, og parkerer syklene. Morten sier: "Skal vi leke noe?" Stian svarer: "Ja, da må vi ta av hjelmene."

Stian, Morten og Tor Erik henter leker i skuret. De går til sandhaugen og begynner å leke med store lastebiler, traktorer og hjullastere. Mens de leker, lager de billyder og prater om hva de gjør. De tar sand på lasteplanet, kjører litt og tømmer ut sanden. De bruker spader til å grave med. Etter en stund kommer Silvo. Han har med seg en bil og begynner å kjøre i nærheten av de tre andre guttene.

Morten: "Vi har ikke seng til deg."
Silvo: "Jo, jeg får bo her."
Morten: "Nei, det er bare tre senger."
Silvo kjører videre med bilen sin.
Morten: "Min pappa jobber ikke i strøm, han jobber med Internett."
Stian: "Jeg vil og jobbe på Internett. Jeg sendte post, og så lagde jeg vei."
Silvo: "Stian, kom og hjelp meg."

Stian: "Nei!"
Morten: "Se på bitte lite hus Silvo har."
Stian: "Hæ, hæ, han lager ikke så stort hus som oss. Da må han ha stor lastebil."
Morten: "Kan du passe på at Silvo ikke ødelegger huset? Vi skal til skogen."
Tor Erik: "Ja."
Tor Erik setter seg ved siden av sandhuset for å passe på. Silvo blir like etterpå hentet av en voksen for å sove (Lávvu 26.09.05).

Silvo får ikke innpass hos de andre tre guttene. Det skjer ofte at han prøver å komme med i gjengen, men blir avvist. Hans personlige ressurser strekker ikke til for han er yngre og innehar ikke de samme lekeferdighetene som de andre guttene. Han bruker også å sove om dagen, noe som antagelig gjør han liten i de andres øyne. Guttene sier ikke direkte til Silvo at han ikke får være med, men bruker høflig omveier som at "vi har ikke seng til deg" og "du kjører på min vei". Silvo har heller ikke tohjuls sykkel, og med det er hans materielle ressurser for svake for at han får bli medlem av gjengen.

Vennskap og lek

Slik vi har sett det i flere av eksemplene ovenfor, er barn opptatt av å ha noen å være sammen med. Det sosiale fellesskapet i barnehagen står sentralt, og det å ha *venner* er viktig. Ifølge Corsaros undersøkelse (2003) er venner de en leker med. Dette viser også mine observasjoner, der barn ofte sier: "Hvis du ikke vil leke med meg er jeg ikke din venn."

Flere av barna i Gohti og Lávvu barnehager bruker mye av tiden på å få innpass i leken for på den måten å skaffe seg venner. Det er ikke alltid det lykkes. Tendensen viser at de eldste barna ikke vil ha de yngre barna med i leken, mens de yngre barna ofte ser opp til de eldre og vil leke med dem. Vennskap i barnehagen er både alders- og kjønnsrelatert. Vi ser at jentene leker sammen og guttene sammen. La oss se på noen eksempler der barna selv beskriver vennskap.

Klemet og Mikkel sitter på gulvet med en kasse med legoklosser foran seg. De bygger pistoler av legoen og går rundt og skyter. Mikkel kommer borti Klemet sin pistol så den går i stykker.

Klemet: "Ále bilit" (Ikke ødelegg).

Mikkel: "In, moai letne kameratat" (Nei, vi er jo kamerater) (Gohti 19.01.04).

Mikkel poengterer overfor Klemet at det ikke var hans hensikt å ødelegge, og en ødelegger i hvert fall ikke når en er kamerater. Her skjer det en bekreftelse på at "vi er jo kamerater", som er et trekk som går igjen i flere situasjoner.

Omtrent et år senere skal vi se hva som skjer da Mikkel og Berit Kirsten leker sammen.

Mikkel og Berit Kirsten leker med togbane på gulvet inne på avdelingen. De kjører med hvert sitt tog og prater sammen. Klemet er ferdig med frokosten og kommer bort til dem. Han prøver å blande seg inn i leken. Berit Kirsten sier at han ikke får være med.

Klemet sier til Berit Kirsten: ”Mun lean Mikkel vennen, don ii leat su vennen” (Jeg er Mikkel sin venn, du er ikke hans venn).

Klemet går.

Mikkel sier til Berit Kirsten: ”Son ii ádde ii maidege” (Han skjønner ingenting) (Goahti 06.01.05).

Mikkel leker nå med Berit Kirsten. Da Klemet prøver å få innpass, blir han avvist av Berit Kirsten. Han understreker overfor henne at det er han som er vennen til Mikkel, ikke hun. Dette hadde jo Mikkel også sagt et år tidligere, slik den forrige sekvensen viser. Ved å være venn skulle han dermed få adgang til å være med i leken. Nå sier Mikkel ingenting om hvem sin venn han er, men han sier at Klemet ikke skjønner noen ting. Det er ikke så ofte jeg har sett Mikkel og Berit Kirsten leke sammen, men i denne leken fungerte det bra. Begge snakker samisk i leken, og de har lekeferdigheter som går overens.

I sin studie om vennsksapsrelasjoner mellom to–treåringer i barnehagen sier Greve (2007) at vennskap handler om konflikter, utestengelse og fortvilelse over ikke å få være med. Dette sier noe om vennskapets dialektikk og kompleksitet. Her ser vi et eksempel på vennskapets kompleksitet. Samtidig får vi en pekepinn om at vennskap kan skifte karakter, slik Greves studie også viser. Mikkel sa at han var kameraten til Klemet da de lekte sammen, men i en annen kontekst leker han med Berit Kirsten, og kan dermed også være vennen hennes. I neste scene skal vi se at Berit Kirsten også har andre venner i barnehagen.

Berit Kirsten, Karen og Rávdna sitter rundt det lille bordet og leker med plastelina.

Berit Kirsten sier til Karen: ”Leat go mu venna?” (Er du min venn?)

Karen: ”Juo, mun lean su venna maid” (Ja, jeg er hennes venn også).

Hun peker på Rávdna. (Goahti 24.03.04).

Berit Kirsten spør Karen om hun er vennen hennes. Hun får bekreftelse på dette, men Karen er også venn med Rávdna, sier hun selv. Å være venner består altså i å ha flere vennsksapsrelasjoner, og det er noe barna i barnehageverdenen gir hverandre bekreftelse på. Resultatene av Greves undersøkelse (2007) viser også at vennsksapsrelasjonene rommer glede over å være sammen, glede over en fellesskapsfølelse og opplevelse av å skape mening sammen. Det å sitte sammen og leke med plastelina gir mening for disse tre jentene her og nå,

og når de i tillegg får bekreftelse fra hverandre på at de er venner, blir barnehagen et godt sted å være.

Karakterendringer og kompleksiteten i vennsforholdene kommer også frem i neste eksempel, en sekvens som foregår ca. syv måneder etter at jentene lekte med plastelina.

Berit Kirsten, Karen og Lisa Májjá sitter ved bordet og tegner.

Berit Kirsten spør Karen: ”Oáččun go mun ivnniid?” (Får jeg farger?)

Karen: ”Ii” (Nei).

Lisa Májjá sier da til Karen: ”Jeg er din venn.”

Karen: ”Da kan du få.”

Så gir hun farger til Lisa Májjá (Goahti 03.11.04).

Karen vil ikke gi fargestifter til Berit Kirsten. Lisa Májjá griper imidlertid sjansen og sier at hun er venn med Karen. Dermed får hun fargestifter, som Berit Kirsten ikke fikk. Vennskap brukes også for å oppnå noe, og i dette eksemplet står fargestiftene som et symbol på vennskap. Ved å dele fargestiftene med Lisa Májjá og ikke med Berit Kirsten viser Karen et tegn på et vennsforhold til den ene og ikke den andre av jentene.

Anne forteller meg en dag hvem hun liker å leke med.

Anne: ”Jeg bare leker med Sandra. Ingen får lov å være på jenterommet. Dem (guttene) bare roter der.”

Jeg spør hvem hun leker med når Sandra ikke er i barnehagen.

Anne: ”Da leker æ med babyene sjøl. Dem (guttene) bare plager meg.”

Jeg spør om hun bruker å leke med de voksne i barnehagen.

Anne: ”Nei, bare med ungan. Fordi de bare roter på rommet”
(Lávvu 09.12.05).

Vennskap kan altså være ikke å ødelegge for kameraten og å dele fargestifter med hverandre.

Samtidig ser vi at en kan ha flere venner på en gang og at jenter kan leke med gutter.

Anne derimot leker ikke med guttene, for de roter og plager henne. Hun kaller dukkekrokrommet for ”jenterommet”, noe som markerer at her skal ikke guttene være.

Voksne leker hun heller ikke med. Når Sandra er borte, leker Anne ofte alene, slik hun selv beskriver det. (Det er kun de to jentene som går i barnehagen.) Hun steller med dukkene på ”jenterommet”, men hun tar også med babyene sine på avdelingen. Det virker som om det er bedre å leke alene når vennen ikke er der, enn å leke med guttene. Imidlertid er det interessant å se at når Anne er alene, blir hun gjerne kontaktet av andre barn, som ikke har faste venner. Ole, som ofte ikke får innpass hos de andre guttene, tar kontakt med Anne når hun leker alene. Også Espen på to år holdt seg sammen med Anne noen ganger da Anne lekte alene.

Varighet er et viktig trekk ved vennskap mellom voksne, men mangler ofte i vennskspsrelasjoncr mellom små barn, ifølge James, Jenks og Prout (1998). Å ha venner over tid er dermed et sekundært trekk i barnas verden. Mine funn viser at det ofte er *her- og nå-situasjonene* som er viktige for barna, og de du leker med i barnehagen, er dine venner. Like fort kan det skifte, og neste dag kan du leke med andre og dermed ha andre venner. Men en ser også eksempler på det motsatte, der noen barn leker med den samme over tid slik som Anne og Sandra gjør.

KAPITTEL 9 - SAMISKE VEIVISERE

Når de ansatte selv beskrev de ulike aktiviteter og handlinger i barnehagen, kom det frem at de var opptatt av hva som ble karakterisert som samisk eller ikke. Det var også enkelte praksiser som de selv karakteriserte som samiske. Slike praksiser har jeg delt inn i tre grupper. Den første er en type praksis som gjennomsyrrer barnehagehverdagen i form av holdninger som gjelder hvordan en ønsker at barna skal oppføre seg i en samisk barnehage. Det er dette jeg kaller *oppførselspraksis*, og den kommer frem blant annet gjennom regler. En annen kategori av praksiser er handlingsmønstre som jeg har kalt *overføringspraksis*, og som omfatter blant annet turer, ekskursjoner og besøk i nærmiljøet. *Organiseringspraksis* er den tredje type praksiser som jeg fokuserer på, og den kommer til syne gjennom planlegging og møtevirksomhet. Til sammen utgjør oppførselspraksis, overføringspraksis og organiseringspraksis en felleskategori som jeg har kalt "samiske veivisere". Denne termen er valgt fordi de alle er uttrykk for grunnleggende holdninger og syn på barn hos det samiske personalet, og fordi disse typene praksiser er veivisere frem mot en samisk pedagogikk i de samiske barnehagene.

Oppførselspraksis

Regler

Regler i samfunnet har til oppgave å styre samspillet mellom menneskene. Hvilke regler som gjelder, er knyttet til de kulturelle, tekniske og økonomiske forhold som råder i de ulike samfunn. Systemet av regler har en funksjon, det vil si at de skal styre individene i en ønskelig retning for å fremme en viss målsetting. Dette innebærer at enkelte handlinger aksepteres mens andre oppmuntres (Kärrby 1976). Regelsystemet i barnehagene er til stede for å styre barnas atferd i ønskelig retning. Balansegangen mellom for mange regler og for lite styring kan være en utfordring for personalet, og Kärrby (1976) sier om dette:

Förekommer alltför många inskränknningar i barnets handlingar leder utvecklingen mot en hämmad, passiv, oföretagsam individ. Förekommer alltför lite styrning, dvs om alla barnets handlingar accepteras kan barnet utvecklas mot en egocentrisk, impulsstyrd individ som har svårt att samspela med andra människor (Kärrby 1976:43).

Reglene i barnehagene er ofte bundet til en tradisjon og den kultur en lever i. Av den grunn kan reglene være selvsagte. De voksne tenker ikke over slike regler. De har bare alltid vært der. "Vi har regler i samisk sammenheng," forteller en av assistentene meg. Personalet er

opptatt av at det skal være regler i barnehagen, men ikke altfor mange. En av styrerne forteller følgende:

For ungan trenger også regler og struktur for hele dagen og vite ka dem skal gjøre og ikke gjøre. Dem e jo hos oss åtte timer per dag. Det e jo vi som lærer dem kossen verden e, kossen dem ska oppføre seg uti verden (intervju med styrer Goahti 29.11.05).

En far sier imidlertid dette om oppdragelse i barnehagen:

For meg er det viktig at barna blir oppdratt til å bli gode borgere i samfunnet. Og da e det jo både plikter og grensesetting. Mine barn hjemme har klare grenser, og det syns jeg også barnehagen skal ha, og barna er veldig flink til å tøyne grenser, men da må det være en klar grense og da blir barna veldig trygg når de vet hvor grensen går. (...) Jeg har opplevd i barnehagen at dem klare å tøyne grensen litt for langt (intervju med en far Lávvu 09.12.05).

De voksnes omgang med barna i de samiske barnehagene handler også om omsorg. Arbeidet er preget av mange praktiske gjøremål der hensikten er å dekke barnas primærbehov, som mat, klær og toalett. Mye av innholdet i barnehagene og personalets arbeidsoppgaver gjenspeiler hjemmets handlingsmønster. På samme måte som i familier med barn preges barnehagehverdagen av gjøremål som måltid, vask, rydding, stell av barn og påkledning. Reglene blir til i forhold til slike situasjoner.

Verken Goahti eller Lávvu barnehager har nedskrevne regler. Mange av reglene er såkalte uskrevne regler, som det på en måte forventes at barna skal kunne. Slike regler bygger ofte på skikk og bruk og blir også ofte praktisert i hjemmene. Det finnes også regler knyttet til de ulike rutinesituasjonene som måltid, garderobe og andre aktiviteter. Ved å ha regler letter en arbeidet for personalet, men også barna vet på den måten hva de har å forholde seg til. Konflikter unngås lettere ved et regelstyrt miljø. Foruten at tiden styrer barnas aktiviteter er også det fysiske miljøet med på å styre deres handlingsmønster. Det er regler for hva de ulike rommene skal brukes til. Barnas lek og aktiviteter styres hele tiden selv om det er såkalt frilek på dagsplanen. En del regler er selvsagte og underforståtte. Det forventes at barna ikke skal rope og bråke, og ikke løpe, og at det ikke er lov å gå utenfor gjerdet. Slike regler for skikk og bruk er personalet konsekvent med å overholde.

Det finnes også en del etiske regler, for eksempel at barn ikke skal ta leker fra hverandre, eller at de skal si unnskyld når de har gjort noe mot andre. Visse spesifikke regler som at det ikke er lov å bruke krigsleker, er innført i mange barnehager. Sammenlignet med de fleste hjem er

barnehagen meget regelstyrt. Å være i en gruppe innebærer at en alltid må ta hensyn til flere mennesker enn det er i et hjem. For at gruppen skal fungere, forventes det at barna overholder institusjonens regler (Kärby 1976).

Barns syn på regler

Under en bursdagsfeiring sitter barna og spiser is.
Niillas sier til den voksne: "Mun in kláre šat" (Jeg klarer ikke mer).
Karen sier: "Don fertet lohkat giitus eatnat" (Du må si takk for mat).
(Goahti 16.03.05)

Å takke for maten er en såkalt uskreven regel, som er innarbeidet hos barna. Denne praksisen blir konsekvent fulgt opp av personalet. I dette eksemplet ser vi et vanlig fenomen blant barnehagebarna, nemlig at de minner hverandre på hvilke regler som gjelder. Å lære barna å takke for maten symboliserer en verditenkning som sier at en skal være glad for at en kan spise seg mett. I gamle dager var det ikke alle forunt å bli mett. Det er en allmenn oppfatning at å takke er vanlig skikk og bruk. Dersom en ikke takker, blir det oppfattet som uhøflig. I en samisk kontekst er det min erfaring at å takke ikke blir vektlagt i like stor grad som i en norsk kontekst.

Under samme bursdagsfeiring raper Henriette.
Rune sier til den voksne: "Henriette rapa."
Alle barna ler. Henriette også. Den voksne sier ingenting (Goahti 16.03.05).

Regler for bordskikk er forskjellige i ulike kulturer. Det å rape er i enkelte kulturer et tegn på at en er mett, og at maten smakte. I norsk sammenheng er det stygt å rape. Den voksne reagerer ikke på at Henriette rapet, og dermed kan det virke implisitt som at det er tillatt. Min erfaring fra det samiske samfunn er at å rape ikke nødvendigvis blir sett på som uhøflig i enkelte familier og enkelte kontekster.

Jeg er på badet, og ser til at barna vasker hendene før måltidet.
Da sier Stian til meg: "Du må vaske hender, Marianne" (Lávvu 06.10.05).

Å vaske hendene er også et innarbeidet ritual, som foregår før en skal spise. Regelen bygger på at renslighet er viktig, og den er en regel som blir praktisert i alle barnehager jeg kjenner til. I forbindelse med spørsmålet om hvorvidt barna skulle vaske hendene før maten, vet jeg fra en barnehage jeg selv arbeidet i at noen av de ansatte var imot en slik regel og mente at samene ikke vasket hendene før de spiste.

Corsaro (2003) mener at barn har et klart begrep om de voksnes verden og hvordan de voksne lager innskrenkninger for barn. Barn vil gjerne være med i de voksnes verden, og derfor tilpasser de seg reglene. De vet at voksne har makt, nettopp fordi de er voksne, og barna er sosialisert inn i en kultur som sier at reglene skal følges.

Berit Kirsten leker med Henriette på lekerommet. Asgeir er også der. Berit Kirsten spør om jeg kan ta tøflene på Asgeir. Jeg spør om han behøver å ha dem på. Ja, hvis det blir brann, svarer Berit Kirsten (Gohti 16.03.05).

Personalet har laget en regel om at barna skal ha tøflene på i tilfelle det skulle bli brann. Bakgrunnen for en slik regel er at en må løpe ut hvis det begynner å brenne, og da er det greit å ha noe på beina. Hvorvidt barna forstår denne regelen, er en annen ting, for slik jeg ser det, har tøfler og brann ikke noe med hverandre å gjøre. Alle regler er kanskje ikke like gjennomtenkt.

Å skape ro og orden

Regler for å skape ro og orden blir ofte fulgt opp i begge barnehagene, og dette er en praksis som tar sikte på å skape "det ordnede rom". Det tolereres ikke mye støy, og en slik regel har nok kommet til for at både barn og voksne skal kunne klare å oppholde seg i barnehagen. Det var sjelden støy i de to barnehagene der jeg observerte. Det kunne tvert om være meget rolig på avdelingene til tider. For ved at barna fordeles på ulike områder, fordeles også støynivået. Når jentene skulle spille cd-er, var de henvist til lekerommet. Der kunne døra lukkes, og dermed unngikk de andre, på oppholdsrommet, å høre musikken. Imidlertid hendte det at musikken ble spilt vel høyt. De voksne sa da at de ikke måtte spille så høyt, for vi får vondt i ørene. Når barn i lek kjører rundt med biler, kan det til tider bli støy. De voksne grep raskt inn, og barna fikk beskjed om å roe seg. Reglene ble som oftest etterfulgt av barna.

Løping inne bryter med en såkalt uskreven regel og er noe som personalet reagerer på. Regelen blir ofte forklart med at en kan løpe ned de små barna. Dersom regelen ikke overholdes, får barna ofte beskjed om å gå ut og løpe. "Ii leat lohpi viehkat siste. Mun válddán du olggos jus it vácce čábbát" (Det er ikke lov å løpe inne. Jeg tar deg ut hvis du ikke går pent). Slike uttrykk kan en høre bli sagt av personalet. Å si at barn skal gå *pent* eller sitte *pent*, er også en gjenganger i personalets språklige repertoar. Hva slike utsagn innebærer, gis det ingen forklaringer på. Hva betyr det egentlig at en sitter *pent*, og hvordan går en når en går *pent*? En slik måte å snakke på blir brukt, men det er ingen korrekt begrepsbruk. Meningen er

nok at i ”det ordnede rom” skal det være ro og orden, og da skal alle bevegelser være rolige og ikke forstyrre andre.

Når et barn gråter, vil den voksne gjerne prøve å få barnet til å slutte. Gråt og skrik skaper støy, og en vil gjerne unngå konflikter. En vanlig praksis er at barn som gråter, får beskjed om ikke å gråte. ”Ále čiero” (Ikke skrik) er det vanlig å høre at personalet sier. For å illustrere denne praksisen viser jeg til de følgende observasjonene:

Kurt sitter på gulvet, og en annen gutt kommer borti han. Kurt begynner å gråte.
Assistenten: ”Ále gille bárggu” (Ikke gidd å gråt) (Goahti 24.01.05).

* * *

Det er ryddetid. Silvo leker med en bil og får beskjed om å rydde den bort. Han gråter og vil ikke gi den fra seg. ”Ti nøtte bárggut”, (Det nytter ikke å gråte) sier den voksne. Han får beholde en bil og en spade, men gråter allikevel og sier at han skal ha den bilen som ble ryddet bort (Lávvu 28.09.05).

Barn gråter når det er noe som plager dem, og gråt er et følelsesmessig uttrykk og et tegn på at ikke alt er som det skal. Små barn har ikke alltid ord og begreper for det som plager dem, og tyr derfor til gråt. Å gråte er en naturlig ting, på lik linje med at vi ler når noe er morsomt. At andre skal styre over våre følelser, er et inngrep som er uakseptabelt. Barn trenger omsorg og støtte når de er lei seg. Jeg observerte at pedagogisk leder brukte joik som metode da barn gråt. Hun tok barnet på fanget og begynte å joike, og barnet sluttet å gråte. I dagens samiske samfunn blir barn lært opp til at en ikke skal gråte. Å gråte blir oppfattet som et tegn på svakhet, mens det å være sterk er idealet. Spesielt gutter får høre at de ikke skal gråte og vise følelser. Da Stian kom fra helsesøster og hadde fått sprøyte, spurte barna om han fikk vondt. Stian svarer: ”Nei, æ skreik ikke, æ fikk ikke ondt engang” (Lávvu 28.09.05). Han var tydelig stolt av at han ikke hadde grått og dermed vist svakhet.³⁵ Å være sterk er et idealbilde som en ser blant annet i reklame. Barn påvirkes også av dette, og i deres lek blir det viktig, for spesielt gutter, å vise at de er modige og sterke. De voksne bygger opp under en slik holdning ved ikke å akseptere at barna gråter.

Å ta hensyn til hverandre

Morten kommer bort til pedagogisk leder og sier at Tor Erik slo han. Pedagogisk leder og Morten går bort til dukkehuset, der Tor Erik er sammen med flere andre gutter. Den

³⁵ Både Herbert Spencers teori om ”the survival of the fittest” og Darwins lære bygger på at det er de sterkeste som overlever, mens de svake bukker under.

voksne sier de ikke får slå. Det er farlig å slå med den store planken. Morten sier at han slo Tor Erik tilbake. Den voksne sier at det må du ikke gjøre (Lávvu 17.10.05).

* * *

Ole går bort til assistenten og sier: ”Han slådde meg.”
Assistenten svarer: ”Mana bassat gieđaid” (Gå og vask hendene)
(Lávvu 25.10.05).

I begge disse eksemplene er det et barn som forteller til den voksne at noen har slått han. Som vi kan se, er det to ulike reaksjonsmønstre som den voksne viser overfor barna. I den første episoden kan vi kalle det en ”handlingsstrategi”, der den voksne griper inn, mens det i den andre er en ”avledningsstrategi” som praktiseres. Den voksne har ikke vært til stede i noen av tilfellene og vet ikke hva som har skjedd. Det er kun barnas fortelling som ligger til grunn.

Mikkel, Niillas og Jovvna kjører med store lekebiler i snøen. Mikkel og Niillas begynner å krangle. Mikkel kaster snø i ansiktet på Niillas. Niillas gråter. En voksen sier at de ikke får lov til å kaste snø (Goahti 26.01.05).

Morten dytter bort Anne idet han går forbi henne. Vikaren tar tak i han og ber han sette seg på en benk. Hun sier til han at dette får du ikke gjøre. Hun sier at han får sitte og tenke over hva han har gjort (Lávvu 26.09.05).

I disse episodene ser de voksne hva som skjer, og reagerer ved å si at det ikke er lov, eller at dette får du ikke gjøre. Slike strategier er vanlige, for det å ta hensyn til hverandre er en viktig sosial ferdighet som barn skal lære i barnehagen.

Å dele med andre

Jørgen, Silvo, Petter og Kristian leker med biler ved det runde bordet. Petter setter fra seg en bil han leker med, og dermed tar Jørgen bilen. Petter dytter Jørgen så han ramler på gulvet, samtidig som Petter sier: ”Jeg hadde den.” Jørgen hyler og pedagogisk leder spør hva som skjer. Guttene forteller, og hun sier at de må dele på å bruke bilene. Silvo har tre biler og får beskjed om å gi en bil til Jørgen. Hun spør Kristian hvilken bil han lekte med, og den får han beholde. ”Jeg dukkurasat (lekte) med den bilen,” sier Kristian og peker på en bil. Leken går videre, og Jørgen sier etter en stund: ”Man må dele på hjullasterne” (Lávvu 21.11.05).

Å dele med andre er et viktig prinsipp i barnehagehverdagen. Det er en side ved likhetsprinsippet, som sier at ingen skal skille seg ut, men ta del i fellesskapet, og barna behandles derfor som gruppe.

Barns lek og voksnes styring

Det er utetid, og Karen kommer bort til meg og sier at noen gutter hopper ned fra klatrestativet. Jeg spør om det ikke er lov, og hun sier at nei, vi får ikke gjøre det. Jeg gjør ikke mer med saken. Karen henter assistenten, som går bort til guttene. Hun spør guttene om de får lov til dette. Ja, svarer de. Assistenten begynner å diskutere med voksne fra andre avdelinger om hva som egentlig er regelen (Goahti 26.01.05).

I uteleken i Goahti barnehage er det felleslek på tvers av avdelingene. Det er ikke alltid de voksne selv vet hvilke regler som gjelder, og her ser vi et eksempel på det. Barna, derimot, er klar over reglene. Det er sikkert guttene som hopper fra klatrestativet også, men reglene prøves ut og tøyes stadig vekk. I uteleken er de voksne påpasselige med barnas atferd. I motsetning til i inneleken er de voksne mer til stede ute. Derfor ser de ofte det som skjer, og griper inn dersom regler brytes. Det som kan være farlig for barna, er det strenge regler for, og dette blir fulgt opp av de voksne. I neste eksempel skal vi se at to av personalet har ulikt syn på hvordan de skal gripe an situasjonen.

Mikkel spør assistenten om å få ta med seg en kopp på badet. Assistenten sier at det blir bare gris med vann. Jeg skal ikke grise, sier han. Vi kan ikke søle i hele barnehagen, sier assistenten. Mikkel sier at han bare skal drikke av koppen. Da kan du jo drikke her på avdelingen, sier assistenten. En annen assistent kommer til, og de voksne diskuterer om han skal få lov til å ta med koppen på badet. Bare gå og ta med koppen, sier assistenten. Mikkel går på badet med koppen. Han står ved vasken og lar vannet renne, fyller vann opp i en kanne og heller det så tilbake i koppen. Han er på badet i ca. tre minutter. Han drikker ikke. Så tar han koppen med til avdelingen igjen (Goahti 06.10.04).

Den ene assistenten mener at det bare blir søl, og derfor kan ikke Mikkel ta med koppen på badet. Den andre gir imidlertid tillatelse. Assistenten som ikke gir lov, generaliserer handlingen og sier at vi ikke kan søle i *hele* barnehagen. Regler kan også være urettferdige og også ulogiske for barn, og dette er et eksempel på det.

Mona og Nils Anders er i akebakken. De aker på hver sin akemadrass. Etter en stund henter Nils Anders et akebrett, og er på tur opp bakken. En voksen fra en annen avdeling ser det og sier at han ikke får lov til å ake med akebrettet. Det kan være farlig, sier hun (bakken er isete og bratt) (Goahti 08.03.05).

I dette og også neste eksempel ser vi at leken blir stoppet ved at den voksne påpeker at noe er farlig.

Mikkel og Rune kjører med hver sin skuter (et styreakebrett). De går opp en liten bakke, og kjører ned bakken. En voksen kommer til og sier at det er farlig å kjøre skuter ned bakken. Dere kan treffe de små barna. Mikkel svarer: "Da går vi et annet sted og leker" (Goahti 10.03.05).

Barna hører på de voksne og går derfor et annet sted for å leke. At barna blir forstyrret i leken, er et vanlig fenomen. Dersom det ikke er andre barn som bryter inn i leken, er det de voksne som kommer med sanksjoner, slik vi skal se også i neste eksempel.

Anne har en trepinne som hører til et byggesett. Hun går rundt og suger på pinnen. Hun sier til meg: ”Jeg har cola.” Litt senere sier hun: ”Jeg har slusj.” Hun steller med dukkene sine mens hun suger på pinnen. Pedagogisk leder sier at hun ikke får ha pinnen i munnen. Det kan være farlig. Anne sier til meg: ”Jeg skal kaste den.” (Lávvu 22.11.05).

Rydding

Jeg sitter og snakker med Láila, og spør henne hva hun liker å gjøre i barnehagen. Láila: ”Dá lea somá, mun liikun tevdnet, čállit. Ruovttus lea beare čorget ja čorget” (Det er morsomt, jeg liker å tegne og skrive. Hjemme er det bare rydding og rydding) (Goahti 07.03.05).

Rydding er ikke bare et tema i hjemmet, men også i barnehagene er rydding et daglig fenomen, som det snakkes mye om, og som det brukes mye tid på. Også da jeg selv gikk i barnehage på 60-tallet, var rydding et tema. Når de voksne begynte å synge ryddesangen ”Nå rydder vi sammen”, visste alle barna at nå var det ryddetid. Alle stemte i og sang mens vi ryddet. På den måten ble det en positiv opplevelse. Men ifølge Corsaro (2003) er rydding, sett fra barnas synsvinkel, ikke bare et arbeid de ikke vil gjøre, men også en unødvendig handling og avbrytelse av lek. Lekene blir like fort tatt frem igjen, og da må det ryddes på nytt.

Praksisen i de to barnehagene når det gjelder rydding, er ulik, noe jeg i det følgende skal beskrive. I Lávvu barnehage var de konsekvente med å rydde, og det var alltid ryddig overalt i barnehagen. De voksne var flinke til å motivere barna til å være med på å rydde. I Goahti barnehage kunne det virke som de voksne, i likhet med barna i Corsaros undersøkelse, hadde et verdisyn som gikk ut på at det å rydde ikke var nødvendig i alle sammenhenger. Det ble sjelden ryddet, og dette medførte til at det kunne ligge leker og annet utstyr både på bordene og på gulvet. Vaskingen av avdelingen skjedde ofte mens barna var ute, og renholderen bare skuffet unna lekene på gulvet for å kunne vaske. Imidlertid ble barna bedt om å rydde dersom de for eksempel kastet en leke på gulvet.

Corsaro (2003), som har forsket på barnehager i Italia og USA, fant at når det ble ryddetid, reagerte barna gjerne på tre måter (med tre ulike strategier) for å unngå å rydde. Den første strategien, som han kaller ”relocation strategy”, innebar at barna gikk til et annet område enn der de hadde lekt. Dermed kunne de si at vi har ikke lekt her. ”Personal problem delay” var en

annen strategi, som innebar at en ikke kan hjelpe til og rydde, fordi en har vondt i magen eller har slått foten. Ved ”pretending not to hear-strategy” fortsetter barna å leke fordi de later som de ikke har hørt at det er ryddetid. I mitt materiale er den siste strategien mest brukt, men jeg oppdaget også at barna brukte de to andre, om ikke i like stor grad. Når det ble annonsert at det skulle ryddes, i Goahiti barnehage, var det sjelden noen reaksjon fra barnas side. De fortsatte å leke, og de voksne motiverte heller ikke barna. Eller det fikk ingen konsekvenser. Resultatet var at de voksne selv måtte rydde.

Noen barn er ivrige til å rydde, og vil vise de voksne at de har gjort noe bra.

Voksne gir beskjed til barna om at alle skal ut, og at de må rydde. Karen kommer ut fra lekerommet, tydelig stolt. Hun ber de voksne komme og se at hun har ryddet på rommet. Det er imidlertid ingen andre som har ryddet. Den voksne ser, men sier ingenting (Goahiti 26.01.05).

Hos noen barn er det å rydde en barnehageferdighet som er innarbeidet, slik neste tilfellet viser.

Karen og Henriette sitter ved bordet og ser på tegninger i permene sine. Karen viser frem en tegning til Henriette.

Henriette: ”Å, så fin. Kan du lage en sånn til meg?”

Karen: ”Da må vi rydde. Vi må hente fargelegging.”

Jentene rydder permene på plass og henter papir og tusj (Goahiti 03.11.04).

Regelen som gjelder, er at før en begynner med en ny aktivitet, skal det ryddes. Karen har gått i barnehagen i flere år, og rydding er blitt et innarbeidet handlingsmønster for henne.

Assistenten kommer inn på lekerommet. Hun ser at et puslespill ligger på sofaen med brikkene utover. Hun spør hvem som har puslet, og sier at det må ryddes. Henriette rydder opp uten å si noe (Goahiti 24.01.05).

Det var nok ikke Henriette som hadde lekt med puslespillet, men gruppetenkningen i barnehagelivet kommer her til syne. Alle må ta ansvar for enkeltindividets handlinger, og selv om Henriette ikke hadde puslet, tar hun på seg ansvaret for at det blir ryddet.

I dukkekroken er Sandra og tre gutter. En voksen kommer inn og sier at nå skal vi rydde og gå ut. Sandra kan vise dere hvordan. Jeg kommer tilbake og ser hvordan det går, sier den voksne. Guttene begynner å kaste tallerkener på gulvet og ler. Sandra plukker opp tallerkenene. Guttene fortsette å kaste. Sandra slutter å rydde. Hun sier ingenting (Lávvu 20.09.05).

Guttene bruker her ”pretending not to hear-strategy”. Leken fortsetter imidlertid ikke, men får en ny vending ved at de begynner å kaste ting utover. For guttene er leken over uansett, og de reagerer ved å bli avbrutt på denne måten med å rote.

Det er utelek. Vikaren sier til barna at nå skal vi rydde. Fem gutter som lekte i sandhaugen, kjører alle småbilene fra sandhaugen på sykkeltilhengerne og rydder dem inn i lekeskuret (Lávvu 26.09.05).

I dette eksemplet er alle guttene med på å rydde. Imidlertid blir denne ryddesekvensen en forlengelse av leken. Det er fordi guttene fortsetter å leke da de kjører bilene fra sandhaugen til lekeskuret.

”Stuorra gánda-pedagogikk”

Å være stor og gjerne størst er verdifullt i barnekulturen (Corsaro 2003). Akkurat som i Corsaros undersøkelse viser barna i mine observasjoner dette ved blant annet å bygge hytte oppi trær. Dermed blir de fysisk *større* enn de voksne og kan si at ”du kan ikke nå meg”. De eldste guttene i Lávvu barnehage hadde bygd en plankehytte mellom noen trær, og dit opp kunne verken de voksne eller de små barna komme.

En dag Tor Erik, Stian og Morten er oppe i hytta, prøver Silvo å klatre opp. Da sier Stian: ”Du har for små fota til å klatre” (Lávvu 06.10.05). På denne måten får de eldste guttene være i fred. Heller ikke liker Sandra og Anne at ”småungen” kommer inn i dukkekroken. Da Espen (to år) prøver å komme inn døra, sier Sandra til meg: ”Son lea menddo unni. Son ii áiggo dáppe” (Han er altfor liten. Han skal ikke hit) (Lávvu 25.10.05). I neste eksempel skal vi se at tripp- trapp-stolen i barns øyne er en babystol, og dermed er brukeren av stolen en som er liten.

Marit og de andre jentene henter små stoler på avdelingen, som de bærer inn på lekerommet. Det er ikke flere ledige små stoler, men Marit oppdager at Nils Anders sitter på en slik stol. Hun henter en tripp-trapp stol og sier til Nils Anders at han kan bytte stol. Nils Anders sier at han ikke vil ha ”babystol”, men går allikevel med på det (Goahti 07.03.05).

Det er de yngste barna i barnehagen som bruker tripp-trapp stoler, og dette har de eldre fått med seg. At det å gå i barnehagen i seg selv også er bare for de små, vil Silvo poengtere for meg. Han forteller meg en dag: ”Jeg går i klasse. Her var skolen min, skjønner du” (Lávvu 26.09.05).

En dag på lekerommet vil Mona vise de andre barna hvor stor hun er.

- Mona: "Gea, mun lean storrón." (Se, jeg har blitt stor)
Hun viser med hendene på seg selv ovenifra og nedover.
Marit: "Mun gal lean enda stórre enn don." (Jeg er enda stórre enn du)
Berit Kirsten: "Mun lean maid storrón." (Jeg har også blitt stor)
Mikkel: "Mun lean vihtta jagi ja stuorat go don." (Jeg er fem år og stórre enn deg) (Goahti 08.03.05).

Jeg har funnet et særtrekk ved personalets oppførselspraksis i begge barnehagene som jeg vil kalle for "stuorra gánda-pedagogikk" (stor gutt-pedagogikk). Dersom barna ikke vil spise, eller dersom de skriker, sier personalet ofte til dem at de må spise så de blir store. I et utviklingspsykologisk perspektiv viser dette et syn på barndommen som går ut på at den ikke har like stor verdi som voksenlivet. Det du gjør nå, er viktig for hvordan du skal bli når du blir stórre. Og det å bli stórre er viktigst, så derfor må du følge reglene. Ved at en bruker en slik praksis, bekreftes det også overfor barnet at det per i dag ikke er stort, men lite. Og det å være liten symboliserer svakhet og hjelpeløshet. Det uttrykker også et maktforhold mellom barn og voksne, der det er de voksne som vet best, og som bestemmer.

- Det er måltid, og Niillas har gått i vinduskarmen og satt seg. Den voksne sier til han at han må gå ned fra vinduet og sette seg og spise.
Niillas: "Mun in áiggo borrat" (Jeg skal ikke spise).
Voksen: "De áiggut, vai stuorut" (Det skal du, så du blir stor)
(Goahti 03.11.03)

Neste eksempel viser en annen variant av "stuorra gánda-pedagogikken". Ofte hørte jeg at den ble brukt overfor guttene, men her blir den også brukt overfor Sandra. I denne varianten blir den brukt som en oppmuntring og som en bekreftelse på at når hun spiser, blir hun stor.

- Det er formiddagsmåltid, og den voksne spør Sandra om hun skal ha mer mat. Ja, jeg skal ha mer, sier hun. Den voksne sier da: "Bora beare nieida vai stuorut" (Spis bare, jente, så du blir stor) (Lávvu 26.09.05).

- Áilo sitter og spiser frokost sammen med en voksen.
Voksen: "Borrá go Áilo. Leat go stuorra gánda?" (Spis nu Áilo. Er du stor gutt?)
Áilo: "Æ, æ." (Det betyr visst ja.)
Voksen: "Bora dál." (Spis nå.) (Lávvu 16.11.05).

I disse tre eksemplene ser vi praksisen om at du må spise for å bli stor, er i bruk.

Selv om Niillas ikke vil spise, får han beskjed om at han skal. Og det er fordi han skal bli stor, ikke fordi han trenger mat. I eksemplet med Áilo blir han spurt om han er stor gutt, noe han bekrefter. Dette for å få han til å spise.

Niillas er blitt fulgt av moren til barnehagen. Moren går, og Niillas begynner å gråte.
Voksen: "Don it oaččo čierut, stuorra gánda" (Du får ikke skrike, store gutten).
Niillas: "Mun áiggun eatni lusa" (Jeg vil til mamma).
Voksen: "Eadni lea bargus" (Mamma er på arbeid).
Den voksne fortsetter å snakke med Niillas, som slutter å gråte etter ti minutter (Goahti 10.11.03).

Det er formiddagsmåltid. Morten og Ole sitter ved siden av hverandre. Ole lager grimaser til Morten. Morten tar tak i Ole, og de begynner å bryte. Ole sutrer, og den voksne sier til Morten at han skal slutte å tulle. Kort tid etter begynner de to guttene å bryte igjen. Nå sutrer Morten. Den voksne sier: (på norsk) "Du er stor gutt, slutt å bæse³⁶. Du plager jo også" (Lávvu 25.10.05).

Å skrike og sutre skal en ikke gjøre når en er stor gutt. Og stor er en når en går i barnehagen og er fire–fem år. En slik holdning viser personalet når de sier til barna at de ikke får gråte og skal slutte å "bæse".

Selvstendighetstrening er viktig i det pedagogiske arbeidet i barnehagesammenheng, og det er også et trekk ved samisk barneoppdragelse (Balto 1997).

I de fire neste sekvensene skal vi se at barna blir oppfordret til å gjøre ting selv ved bruk av en "stuorra gánda-pedagogikk".

Det er formiddagsmåltid. Ole, fire år, vil ikke smøre på brødiskiva si. Jeg kan ikke, sier han. Den voksne sier at du må prøve selv. "Don leat stuorra gánda, ja máhtát ieš" (Du er stor gutt og kan selv). "Jeg er ikke stor," sier han og begynner å gråte. Til slutt får han til å smøre (Lávvu 20.09.05).

Den voksne prøver å motivere Ole til selv å klare å smøre på brødiskiva. Dette er noe alle barn i barnehagen lærer. Da Ole sier at han ikke kan, mener den voksne at han kan fordi han er stor (fire år). Det viser seg også at Ole kan.

Det er utetid, og Tor Erik sitter på husken. Han spør meg om jeg kan gi fart til han. Vikaren sier at du som er så stor gutt, kan gi fart sjøl. Vis Marianne hvor flink du er. Han reiser seg og tar stor fart, og jeg sier han er flink (Lávvu 05.10.05).

I denne scenen prøver Tor Erik å få kontakt med meg og vil at jeg skal gi han fart. Både Tor Erik og jeg (og også vikaren) vet at han kan gi fart selv. Det er slik i mange tilfeller at barn ønsker voksenkontakt og oppmerksomhet, og selv om de mestrer det som det gjelder er det et sosialt behov de har. Her bruker igjen den voksne et uttrykk som at du som er så stor, kan

³⁶ "Bæse" er et dialektord og brukes om å skrike, gråte eller klage på noe.

selv. Tor Erik får imidlertid oppmerksomhet fra meg ved å vise meg at han kan gi fart, men den nære kontakten han ønsket ved at jeg skulle gi han fart, ble fratatt han i dette tilfellet.

Tor Erik har ryddet lekene og den voksne sier til han: “Å du verden, go lea čeahppi dat stuorra gánda” (Å, du verden, hvor flink han er, den store gutten) (Lávvu 31.10.05).

Det var ikke ofte jeg hørte at de voksne roste barna direkte, men her har vi et eksempel på det. Det poengteres at han er flink til å rydde, i forbindelse med at han er en stor gutt.

Barna er i garderoben, og Ole står der uten å kle på seg.

Pedagogisk leder: “Ole, don fertet gárvodit” (Ole, du må kle på deg).

Så på norsk: “Du må kle på deg.”

Ole: “Ææ.” (Det betyr visst nei.)

Pedagogisk leder: “Når du begynner på skolen, hvem skal hjelpe deg der å kle på deg? Det er ingen” (Lávvu 17.11.05).

Her brukes ikke noe direkte utsagn om en stor gutt, men det uttrykkes at når en begynner på skolen, er det best å kunne kle på seg selv. Når en begynner på skolen, er en stor, i hvert fall større enn en er i barnehagen.

Barn og voksne er på tur i bygda. Det snør rett imot. Petter tar av seg lua og setter den foran ansiktet. Vikaren sier at du som er flyttsamegutt, må tåle snø, og drar lua hans opp igjen. Petter tar lua ned, og vikaren tar lua opp. Hun sier til meg at foreldrene skjemmer bort barna sine. Skal en bo i Finnmark, må en tåle snø og kulde (Lávvu 16.11.05).

I dette eksemplet handler det ikke direkte om å være stor, men om å være tøff og tåle det harde klimaet i Finnmark. En slik holdning viser at det å være tøff ofte forbindes med det å være stor. Det snakkes ofte om å være stor og sterk. Vikarens holdninger er et tegn på en slik måte som barna i det tradisjonelle samiske samfunn ble oppdratt på. For å klare det harde livet på fjellet måtte en herdes ved å bli utsatt for det. I dagens samiske samfunn ser jeg også holdninger som går ut på at barna må lære seg å tåle tøffe påkjenninger ikke bare i form av vær og vind, men også når det gjelder slikt som å ramle og slå seg med mer. Barna blir ikke passet på i like stor grad som i en norsk setting, men får prøve og feile. Dersom de ikke vil ha lue på seg, kommer de nok snart inn igjen når de fryser, sier personalet. Personalet stresser ikke så mye med å passe på barna til enhver tid. Det er heller ikke så farlig om de slår seg litt, for det hører med til det å vokse opp.

Overføringspraksis

Med denne typen praksis forstår jeg den overføringen som blir gitt fra personalet til barna, gjerne i form av tradisjonell samisk kunnskap. Det gjelder også de holdninger de voksne har når det gjelder hva det er viktig å formidle videre til barna. Det er beskrevet noen overføringspraksiser tidligere i forbindelse med andre aktiviteter, men denne praksisen, som inngår i det jeg kaller ”samiske veivisere”, er en form der den samiske kultur vektlegges eksplisitt. Personalet gir selv uttrykk for at dette er samisk kultur, som vi ønsker å overføre til barna.

Turer og ekskursjoner

Barnehagene bruker mye tid på turer og ulike ekskursjoner. Dette er selvfølgelig årstidsavhengig, og i mørketiden begrenser slike aktiviteter seg selv. Nærmiljøet blir mye brukt, og barnehagene er flittige til å besøke ulike institusjoner, bedrifter og forretninger. På disse ekskursjonene spaserer barn og voksne, da det meste ligger i nær avstand fra barnehagene. Lengre turer og ekskursjoner med buss er også en del av barnehagelivet. Det som prioriteres høyest, er turer i naturen. Lávvu barnehage har et fast sted ved elva som er i gangavstand fra barnehagen. Hit går de på de ulike årstidene, slik at barna får følge med i naturens gang. Det er vanlig å tenne bål og steke pølser eller kjøtt når en er på tur. Foruten å være ute i naturen kan turene ha ulike andre målsettinger. Det kan dreie seg om bærtur, fisketur, tur til vedskogen, tur til reingjerdet med mer.

I Gohti barnehage har de naturen som tema nedskrevet i årsplanen. Følgende målsetting står å lese: ”Barna skal glede seg når vi ferdes ute i barnehagen, i nærmiljøet og i naturen” (Årsplan for Gohti 2003–2006:19). Videre står det mer konkret om kunnskap om de samiske forhold: ”Gjennom arbeid med naturen vil vi arbeide for at barna lærer å ferdes i naturen og ta vare på den og hvordan samene har brukt naturen i de ulike årstidene” (Årsplan for Gohti 2003–2006:16). Begge barnehagene har planlagt aktiviteter som er lagt opp etter de åtte årstidene. I motsetning til den vestlige tidsregningen med to eller fire årstider, har samene tradisjonelt delt inn året i åtte årstider. Dette er vinter, vårvinter, vår, vårsommer, sommer, høstsommer, høst og mørketid.

Denne tradisjonelle kunnskapen som det samene drev med på fjellet, har Beazedievvá barnehage i Kautokeino tatt på alvor. ”Vi har vår særegenhet selv om vår barnehage er på mange måter *lik* en annen barnehage,” sier Laila Aleksandersen (2005:11-12), som er

pedagogisk leder. Samisk oppdragelse ligger til grunn for barnehagens arbeid, og det å være ute i naturen, der barna får gjøre tradisjonelt samisk arbeid, er en del av barnehagehverdagen.

Vi lever på vidda med natur rundt oss på alle kanter og har lange tradisjoner for å klare oss med det som finnes i naturen. Vi fisker, slakter rein, hugger ved, skjærer sennagress og driver med rypesnarefangst. (...) Vi gir barna mulighet til å lære gjennom arbeid og erfaring og arbeidsoppgavene er tilknyttet primærnæringene. Du kan si at vårt pedagogiske syn er å praktisere samisk oppdragelse og språkutvikling i naturlige sammenhenger (Aleksandersen 2005:12).

Å gjennomføre et slikt opplegg krever ressurser, og i Beazedievvá barnehage har de folk både i og utenfor barnehagen som tar del i arbeidet med barna. For enkelte samiske førskolelærere vil nok en slik barnehagehverdag være det ideelle og tilsvarer det synet som en ønsker skal farge deres arbeidsdag. Andre igjen vil nok stille spørsmål om i hvilken grad det er den samiske tradisjonskunnskapen som vektlegges i formidlingen til barna. Et slikt fellesrom som Sara (2004) beskriver skaper Beazedievvá barnehage gjennom sin pedagogiske praksis i form av en tradisjonelt samisk kunnskapsformidling.

Bruk av redskap på tur er noe barnehagene også legger vekt på. *Samekniven* har dype røtter i samisk kultur og samisk levesett og er et viktig symbol på det å mestre naturen. Kniven brukes på jakt og fiske, men også som verktøy hjemme og på hytta. Som gave symboliserer samekniven noe spesielt. ”Gi meg en samekniv, et redskap jeg kunne skade deg med – da viser du meg den største tillit”, heter det fra gammelt av. For samene i dag er samekniven en naturlig gave ved konfirmasjon og til jul. Små barn får lov til å bruke kniv slik at de tidlig skal lære å mestre den. Barnehagene har samekniver, og lar gjerne barna få bruke kniven på turer. En far sier følgende om bruk av redskap: ”Mine unger får lov å ta kniv og øks fra fem–seksårs alderen. Kanskje i andre hjem og i barnehagen er dem redd for at dem skal skade seg (intervju med en far Gohti 13.12.05).

Ekskursjon til en ”siida”

I løpet av min feltarbeidsperiode var Gohti barnehage på ekskursjon til en ”sameleir”. Dette er et kommersielt opplegg eller et ”pakketilbud” som barnehager og også andre (turister) kan kjøpe for å være med på. Ved leiren ble vi møtt av en kvinne som driver stedet, og i løpet av et tretimers opphold fikk barn og voksne lære om samene. Dette skjedde gjennom et pedagogisk opplegg der barna fikk kjøre med rein, kaste lasso og innta et samisk måltid i en lavvo. Underveis ble det formidlet kunnskaper til barna om reinsdyret, hvordan en skal bruke

en lasso, lavvoens oppbygning og hvordan en spiser i en lavvo. Det ble konsekvent snakket samisk. Her er et utdrag fra mine feltnotater:

Vi ble hilst med ”buorre beaivi”, og barna ble samlet i en ring ute i snøen. Alle fikk si navnet sitt, og deretter presenterte lederen navnene på reinen. Hun fortalte at vi skulle kjøre i ”raide”. Det betyr at først kjører en rein, så en slede, så en rein osv. Videre ga hun en del faktaopplysninger om reinen, blant annet at reinen hadde mistet hornene sine, noe de gjør hvert år. Barna er helt stille og følger nøye med. Vi har det ikke travelt, vi har god tid, sier hun videre og forklarer hvilke regler som gjelder. Det er ikke lov å løpe, vi skal gå, men vi skal ikke gå bak reinen og ikke rope og hyle.

Inne i lavvoen forteller lederen om hvordan lavvoen er bygd opp. Maten har sin faste plass, og veden må ligge på en bestemt måte slik at den ikke ramler og lager brann. Barna får videre høre at en ikke skal leke med pinner i bålet, for det gir gnister og flammer. Så er det måltid, og i dype tallerkener serverer hun kokt reinkjøtt, margbein, buljong og brød med syltetøy. Dere må spise med fingrene, for her har vi ikke kniv og gaffel, forklarer hun videre. Et av barna sovner på reinskinnet, og hun legger en jakke over han og lar han sove (Goahti 09.03.05).

Det er et paradoks at barna i denne settingen skal *lære* om samisk kultur. Barna er selv samer og er en del av den samiske kulturen, eller jeg vil si det sånn at barna *er* samisk kultur. Dette er ikke en reell siida, og den kan gi assosiasjoner om en iscenesatt landsby i en cowboyfilm. Innholdet i opplegget var konsentrert om den tradisjonelle samiske kulturen, med reindrift. I dag er det kun et fåtall av de samiske barna som vokser opp på fjellet og blir en del av den gamle samiske kulturen. For de voksne i barnehagen gir det mening at barna skal få kunnskaper om dette, og et besøk i en siida blir viktig. Fysiske tegn som rein, lasso, lavvo og samisk mat er synlige, og de symboliserer en etnisk identitet som kommer frem i en slik overføringspraksis.

Besøk på språksenteret

Jeg fikk følge Lávvu barnehage på besøk til språksenteret. Språksenteret har flere oppgaver, blant annet holder de samiskkurs. De gir også tilbud til barnehagene og har et pedagogisk opplegg for barna. I løpet av en time var det to voksne som gjennomførte et opplegg, og etterpå fikk barna leke. Det var sang, bruk av hånddukker og lek. De voksne snakket konsekvent samisk. De hadde en koffert med samiske leker, blant annet dukker med kofte, komse, rein, hester, traktorer, små mennesker med mer. Mens barna lekte, ble det spilt samisk musikk. Guttene valgte skutere, traktorer og biler, mens jentene plukket ut dukkene, menneskene og komsen. Skuterne var mest populære hos guttene, men det var ikke nok til alle.

Jørgen leker med en skuter og Silvo med en traktor.
Silvo: "Jørgen, ska vi bytte?"
Jørgen: "Nei, vi kan bytte før vi har gått hjem" (Goahti 01.11.05).

I likhet med besøket i sameleiren er også dette besøket lagt opp slik at barna skal få kjennskap til den samiske kulturen og høre samisk språk. Samiske symboler er til stede også her, som kofte, rein og komse. Spesielt for barna i Lávvu barnehage er spåket viktig, da det for mange av dem kun er i barnehagen de hører samisk. Ved å se at også andre praktiserer samisk språk, vil barna få forsterket sin egen samiske identitet og sin etniske tilhørighet på en positiv måte.

Personalets og foreldrenes meninger

En av de ansatte sier dette om hva hun synes er viktig når det gjelder hva barna skal være med på:

Vi fær jo ut i skogen og hogge ved og sage ved, ja det har vi jo gjort, og så bruke vi å være ute og sette opp lavvo og tenne bål og røyke kjøtt, og ungan e med på alt det der. Vi salte kjøtt og henge det opp og røyke det. Det er også en læring, det e samisk tradisjon. Det e viktig at ungan e me å ser og gjør det dem kan, ikke sant, dem kan jo ikke gjøre så mye. Når man lager middag for eksempel, så er det viktig at ungan e me og skrelle poteter, de som kan (intervju med styrer Goahti 29.11.05).

Personalet gir uttrykk for at det er viktig å ta barna med på turer, og at de skal lære om den samiske kulturen og tradisjonen. Pedagogisk leder, som er fra en reindriftsslekt, sier dette om hva hun synes er viktig når det gjelder overføringspraksiser:

Barna skal lære av erfaringer og erfare i lag. Barn lærer av hverandre. Det gjorde vi da jeg vokste opp. Da ligner det på vår samiske oppdragelse. Vi lærer barna om hvordan de skal ta på skaller, hvordan båndet skal være, duskene med mer. Vi snakker om slektsskap. På min avdeling er mange i slekt, og man lærer å ta vare på sine slektninger. I barnehagen lærer barna å bruke kniven. (...) Vi har bestandig hatt grenser, man blir opplært til å ta vare på andre og ansvar. De ti bud blir fremdeles brukt i oppdragelsen. (...) Voksne kan gjøre noe ute, hogge ved for eksempel, slik at man er en del av noe. Slik at det foregår noe ute (intervju med pedagogisk leder Goahti 29.11.05).

Folkeskikk og omsorg er noe som personalet vektlegger, og som gir mening for dem.

Overføringer av slike verdier settes høyt av alle mine respondenter. Personalet sier dette:

Når det gjelder oppdragelse av barn, så har vi i barnehagen vektlagt det med folkeskikk veldig mye. Det er at du skal takke for maten og du skal si god dag, og det at du skal si "buorre idit" når du kommer, og "báze dearvan" når du går, og det har vi sett at dem e veldig flink til. Når vi e ute på kafé også, når de får is eller brus, så sier de takk automatisk. Det synes nu æ i hvert fall e en fin ting for vi lever nu i et samfunn der folkeskikken har forsvunnet nesten. (...) Når du går tur med ungan, du skal ikke gå med en saueflokk, men du skal gå med unger som går pent og prater sammen. (...) Vi

har jo også satt omsorgen veldig høyt, for at vi mener at dagens samfunn krever voksne for ungan, for mange av ungan har lang dag fra klokka syv om morran til halv fire, og når dem kommer hjem e det middag og seng. Vi gir nu dem omsorgen, dem får nu sitte på fanget, og vi prater med dem og sånn (intervju med styrer/pedagogisk leder Lávvu 31.01.06).

Men når det gjelder omsorg så e det ihvertfall viktig. Æ lik å sitt med ungan og kose med dem og ligge på kne. (...) Ja, god gammeldags folkeskikk sånn man har vokst opp med sjøl det syns æ e viktig (Intervju med en assistent Lávvu 31.01.06).

Videre skal to fedre få uttale seg og de sier følgende om oppdragelse:

Oppdragelse ja, det er jo det viktigste både hjemme og i barnehagen. I barnehagen må man satse på mer holdningsskapende arbeid. (...) Og det her med grensesetting, det skal være grenser og ikke en millimeter lenger, det er meget viktig. (...) Jeg mener det går litt for lang tid før dem oppdager at noen blir plaga, dem tar ikke igjen, for dem har lært hjemme at man skal ikke ta igjen. (...) I samisk kultur finnes ikke fri oppdragelse. Samisk oppdragelse det e me en gang du klare å bære nokka eller gjøre nokka, så blir du satt i arbeid. Det e samisk oppdragelse. Du må gjøre noe, ingenting e gratis, du må hente ved, du må sage ved og hugge ved fra fem– seks årsalderen. Mine unger får lov å ta kniv og øks fra fem– seks årsalderen, kanskje i andre hjem og i barnehagen e dem redd for at dem skal skade seg. Det å tenne bål, for dem har jo lavvo i barnehagen, du må ha never, du må ha tørrkvister, og du må ha ved, da ser man at man må jobbe før det begynner å brenne i bålet (intervju med en far Goahti 25.11.05).

Det er viktig å fungere i samspill med andre, og det lærer man jo i en barnehage. Det å omgås andre og respektere hverandre, og så det å løse konflikter (intervju med en far Goahti 13.12.05).

Organiseringspraksis

For at barnehagedagen skal fungere, er det behov for å planlegge og samarbeide. Det settes av både formell tid og uformelle sammenhenger til slike formål. Jeg skal i det følgende fokusere på personalets praksis med hensyn til hvordan arbeidet blir organisert.

Planlegging og samarbeid

Det er pedagogisk leder som har det overordnede ansvar for at det foregår planlegging på avdelingen. Assistentene har et medansvar og skal delta i planleggingsprosessene. I

Rammeplan for barnehagen (1995) står det følgende om planlegging:

Vellykket planlegging innebærer at de voksne i barnehagen har en klar forståelse av mål og innholdsområder både i rammeplanen og i eierens eventuelle retningslinjer for lokal tilpasning. (...) Men i gjennomføringen av planene er det de voksne som arbeidslag som utformer det konkrete arbeidet. Planleggingen må bygge på en felles forståelse av hva som er de pedagogiske oppgavene. Den omfatter drøfting av

pedagogisk grunnsyn og mål, av virkemidler og tiltak, ressursdisponering og prioriteringer (Rammeplan for barnehagen 1995).

Planlegging som gjelder den enkelte avdeling, foregår på avdelingsmøter. Møtene holdes en gang i uken. I Gohti barnehage passer personalet i en annen avdeling barna imens, men i Lávvu barnehage må personalet holde slike møter på kveldstid. Innholdet på slike møter varierer, men ofte blir det planlagt hva som skal skje i kommende uke. I denne forbindelse blir det tatt opp mange praktiske gjøremål, som for eksempel ommøblering, påskelunsj med foreldre, når skal en dra på tur, med mer. Det ble ikke lagt like mye vekt på å snakke om hvert enkelt barn og det pedagogiske innholdet. Det fantes derfor heller ikke noen planer i barnehagene som gjaldt det enkelte barn. Drøfting av pedagogisk grunnsyn og mål, slik rammeplanen vektlegger, var ikke oppe på avdelingsmøtene. Dette kan komme av at pedagogisk leder ikke vektlegger det, men det kan også skyldes at assistentene har en annen bakgrunn og ingen formell pedagogisk kompetanse. Derfor blir det å planlegge og diskutere pedagogiske opplegg ikke sett på som viktig. Når pedagogisk leder var borte fra arbeid, ble ikke avdelingsmøtene holdt, og det ble heller ikke lagt ukeplan. Assistentene poengterte at det ikke var deres arbeid å skrive slike planer.

I Gohti barnehage, som har flere avdelinger, holdes det også møter mellom pedagogisk ledere og styreren en gang i uken. Formålet med det er å oppnå et samarbeid på tvers av avdelingene. Ukeplanene i Gohti barnehage ble derfor lagd sammen med de andre avdelingene. Planene var skrevet på data med utfyllende tekst og gjerne med bilder og illustrasjoner. I Lávvu barnehage ble ukeplanene skrevet for hånd og ofte bare med noen få stikkord. Ved å legge mye arbeid i en plan symboliserer en at dette tas på alvor. Allikevel vil det være hva som skjer i praksis som vil få betydning for barna.

Begge barnehagene planlegger barnehagens innhold ut fra den samiske årstidskalenderen, slik også rammeplanen legger opp til. Lávvu barnehage har denne formuleringen i sin årsplan:

Det pedagogiske innholdet har vi prøvd å legge opp med utgangspunkt i den samiske kalender. Både de daglige aktivitetene og temaopplegg tar utgangspunkt i samisk levemåte og miljø. Med dette mener vi at vi ikke nødvendigvis bare formidler det tradisjonelle samiske. Samene har også fulgt med i utviklingen og levemåten er preget av nåtidens væremåte (Årsplan for Lávvu 2003–05:5).

Ved en slik måte å si det på får en frem at en vektlegger både den tradisjonelle og en moderne måte å være same på. Nåtidens væremåte, som det refereres til, er en like ekte samisk

levemåte. Begge tradisjonene gir mening for personalet i form av en samisk tilhørighet. Dette ønsker de at også barna skal få del i.

I Goahti barnehages årsplan står dette å lese om personalsamarbeid:

Personalet i barnehagen består av forskjellige mennesker med ulike bakgrunn når det gjelder utdanning, alder, holdninger, livssyn, språk og kultur. For at vi skal kunne jobbe ut fra en felles målsetting er det viktig at det er et godt samarbeid mellom personalet, slik at barnehagen blir en trygg og god arbeidsplass. Vi bør være åpne og ærlige mot hverandre, kunne gi ros og ris (Årsplan for Goahti 2003–06:12).

De ansatte i Lávvu barnehage var fornøyd med samarbeidet. Dette kan komme av at de har arbeidet sammen lenge (ca. seks år) og kjenner hverandre godt. De møtes også privat og i sosiale sammenhenger. I Goahti barnehage har ikke personalet arbeidet så lenge sammen, og det er stadig utskiftninger. Dette fører til at samarbeidet ikke blir stabilt, og dermed kan det bli vanskeligere å forholde seg til hverandre.

Samarbeid med hjemmene

Samarbeidet med foreldrene består for det første i uformelle samtaler ved bringing og henting av barna. Foreldrene og personalet møtes også ved barnehagens arrangementer, som grillfester, jul- og påskelunsj, med mer. På det formelle plan innkalles det til foreldresamtaler, foreldremøter og foreldrerådsmøter i løpet av året. Rammeplan for barnehagen gir følgende føring for samarbeid med hjemmene: ”Personalet i barnehagen bør utforme en tydelig arbeidsform når det gjelder samarbeid med hjemmene, bygget på felles og gjennomdrøftede holdninger” (Rammeplan for barnehagen 1995:117).

Ifølge Ehn (1983) er foreldremøtet et symbol på det ønskede samarbeid mellom personalet og foreldrene. Det er også et symbol på den innflytelse som foreldrene bør ha på barnehagevirksomheten, slik det er beskrevet i blant annet Rammeplan for barnehagen (1995). Foreldremøtet representerer videre en manifestasjon av et ønske om å kontrollere barns liv, og Ehn kaller det for den *planlagte godhet*. Samtidig foregår det en intellektualisering gjennom de voksnes handlinger. Det prates, og en prøver å løse felles problemer, det handler om å prøve å forstå og forklare, og det handler om å ordne og kontrollere virkeligheten. Det handler om jakten på mening (Ehn 1983).

Personalet i Goahti barnehage er stort sett fornøyd med samarbeidet med foreldrene, spesielt med den daglige kontakten. Når det gjelder den formelle siden i forbindelse med planlegging og tilbakemelding på planer, skulle de ønske at foreldrene var mer engasjerte. Foreldrene i Goahti barnehage har på sin side delte meninger. Ett foreldrepar er veldig fornøyd og mener de får nok informasjon og har et godt samarbeid. De andre foreldrene er mer misfornøyde. De mener at det er dårlig informasjon, og peker på at det har ikke vært gjennomført verken foreldresamtaler eller foreldremøter det siste året.

I Lávvu barnehage er personalet fornøyd med foreldresamarbeidet, og foreldrene er også stort sett positive. Det blir imidlertid ikke alltid innkalt til foreldresamtaler, eller disse samtalerne kan lett bli utsatt og ikke bli noe av. Det er heller ikke bestandig personalet møter deg i gangen, sier en mor (intervju med en mor Lávvu 31.01.06). En far sier at han har mye av den daglige kontakten med barnehagen fordi han snakker samisk, og han er fornøyd (intervju med en far Lávvu 09.12.05). En mor som er norsktalende, sier at hun er fornøyd og får nok informasjon. Vi får være med i planleggingen, og vi har vært med på dugnad og bygd grillhus (intervju med en mor Lávvu 31.01.06).

KAPITTEL 10 - PRIVILEGERT BAGASJE

I dette kapitlet vil jeg ta for meg tospråklighet slik dette kommer til uttrykk i det praksisfeltet jeg har studert. Først vil jeg se på hvilke ulike former for språklige tilknytninger som barna har, og hvilke utfordringer dette gir personalet i forbindelse med samisk-norsk tospråklighet. Videre finner jeg det relevant å trekke frem empiriske beskrivelser fra barnehagene av hvordan tospråklighet blir praktisert og omtalt. Slike språkpraksiser vil gi oss indikasjoner på organisasjonskulturens meningsinnhold og hvordan barn og voksne manifesterer sin etniske tilhørighet gjennom språk og kommunikasjon. Foreldrenes meninger om tospråklighet vil også bli berørt i dette kapitlet slik de kommer frem gjennom kvalitative intervjuer.

Tospråklighet

Å inneha kompetanse i to eller flere språk ser jeg på som en ”privilegert bagasje”. Nyere forskning (Bialystok 1987, 1991 i Øzerk 2006a) sier at god utviklet tospråklighet i barndommen styrker barnas evne til metaspråklig bevissthet, språklig oppmerksomhet og kognitiv kontroll av språklige prosesser. Videre styrkes begrepsdanning, resonneringsevne, visuelt-spatiale ferdigheter og kreativitet (Øzerk 2006a:139). Språk er tegn og koder, og gjennom det språklige uttrykk formidles det til andre hvem en er. Etnisk tilhørighet behøver ikke nødvendigvis komme til uttrykk gjennom språket, for vi vet at mange samer er fornorsket og har mistet sitt samiske språk. Fravær av samisk språk gir også omverdenen indikasjoner på menneskers forhistorie og er et tegn på de bortvalg som har funnet sted, enten dette nå gjelder egne verdivalg eller er en følge av samfunnets fornorskingsprosesser. Dette fokuserer blant andre Dankertsen (2006) på i sin forskning om samer i Oslo. ”Du kan jo snakke frognersamisk,” foreslår en av hennes informanter da det blir snakk om valg av samiske dialekter. Med dette tar Dankertsen opp at det å være same i Oslo innebærer en spenning mellom tradisjon og innovasjon. Hun sier videre at den samiske befolkning i Oslo er mangfoldig. Enkelte er åpne og aktive i forbindelse med sin samiske identitet, andre vil skjule den i ulik grad (Dankertsen 2006). Dette kjennetegner også mine informanter i de samiske barnehagene.

Barnas språklige bagasje

I de samiske barnehagene snakkes det samisk til daglig. Situasjonen er dermed slik at minoritetsspråket er majoritetsspråket. Barna har imidlertid ulik språklig bakgrunn, slik situasjonen gjerne er for et minoritetsfolk. Målet er at barna skal bli funksjonelt tospråklige, og dette medfører store språklige utfordringer for personalet. Det tas inn barn med ulik språklig bakgrunn, og det vil derfor være nødvendig å bruke norsk som hjelpespråk i større eller mindre grad. Jeg har registrert barn med til sammen fire ulike språklige tilknytninger, som jeg i det følgende vil presentere.

Barn fra samisktalende hjem har samisk som førstespråk. Disse barna snakker samisk med voksne og barn i barnehagen og velger også samisk språk i leken. I det samiske språket som barna bruker, finnes det innslag av norske ord, slik en også hører blant voksne. Hvor god den individuelle språklige beherskelsen av *norsk* er, kan variere avhengig av barnas alder og stimuleringen hjemmefra. Alle barn i min undersøkelse som tilhører denne gruppen, forstår norsk, og de eldste barna kan også snakke det, men her finnes også gradsforskjeller, med blant annet innblanding av samiske ord i norsk. De som behersker norsk, snakker norsk når de henvender seg til de barna som er norsktalende. I Lávvu barnehage var det ingen barn fra denne gruppen, mens det i Gohti barnehage er ca. en tredel av barna som hører hit. Nedenfor ser vi noen eksempler på språklig interferens der barn fra samisktalende hjem bruker norske ord og setninger eller norsk setningsstruktur innblandet i det samiske språket.

Don leat gánda jus leat løve. (Du er gutt hvis du er løve)
Mu áhčči lea bursdaga. (Faren min har bursdag)
Da lea nu kjedelig nieidda bealde. (Det er så kjedelig ved siden av jenter)
Dá lea mu plassa. (Det er min plass)

Barn fra norsktalende hjem har norsk som førstespråk. Hvor god den individuelle språkbeherskelsen av *samisk* er, kan variere avhengig av barnas alder og stimuleringen hjemmefra. Det er store gradsforskjeller. Noen barn har besteforeldre eller andre slektninger som de snakket samisk med, andre barn igjen hører samisk kun i barnehagen. Noen pratet aldri samisk i barnehagen, mens andre snakket mer samisk her. Disse barna snakket bare norsk til andre barn og brukte norsk som lekespråk. Tre barn i min undersøkelse hører hjemme i denne kategorien, ett barn i Gohti barnehage og to barn i Lávvu barnehage.

Barn fra tospråklige hjem (samisk og norsk) har to språk som førstespråk (simultan tospråklighet). Dette innebærer at den ene forelderen snakker samisk og den andre snakker norsk til barnet. Allikevel kan ett av språkene være mer dominerende enn det andre i hjemmesituasjonen. I hvor stor grad barnets språk er norsk- eller samiskdominant, kan avhenge av om barnet har vært mye sammen med den ene eller den andre forelderen. Her finnes det også variasjoner. De barna i min undersøkelse som tilhører denne gruppen, behersket norsk best, mens bare noen få behersket begge språk like godt. I de fleste familiene var mor samisk, men allikevel er det norsk som dominerer. Disse barna snakket samisk til de voksne (selv om ikke alle behersket det like godt) og norsk til andre barn. Lekespråket var norsk. Nedenfor ser vi noen eksempler på interferens der barn fra tospråklige hjem prøver å tilegne seg språket ved å blande samiske og norske ord i samme setning.

Mun áiggon skyte spøkelse. (Jeg skal skyte spøkelse)
Son áigu dytte mu. (Han skal dytte meg)
Ikke don heller. (Ikke du heller)
Inga áigu klippet daid boka. (Inga skal klippe den boka)
Inga sier at mun lea bleie ala. Mun suhtan. (Inga sier at jeg har bleie. Jeg er sint)
Ravdna, se hun tok din skierra. (Ravdna, se hun tok saksa di)
Jeg duhkoraddat med den bilen. (Jeg lekte med den bilen)
Mun gal lea enda større enn don. (Jeg er enda større enn deg)

Barn fra tospråklige hjem (samisk og russisk) har to språk som førstespråk (simultan tospråklighet). Dette innebærer at far snakker samisk og mor snakker russisk til barnet. Barna i denne kategorien var tospråklige og snakket begge språk. Disse barna kunne imidlertid ikke norsk.

Barnas tospråklighet

I det følgende skal jeg trekke frem noen scener fra barnehagehverdagen og fokusere på hvordan barna bruker ulike språk i lek og andre gjøremål i barnehagen. For samiske barn, i likhet med barn fra andre minoriteter, er det å vokse opp med flere språk en naturlig ting. Slik er det også for Karen, som kommer fra et samisktalende hjem, slik det følgende illustrerer.

Karen er alene på lekerommet. Hun sitter på en liten stol og har en dukke på fanget. Hun snakker til dukken på samisk. Så finner hun frem en bok og "leser" for dukken fra boken på samisk. Hun tar dukken på fanget og viser henne bilder fra boken. Hun begynner å syng "Happy birthday to you". Etterpå synger hun hele gebursdagssangen på samisk: "Lihku beivviin dutnje". Deretter teller hun: "En, to, tre" (Goahti 30.10.03).

Dette eksemplet viser et mønster på hvordan barn som er på vei til å bli tospråklige, bruker de ulike språkene. Karen er snart fire år, og forskningen viser at i fire–fem årsalderen begynner barn å bli klar over sin tospråklighet. Karen bruker samisk når hun er i barnehagen, både som lekespråk og når hun snakker til de voksne. I denne leken snakker hun samisk til dukken. Gebursdagssangen blir imidlertid også sunget på engelsk, noe en pleier å gjøre i barnehagen. Hun synger den derimot ikke på norsk. Det gjør en heller ikke under barnehagens gebursdagsfeiringer. Karen snakker norsk når hun henvender seg til de norsktalende barna, men hun mangler en del ord og begreper i det norske språket. Språk er knyttet til identitet, og Karens samiske identitet kommer her til syne ved hennes valg av språk. Hennes førstespråk er samisk, men i barnehagen lærer barna å synge på engelsk når noen har gebursdag. Å synge på norsk gir ikke mening for Karen. Hennes identitet er ikke primært knyttet til det norske språket, noe heller ikke den samiske barnehagekulturen er. Hennes språkvalg er et tegn på og symboliserer en etnisk tilhørighet til det samiske folk, noe hun selv kanskje ennå ikke er helt bevisst på.

Når Karen skal telle, bruker hun norsk, selv om jeg hørte henne telle også på samisk etterpå. En slik måte å bruke språket på gjenspeiler det samiske samfunnet i dag og er et resultat av fornorskningen. Mange voksne samer som ikke har lært samisk på skolen, bruker også norske ord. Det interessante er at det brukes norsk når det er snakk om blant annet tall, måneder og ukedager. Mange voksne kan heller ikke slike begreper på samisk. De ansatte i barnehagen har også en slik praksis. Hos de yngre som har lært samisk på skolen, kan en imidlertid høre at de bruker de samiske begrepene. Vygotskys teorier (1988) bygger opp om målet for språkinnlæringen i de samiske barnehagene, fordi de fremhever viktigheten av at barn skal få muligheter til å utvikle to språk simultant eller suksessivt. Begge barnehagene i min studie poengterer også i sine årsplaner at barna skal få mulighetene til å videreutvikle sine førstespråk, men også at de i tillegg skal utvikle et begrepsfundament på andrespråket på vei mot tospråklighet.

Klemet, Mikkell og Rune sitter på gulvet og bygger med legoklosser.

Mikkell sier til Klemet: "Nuppi bealde lea soveromma" (På den andre siden er soverommet).

Mikkell: "Dá lea Nils Anders biila, galge go čiehkát dan? (Det er Nils Anders sin bil, skal vi to gjemme den?)

Klemet setter bilen opp på skapet. De fortsetter å bygge.

Mikkell sier til Rune: "Vi hadde en dyr, en tiger som jaga."

Klemet reiser seg og går (Goahti 24.01.05).

I denne sekvensen leker Klemet, Mikkel og Rune sammen, slik vi har sett i lekesituasjoner i kapittel 5. Det er imidlertid bare Mikkel som bruker et verbalt språk. Her ser vi et vanlig eksempel på hvordan tospråkligheten kommer til uttrykk hos barna i Gohti barnehage. Når Mikkel henvender seg til Klemet, som er tospråklig, bruker han samisk. Dette gjør han selv om begge også har produktive ferdigheter på norsk. Klemet har imidlertid ikke så godt ordforråd på norsk som Mikkel, og det samiske språkvalget er et tegn på begges samiske identitet. Mikkel er også tospråklig, men vi ser at språket hans har innslag av norske ord; som her, da han bruker *soverom* i stedet for ”oaddēnlatnja”. Hvor mye Rune forstår av det som blir sagt på samisk, vet vi ikke, men han blir i alle fall holdt utenfor da Mikkel og Klemet velger å snakke samisk, og da de gjemmer bilen til Nils Anders. Når Mikkel etterpå henvender seg til Rune, snakker han norsk. Det å veksle slik mellom to språk er naturlig for tospråklige barn (en person-ett språk-prinsippet). Hvilket språk en bruker, er knyttet til personen en snakker med. Klemet går fra leken idet Mikkel og Rune snakker norsk, men om *det* er grunnen, er uklart. Vi ser at Mikkel, som er på god vei til å bli tospråklig, kan veksle mellom en norsk- og en samiskspråklig verden. Han identifiserer seg med både Klemet og Rune, men i to ulike kontekster. Språk er koder, og ved å inneha også de kodene som kreves, vil en kunne veksle mellom de ulike verdenene.

I neste scene utspiller det seg et eksempel på hva som ofte skjer språkmessig når det kommer besøk fra en annen avdeling.

Inga, Berit Kirsten og ei jente fra en annen avdeling (norsk) leker med leire.
Inga (til den norske jenta): ”Se, slangen.” (Hun har lagd en slange av leire.)
Inga: ”Ungen, nå er mamma ferdig. Da roper du jada.”
Berit Kirsten: ”Gea, kor fin” (Se, hvor fin).
Berit Kirsten viser frem til de andre hva hun har laget. Den norske jenta svarer henne på norsk, og Berit Kirsten går også over til å snakke norsk (Gohti 22.01.04).

Inga er tospråklig. Akkurat som i det foregående eksemplet ser vi at tospråklige barn veksler mellom språk etter hvem de snakker med. Inga snakker norsk når hun henvender seg til den norske jenta, men hun bruker samisk til Berit Kirsten. Når Berit Kirsten skal snakke til begge de to andre på en gang, blir det dermed en blanding av samisk og norsk: ”Gea, kor fin.” Da samtalen fortsetter og den norske jenta snakker norsk, går Berit Kirsten over til å snakke norsk. Det samme gjør Inga. Men da Berit Kirsten og Inga snakker direkte til hverandre, bruker de samisk. Her ser vi hvor sterkt det norske språket er. Selv om det er to samisktalende (tospråklige) og en norsktalende, blir norsk det vinnende språket. Imidlertid forstår barn tidlig hvem som kan de respektive språkene, og for at den norske jenta skal forstå, snakkes det

naturlig nok norsk til henne. Rammeplan for barnehagen (1995:96) sier at ”muntlig bruk av samisk skal gi samiske barn lyst og motivasjon til å snakke samisk og bruke det så nyansert som mulig.” Når barna blir overlatt til seg selv i lange frileksperioder i løpet av barnehagedagen, er det ingen voksne som motiverer barn som velger norsk, til å snakke samisk.

Et viktig poeng som Øzerk og Juuso (1999) berører, er den ”forstyrrelsen” som tilstedeværelsen av flere norsktalende barn skaper for de samisktalende barna. Dette er et kjent fenomen i de samiske barnehagene. Men så lenge det er snakk om få inn norsktalende barn av foreldre som er positivt innstilt til det samiske språk, kan dette etter min mening ikke anses som forstyrrende. Det anbefales i kommunens tospråklighetsplan allikevel ikke mer enn to–tre norsktalende barn på de samisktalende avdelingene.

At tospråklighet kan være utfordrende, skal vi se i neste eksempel.

Det er formiddagsmåltid, og jeg sitter ved siden av Morten og spiser.

Morten: ”Mun áiggun skinke-vuostta” (Jeg vil ha skinkeosten).

Marianne: ”Dá lea bacon-vuostta” (Her er baconosten).

Jeg gir han baconosten.

Morten: ”Mii hállat sámegiela, dá lea skinkevuostta” (Vi snakker samisk, det er skinkeost) (Lavvo 26.09.05).

Morten ber meg gi han skinkeosten, men på osten står det ”baconost”. For å gjøre han oppmerksom på at det er baconost, sier jeg det til han. Han oppfatter det imidlertid annerledes og tror at jeg ikke kan det samiske ordet. Derfor retter han på meg og sier at på samisk heter det ”skinkevuostta”. For Morten gir begrepet ”skinkevuostta” den samiske meningen til produktet. ”Bacon-vuostta” blir gitt en norsk mening og blir satt inn i en norsk kontekst i og med at det er jeg som etnisk norsk som sier det.

Samlingsstundene blir holdt på samisk, men i det følgende skal vi se at det ikke er like forståelig for alle.

Det er samlingsstund på lekerommet. Det er 14 barn og tre voksne til stede. Temaet er brannvern. Pedagogisk leder bruker to hånddukker, Eldar og Vanja, og forteller om hva en skal gjøre dersom det begynner å brenne. Rune sitter en liten stund og hører på. Så går han bort til en madrass og begynner å leke (Goahti 06.10.04).

I denne samlingsstunden, som også i andre samlingsstunder, observerte jeg eksplisitt at Rune ikke klarer å følge med på det som blir sagt. Først virker han ivrig etter å følge med, og

hånddukkene engasjerer alle barna. Etter hvert blir det mye prating fra pedagogisk leder, og på ansiktsuttrykket til Rune kan det virke som om han ikke forstår det som sies. Han velger derfor å forlate samlingsstunden og begynner å leke i stedet. De andre barna, som forstår samisk, er engasjerte og fortsetter å følge med. Dette er et eksempel på at metodene for tospråklighetsinnlæring i barnehagen ikke blir fulgt opp, og dermed faller noen barn utenfor. Det er ingen voksne som gir Rune ”den lille hjelp i tide” (Øzerk 1995) slik at han kan klare å følge med på innholdet. Personalet har ikke lagd noen plan for hvordan Rune skal lære seg samisk, og det som skjer i forbindelse med hans språkinnlæring, er tilfeldigheter.

Forståeliggjøringsprinsippet ville ifølge Øzerk (1995) vært en av flere metoder som kunne vært tatt i bruk i en samlingsstund.

Rammeplan for barnehagen (1995:96) sier at ”det er viktig at barna ikke opplever at de må forholde seg til et fremmed språk når de er i barnehagen. Og videre står det at ”det er et mål at hvert enkelt barn får et barnehagetilbud som er tilpasset dets språksituasjon og at bruken av samisk språk styrkes” (Rammeplan for barnehagen 1995:97). Foreldrene til Rune er skeptiske til barnehagens språkopplæring, og faren syns det virker som at barnehagen ikke har vært borti en slik problematikk tidligere. Moren til Rune sier følgende om tospråklighet i barnehagen:

Har lyst at ungene skulle lære samisk, kan jo ikke det sjøl. Vi er tilflyttere. Fikk høre at han ville ødelegge alt hvis han gikk på samisk avdeling. Gikk da på tospråklig avdeling. (...) Han lærer ikke samisk på tospråklig avdeling. Alle snakker norsk til han. Det er de voksne som må jobbe med sine språkmodeller. Man legger ansvar på ungene. Da han var fire år, fikk jeg han overflyttet som eneste norsktalende. Fikk advarsler om at han ble forvirret. Mange trur ikke dette går an. Jeg tør jo nesten ikke be om noe ekstra opplæring for han. Jeg sa at de skulle snakke samisk til han. Ser de at han er forvirra, så gi han noe på norsk, så fortsette på samisk (intervju med en mor Gohti 12.01.06).

Ifølge Gunilla Ladberg (1991) er samlingsstunden sjelden en god språkinnlæringssituasjon. Å lytte i en stor gruppe er vanskelig for nybegynnere i et språk. Barna får også sjelden selv anledning til å prate, da det ofte er de voksne som sier mest. Jo mer pedagogisk styrt en aktivitet er, desto dårligere blir forutsetningene for språklig trening fordi barna får liten anledning til å bruke språket aktivt. Samtalesituasjoner der en har øyekontakt med barnet og snakker direkte med det, vil være en tryggere situasjon (Ladberg 1991). Løken og Melkeraaen (1995) argumenterer derimot for at samlingsstunden er et egnet forum for språkstimulering. De sier at ”god pedagogikk blir her å planlegge samlingsstunden slik at barna er deltakere framfor passive tilskuere” (Løken og Melkeraaen 1995:29). Jeg støtter meg til et slikt syn, og

ser på samlingsstunden som en god innlærings- og opplevelsesarena. Mange barn, spesielt de eldste i barnegruppen, gjør det samme hver dag i barnehagen. En samlingsstund vil være et avbrekk fra leken og vil oppleves som lystbetont. Dette avhenger selvfølgelig av et engasjert personale som også gir barna ansvar og delaktighet i en slik setting.

I finlandssvenske språkbadbarnehager var nettopp samlingsstunden brukt til innlæring. Barna fikk god anledning til å lytte når de voksne pratet. Det er imidlertid den måten de voksne organiserer samlingsstunden på, som vil være avgjørende for språkinnlæringen. Barna i de finlandssvenske språkbadbarnehagene ble trukket aktivt med, og fikk bruke språket etter tur. En kan også spørre seg om samlingsstunden er en god situasjon, der barna føler seg trygge og motiverte for tilegnelse og læring. Oppleves situasjonen som utrygg, resulterer det ikke i et lavt affektivt filter, men det blokkerer for tilegnelsen, ifølge Krashen (1983). Rune hadde ingen mulighet for å følge med i samlingsstunden, da alt foregikk på samisk, og han fikk ingen oversetting underveis. Det var 14 barn til stede, som alle kunne samisk bedre enn han. En slik situasjon vil medføre utrygghet og gir ingen mening for en norsktalende, og han valgte derfor å trekke seg ut.

En ny gutt, Kurt, har begynt i barnehagen. Moren er russisk, og faren er samisk. Moren og Kurt sitter i garderoben. Moren kler av Kurt og snakker russisk til han. Berit Kirsten og en assistent er også i garderoben.
Berit Kirsten: "Ii go Kurt eadni máhte dárogieła?" (Kan ikke moren til Kurt norsk?)
Assistenten: "Juo" (Jo).
Berit Kirsten: "Manne son hállá ruoššagiela?" (Hvorfor snakker hun russisk da?)
Assistenten: "Son lea Ruoššas eret" (Hun er fra Russland) (Goahti 18.01.05).

Som vi ser av eksemplet, er barn opptatt av språket. Berit Kirsten forstår ikke hvorfor moren til Kurt snakker russisk når hun kan snakke norsk. Det interessante er at Berit Kirsten ikke spør om Kurts mor kan snakke samisk. Kanskje ville moren ha snakket samisk hvis hun kunne det. Slik er det også ellers i det samiske samfunnet. Dersom en ikke er en innfødt, snakkes det norsk til en. En vet hvem som er same, og dermed brukes samisk naturlig. En gutt på fem år som jeg passet, sa en gang til meg: "Hvorfor snakker du ikke samisk til meg? Er det fordi jeg er så flink til å snakke norsk?" Gutten var tospråklig samisk-norsk. I hans verden er det helt naturlig at alle kan samisk. At jeg snakket norsk til han fordi jeg snakker dårlig samisk, tenkte han ikke på.

Ei jente som gikk i en annen barnehage jeg har arbeidet i, hadde engelsk mor og norsk far. Moren snakket konsekvent engelsk til henne og faren norsk. Da vi som jobbet i barnehagen,

prøvde å snakke engelsk til jenta, ble hun helt forvirret og ville ikke høre. Engelsk identifiserte hun med moren, og personalet var hennes norske tilknytning. ”En person–ett språk”-prinsippet er noe som faller naturlig for de fleste. Har en først begynt å snakke et språk med en annen, vil det være unaturlig med språkskifte overfor hverandre senere. Språk og identitet er knyttet sammen, og en vil få et språklig forhold til den andre som også gir følelsesmessig tilknytning. Ladberg (1991) mener at barn som lever flerspråklig finner ulike måter å forenkle situasjonen på, for å kunne takle den. En måte er da å knytte hvert språk til en bestemt person. Det finnes mange eksempler på at barn blir sinte eller nekter å svare den voksne dersom det ikke blir brukt ”riktig” språk (Ladberg 1991). Dette viser også mitt eksempel.

Språkpraksiser hos personalet

Språkpraksisen hos personalet i barnehagene er i skiftende grad avhengig av hvilke personer det er snakk om. Personalet i min studie er alle tospråklige, men har vokst opp med ulik språklig hjemmesituasjon. Fire av personalet kommer fra samiskspråklige hjem, en har lært samisk av besteforeldrene, og en hadde ”mistet” det samiske språket under fornorskningen, men har tatt språket tilbake i voksen alder. Jeg vil i det følgende ta for meg de ansattes språkpraksis som kommer til syne gjennom en todeling: skriftlig språkpraksis og muntlig språkpraksis.

Skriftlig språkpraksis

Barnas språklige bakgrunn skaper utfordringer for personalet, og barnehagenes årsplaner skal derfor gi retningslinjer for dette arbeidet. Årsplanene har klare føringer for hvordan språktilbudet for samiske barn skal tilrettelegges. I både Gohti og Lávvu barnehager heter det at en skal ”styrke bruken av samisk språk”. Gohti barnehage er underlagt kommunens tospråklighetsplan og har følgende mål når det gjelder tospråklighet:

Hjelpe barna til å bli funksjonelt tospråklige (samisk og norsk). Målet med den kommunale tospråklighetsplanen er å styrke en bevisst begrepsinnlæring i barnehagen både på samisk og norsk. (...) Det er viktig å bevisstgjøre personalet om den språkpåvirkningsrolle de har i sitt arbeid i barnehagen, og gi dem muligheter til å utvikle en pedagogisk profesjonalitet ved å gi dem opplæring i samisk språk og kultur (Årsplan for Gohti 2003–06:7).

Videre heter det i kapitlet om språk og kultur:

Personalet skal være språkforbilder for barna og gi dem forståelse for at både samisk og norsk språk og kultur har samme verdi og status. (Årsplan for Goahti 2003–06:7).

Det står også at utviklingen av barnas språk ikke må overlates til tilfeldighetene. Og videre:

Vi vil også lage en plan om hva, hvordan og hvorfor personalet skal jobbe med tospråklighet i hverdagssituasjoner (Årsplan for Goahti 2003–06:7).

I Lávvu barnehages årsplan heter det:

Ved å bruke samisk språk både skriftlig og muntlig, styrker man bruken av samisk, samtidig som barns samiske identitet styrkes og utvikles. Det er et mål at hvert enkelt barn får et barnehagetilbud som er tilpasset dets språksituasjon og at samisk styrkes. Bruken av samisk i barnehagen skal danne grunnlaget for tospråklighet. (Årsplan for Lávvu 2003–05:2).

Hvordan språk synliggjøres skriftlig i barnehagen, forteller noe om verdi og status og hvilke prioriteringer som blir gjort i forhold til språk. Samtidig kommer språkene samisk og norsk til syne som tegn. Betydningen til de skriftlige uttrykkene symboliserer menneskene bak tegnene og gir dermed indikasjoner på deres identitet. Rammeplan for barnehagen (1995) sier følgende om dette:

Språkets verdi og status kommer også klart fram i graden av *skriftlig* bruk av samisk. Skriftlig bruk av samisk bør benyttes i alle sammenhenger der det er naturlig: I oppslag, beskjeder, planer, korrespondanse innad og utad, skilting osv. I de fleste tilfeller vil det i tillegg være behov for teksting på norsk, da man må regne med at mange foreldre ikke behersker samisk skriftlig (Rammeplan for barnehagen 1995:97).

I Goahti barnehage ble det skrevet på både samisk og norsk. Dette kom til syne på årsplaner, i temaopplegg og på planer skrevet til foreldrene. Flere av ukeplanene var felles med de andre avdelingene, og var konsekvent skrevet på begge språk. I Lávvu barnehage ble det også skrevet på to språk, men ukeplanene, som ble skrevet av pedagogisk leder, ble skrevet kun på norsk. Møteprotokoller ble skrevet på norsk i begge barnehager. Styrene i de to barnehagene brukte norsk som skriftspråk i kontorarbeidet, slik at all korrespondanse utad var på norsk. Utover det fantes det noen plakater på samisk med navn på blomster og delene på reinen, men ellers var det samiske skriftspråket lite synlig i barnehagene. Personalet hadde ingen plan for hvordan de skulle jobbe med tospråklighet i hverdagen. Heller ikke var dette diskutert, etter hva jeg ble fortalt. Det fantes heller ikke individuelle planer for barna når det gjelder språkopplæring. Dermed velger jeg å tolke det dit hen at mye av språkopplæringen ble overlatt til tilfeldighetene.

Årsplanene og tospråklighetsplanen utgjør en perfekt ramme for arbeidet med tospråklighet, men realiteten er en helt annen. Slike synlige objekter som foreldrene møter hengende på døra, gir inntrykk av at her er det en barnehage som tar tospråklighet på alvor. Det er positivt at informasjonen kan leses på begge språk. Men de holdningene dette gjenspeiler, er ikke gjennomført i den pedagogiske praksisen. Ukeplanene i Lávvu barnehage, som blir skrevet kun på norsk, kan gi inntrykk av at tospråklighet ikke er så viktig, og dermed får samisk lavere status enn norsk. Av den grunn faller samisk språk, som er minoritetsspråket bort, og majoritetsspråket vinner. Dette gjenspeiler en norsk tilknytning og en tilpasning til det norske samfunnet rundt barnehagen. Flere av personalet har ikke lært samisk på skolen, så deres skriftlige samiskkunnskaper er dårlige. Noen sier de ikke kan skrive samisk, andre igjen sier det faller mer naturlig å skrive på norsk. Det fremkommer også en holdning som går ut på at ”alle skjønner jo norsk”. Dermed behøves det ikke anstrengelser for å skrive på samisk. En slik tankegang vil være med på å svekke det samiske språkets status og verdi.

Muntlig språkpraksis

Personalet var i stor grad konsekvent med å snakke samisk til barna, men slik jeg tidligere har nevnt når det gjelder barns lek, er barna sammen med andre barn store deler av dagen. Det er derfor få situasjoner i løpet av en dag der barna er i samtaler med de voksne. Ved en slik praksis vil språkopplæringen bli overlatt til tilfeldighetene, og utviklingen av språket blir deretter.

I neste eksempel skal vi se at det ikke alltid er like klart hvordan tospråklighet skal praktiseres i barnehagen.

En av assistentene går inn på lekerommet. Hun sier til barna at de må rydde. Først sier hun det på samisk, deretter på norsk. Den andre assistenten hører dette og sier til henne at hun må snakke samisk. De skjønner jo ikke samisk, svarer hun. Assistentene begynner å diskutere hvilket språk en skal snakke. Diskusjonen avsluttes med at den ene assistenten igjen sier: ”Det er jo bare å snakke samisk” (Goahti 22.03.04).

Dette eksemplet viser at det er uklarheter knyttet til hvilke språkmetoder som skal praktiseres i barnehagen, og ifølge opplysninger jeg fikk fra personalet, finnes det ikke klare metoder for dette arbeidet. Den ene assistenten bruker her oversettelsesmetoden. Den andre assistenten har et annet syn, og mener at hvis en snakker bare samisk, vil barna lære det. Hva som er det riktige, kan ikke forklares ut fra ett enkelt tilfelle. Det er den helhetlige tenkningen som blir viktig for hvilke konsekvenser bruken av språkene får. Barn lærer jo ikke dersom de ikke

skjønner hva som blir sagt. Dersom oversettelsesmetoden blir brukt til enhver tid, vil den bli en "sovepute". Barna forventer da at det blir sagt på norsk etterpå, og dermed hører de ikke etter på samisk. Her bruker også samme person to språk, nemlig "en person-to språk"-prinsippet. Dette kan være forvirrende for barna ettersom de ikke er vant til det og da de ikke vet hvilket språk de skal forbinde med denne personen.

Noen barn sitter ved bordet på avdelingen og lager solhatter. To voksne er også til stede. Karen, som er samisktalende, snakker norsk til Henriette.
Assistenten: "Don fertet sámegiela hállat suinna" (Du må snakke samisk til henne).
Karen: "Henriette ii máhte sámegiela" (Henriette kan ikke samisk).
Assistenten: "Juo, son gal máhtá" (Jo, det kan hun).
Henriette: "Jeg kan det, ja."
Karen fortsetter likevel å snakke norsk til Henriette (Goahti 28.01.05).

For Karen er det naturlig å snakke norsk til Henriette fordi Henriette er norsktalende. Assistenten mener at Karen skal snakke samisk til Henriette, og at Henriette kan samisk. Selv om Henriette forstår en del samisk, snakker hun ikke samisk. Henriette vil nok lære samisk fortere dersom en snakker samisk til henne, men hun har ikke kommet på det nivået ennå at hun behersker nok. Henriette trenger stimuli, og ifølge terskelnivåhypotesen (Cummins 1976) skal hun møtes språklig på det nivået der hun befinner seg. Språk er sterkt knyttet til følelser, og det er vanskelig å dirigere andre når det gjelder hvilket språk de skal snakke. For Karen er det naturlig å snakke norsk til Henriette. Selv om Henriette forstår en del samisk, vil det bli feil for Karen å bytte språk. En slik holdning hos den voksne vil føre til negative reaksjoner hos barna. Å tilrettelegge for sosiale situasjoner der samisk språk blir brukt, vil ifølge Krashen og Terrell (1983) skape riktige innlæringsarenaer, der språket vil bli fremmet. Det å beherske det samiske språket er en ressurs i en samisk barnehage. Henriette innehar ikke denne ressursen i tilstrekkelig grad, men vi ser at hun vil identifisere seg som samisktalende. Dermed sier hun at hun kan samisk. I den samiske barnehagen gir det status å inneha en slik ferdighet som det å kunne samisk.

Det er formiddagsmåltid, og de eldste barna sitter ved et bord sammen med en voksen (en fast vikar). Flere av de tospråklige barna snakker norsk.
Vikaren: "Dii fertebehtet sámegiela hálat" (Dere må snakke samisk).
Henriette sier noe på samisk, og assistenten roser henne. Rune sier noe på norsk.
Vikaren: "Mun in ádde maid don logat" (Jeg skjønner ikke hva du sier).
Rune: "Jo, det gjør du" (Goahti 24.01.05).

Som i foregående eksempel ser vi også her at den voksne ber barna om å snakke samisk. Henriette får ros da hun sier noe på samisk. Norsk språk har en tendens til å dominere i

enkelte kontekster, og i denne situasjonen er det fordi de barna som snakker, behersker norsk best. Når samtalen går på norsk, går også de tospråklige barna over til å snakke norsk. Vikaren prøver også å få Rune til å snakke samisk ved å si at hun ikke forstår hva han sier på norsk. Barn er ikke dumme, og Rune vet at den voksne forstår både samisk og norsk. I de finsksvenske språkbadbarnehagene i Vasa i Finland var språkpolitikken til personalet å praktisere ”en person–ett språk”-prinsippet helt konsekvent. Barna hørte aldri at personalet snakket et annet språk enn innlæringsspråket, og dermed ble det naturlig å snakke dette språket til de ansatte. Dersom en ikke er konsekvent, vil barna ty til den letteste løsningen, som er å snakke norsk, slik Rune gjør. I en matsituasjon som dette, der barna blir bedt om å bruke et annet språk, vil det ikke føles trygt, og det affektive filteret vil ikke være lavt. Det kan imidlertid være problemer med å være konsekvent i bruken av samisk, slik styreren i Lávvu barnehage forklarer. Hennes barnehage ligger i et norsk samfunn, og ofte får hun telefoner fra norsktalende. Dette gjør at hun må snakke norsk, og barna hører at hun snakker to språk. Foreldrene snakker også norsk, og personalet kan dermed ikke unngå å bruke to språk i barnehagen. Språkbadbarnehagene i Vasa løste imidlertid dette ved at det kun var en person som snakket to språk. De andre sa aldri et eneste ord på annet enn svensk.

Formiddagsmåltidet er over, og Kristian går fra bordet.

Kristian: ”Takk for mat.”

Assistenten: “Mun in ádde maid don logat” (Jeg skjønner ikke hva du sier).

Kristian svarer ikke (Lávvu 26.09.05).

Også i Lávvu barnehage bruker de å si at de ikke forstår, når barna snakker norsk. Assistenten skal ha Kristian til å si *takk for mat* på samisk, men som vi ser, gir ikke metoden resultater. Får ikke barn nok stimuli på det andre språket, vil de ikke begynne å snakke det (Øzerk 1995). På grunn av at samisk er et minoritetsspråk og et truet språk, bør det understrekes hvor viktig bevaring av det samiske språket er. Dette kommer også frem i barnehagenes årsplaner. De fleste samiske barn utvikler språklige ferdigheter på norsk. Samiske barn kan ikke unngå å bli mer eller mindre tospråklige i samisk og norsk. I Goahti barnehage har en imidlertid poengtert at de samisktalende barna også skal ha opplæring på norsk, og især femåringene. Opplæringen på norsk må da bygge på de begreper og erfaringer barna allerede har på samisk. Den må heller ikke gå på bekostning av samisk, men en må sette av bestemte tider og steder og bestemte voksne som skal ta seg av norskinnlæringen. Det er imidlertid ikke det å lære de samiske barna norsk som er utfordringen, men å styrke og videreutvikle samisk språk. Norsk er et majoritetsspråk, som samiske barn daglig hører, både i mediene og i nærmiljøet. Alle vil kjenne noen som snakker norsk, og det norske språket vil en

alltid komme til å lære. For å kunne bevare det samiske språket i fremtiden er det viktig å stimulere til at alle barna i de samiske barnehagene bruker samisk og kan bli funksjonelt tospråklige i samisk og norsk.

Sameradioen skal komme på besøk og gjøre opptak i barnehagen i dag. En av assistentene snakker med Tor Erik. ”Maid áhčči lohká, ahte mii galgat hállat sámegiela go mánáid-TV boahatá, amma nu?” (Hva sa pappa, at vi skal snakke samisk når barne-TV kommer, ikke sant?) Tor Erik svarer ikke (Lávvu 03.10.05).

I denne sekvensen ser vi at assistenten må lure Tor Erik til å snakke samisk. Det blir ikke naturlig at han selv velger samisk, så en bruker farens uttalelser om at vi skal snakke samisk når barne-TV kommer. Personalet er antagelig redd for at barna skal snakke norsk når det gjøres opptak til samisk barne-TV. Derfor brukes det lokkemetoder.

Et barn henvender seg til assistenten på samisk. Assistenten svarer: ”Don gal leat čeahppi sámegiela hállat” (Du er flink å snakke samisk) (Lávvu 03.10.05).

At personalet roser barna når de snakker samisk, er en tendens som går igjen. Dette har vi også sett i eksempler fra Gohti barnehage. Å gjøre det kan virke motiverende for barna slik at en får dem til å snakke samisk, men allikevel favoriseres på denne måten et språk fremfor et annet.

Det er utetid, og flere barn sitter på bakken ved lekehuset. Det ligger en palle der, og barna har fått hammer og spiker av en voksen. Morten kommer bort til de andre barna. Han spør den voksne på norsk om å få hammer. ”Det heter vieččir,” svarer assistenten. Morten får en hammer og begynner å slå spikere i pallen (Lávvu 26.09.05).

Her ser vi at barn mangler begreper, som for eksempel det samiske ordet for hammer. Mange av barna i Lávvu barnehage snakker samisk hjemme kun med den ene av foreldrene, og noen snakker nesten aldri samisk. Samfunnet rundt er et norsktalende samfunn, og det er bare i den samiske barnehagen det blir mulighet til å høre og snakke språket.

Hvordan tospråklighet skal praktiseres i barnehagen, er et tema som personalet er opptatt av og stadig vekk diskuterer. Slike diskusjoner viser at det er ulike holdninger til språkopplæringen, og også når det gjelder hvilke status en gir det samiske språket kontra det norske. Historiene og meningene er mange, men ingen gjør noe konkret med situasjonen. Det er ikke lagd noen plan, og det er ikke valgt ut klare modeller for hvordan de skal jobbe med språkene. At personalet skal snakke samisk, blir poengtert, men det dukker opp flere utfordringer enn som så. Hva når avdelingen får inn norsktalende barn som ikke skjønner

samisk? Og hvordan skal det stimuleres til at barna får et best mulig samisk språk, uten innslag av norske ord? Og hva når barna får leke på norsk hele dagen – blir det samiske språket stimulert på den måten? Barnehageansatte som jeg har intervjuet, er ikke selv fornøyd med språksituasjonen slik den er. En pedagogisk leder sier følgende:

Den største jobben er å bevare det samiske språket og lære de norsktalende barna samisk. Det er vanskelig når barnehagen ikke er bevisst på språkets utvikling. Her går det opp og ned. Det kommer an på personalet. Når noen tror at tospråklighet er å snakke 50 prosent samisk og 50 prosent norsk - det er ikke riktig. Når det er det norske språket som vinner, er det ikke tospråklighet. Man må få med seg hele personalgruppa. Noen bruker norske ord innimellom. Har tatt det opp på avdelingsmøte at vi må ta språket på alvor. Det er vanskelig (intervju med pedagogisk leder Gohti 29.11.05).

Slik det kommer frem i dette intervjuet, har pedagogisk leder prøvd å ta opp det problemet at språksituasjonen ikke er tilfredsstillende, uten å lykkes. Etter hennes mening vet ikke alle i personalgruppen hva tospråklighet er, og heller ikke hvordan det skal jobbes med problematikken i barnehagen. I neste intervju kommer det også frem at språksituasjonen ikke er slik en ønsker.

Språkopplæring i forhold til barna sånn konkret har vi ikke, sånn at den ungen skal lære det og det. (...) Personalet skal snakke samisk til samtlige, men hvis du ser at ungen ikke forstår, må du jo oversette, men først på samisk. (...) Når ungene leker for seg sjøl så har det vært mye norsk. (...) Ja, vi prøver jo vårt beste, men æ trur nok kanskje at norsk språk er sterkt i bygda selv om det e samisk kommune. (...) Men å nå full tospråklighet før ungan går ut av barnehagen, det kan jeg ikke si at vi når (intervju med styrer Gohti 29.11.05).

Det kan virke som om styreren i dette eksemplet har resignert i forhold til det samiske språket. Ved å poengtere at det norske språket står sterkt i bygda, og at vi ikke oppnår tospråklighet, kan hun tolkes slik at hun selv ikke ser viktigheten i å styrke det samiske språk.

Assistenten i neste eksempel snakker dårlig norsk. Allikevel bruker hun norsk overfor den norsktalende. Hun har ingen metoder eller prosedyrer som hun skal følge konkret, men har tydeligvis funnet sin egen metode.

Barna er ikke vant til at jeg snakker norsk. Jeg kan dårlig norsk. Prøver å ikke bruke norske ord. Syns alle er flinke til dette. Jeg snakker begge språk til den norsktalende (intervju med assistent Gohti 30.01.06).

At personalet har innslag av norske ord, ser en spesielt i Lávvu barnehage. Her er noen eksempler på slik interferens.

Ii nøtte bárgut. (Det nytter ikke å gråte)
Ále bora gensera. (Ikke spis på gensenen)
Mis leat bursdaga ihttin. (Vi har bursdag i morgen)

I Lávvu barnehage sier styrer/pedagogisk leder dette om tospråklighet:

Språkopplæringa i barnehagen e jo at vi snakker samisk til alle ungan, og de fleste svarer nok litt på samisk, men det e nån som svarer oss på norsk, men som vi har oppdaga, så forstår de alle samisk. Vi har ikke lagd noen spesiell opplæringsplan for hvert enkelt barn. (...) Du kommer jo i en konflikt når vi sier at her snakker vi samisk, for vi skjønner ikke norsk, så ringer telefonen, så e du nødt til å snakke norsk. Når man møter barnehageungan utenfor barnehagen, så snakker dem jo samisk til dæ, så dem forbinder personene med samisk. Det e også nokka vi har prøvd å jobbe med. (...) Foreldran har sagt at det e så artig når dem kommer til porten og snakker norsk med mor eller far, og når dem kommer inn døra her, så slår dem helt om, det er ikke alle som gjør det, men de med best språk. Jeg snakka med en mor her og ho syns det var artig og helt rart at den lille treåringen plutselig bare snur helt om og begynner å snakke samisk. Vi har jobba veldig mye med å bevare språket i barnehagen (intervju med styrer/pedagogisk leder Lávvu 31.01.06).

En annen av de ansatte forteller at hun har dårlig samvittighet når det gjelder språksituasjonen i barnehagen. Hun lurer på om det egentlig er noen vits når en bare hører at barna snakker norsk. Det er en kamp når en jobber i norske områder. Hun mener også at det er viktig at foreldrene hjelper til med å snakke det samiske språket, og at det ikke er nok at barna kun snakker samisk i barnehagen (intervju med assistent Lávvu 31.01.06).

Her også viser ansatte en holdning som går ut på at det kanskje ikke nytter å lære barna samisk. Det samiske språket har ikke overlevelsesgrunnlag i barnehagene når personalet ikke viser engasjement og pågangsmot på dette området. Det viser også følgende utsagn fra en av assistentene:

Når ungan kommer til mæ og sir nokka på norsk, så svar æ jo på samisk. (...) Du ramler jo litt sånn ut innimella, og vi voksne har jo kanskje snakka litt norsk innimella. Vi blir flinkar og flinkar, og de første åran jeg jobba her syns æ det va vanskelig. Æ syns sjøl æ e flink liksom å trøkke på det der samiske eller ta frem det samiske. Ja, æ har jo lært samisk fra æ va unge. Æ lærte av besteforeldran mine, ellers så hadde ikke æ kunna samisk (intervju med assistent Lávvu 31.01.06).

Foreldrenes mening om tospråklighet

Foreldrene er blitt spurt om hva de mener om tospråklighet i barnehagen. Ingen av foreldrene er fornøyd med situasjonen slik den er i dag. Det som eksplisitt kommer frem i intervjuene, er at personalet ikke er konsekvent med å snakke samisk, og at det blir en del blanding av samisk og norsk. Foreldrene i undersøkelsen var oppgitt over dette, og i det følgende forteller de selv hvilke tanker de har om språk og tospråklighet.

Ja, norsken vinner jo i barnehagen selv om det er tospråklig barnehage, og jeg har jo hørt når jeg henter gutten min, at de samisktalende som jobber der, dem snakker norsk med de norske ungan selv om de skal snakke samisk (intervju med en mor Goahti 25.11.05).

At norsken vinner i mange sammenhenger, viser også mine observasjoner fra barnehagene, men i Goahti barnehage hørte jeg nesten aldri at personalet snakket norsk. En del ord og begreper innimellom ble sagt på norsk, men dette var heller unntaket enn regelen. En far jeg intervjuet, sier dette:

Det er så mye blanding av språket, putter norske ord inn i samisken fordi de ikke har ordet. Dette blir en vane, og de som jobber i barnehagen må være obs på det og påpeke dette overfor barna, påpeke at nå er vi i en samisk barnehage, ikke en norsk barnehage (intervju med en far Goahti 25.11.05).

Foreldrene har også klare meninger om hvilke metoder som kunne vært brukt i barnehagen, slik vi ser i de neste intervjusekvensene:

Jeg synes at det er veldig viktig at samisk barnehage bruker samisk som språk, men ikke alle slår over hvis barnet for eksempel prater norsk, fordi det blir så fort til at norsken tar overhånd. Norsken kommer inn uansett, så det er viktig at samisken blir brukt. Hvis det skal være tospråklig avdeling, bør det være sånn som dem gjør på skolen, at det er en person som prater norsk konsekvent, altså at språket er knyttet til personen. (...) Det så jeg på skolen hadde kjempegod effekt, men om det er mulig å gjøre det i barnehagen, det sku da ikke være no problem (intervju med en mor Goahti 13.12.05).

Moren som her er intervjuet, har erfaring fra skolen, der en praktiserer ”en person–ett språk”-prinsippet. I Goahti barnehages tospråklighetsplan er dette prinsippet beskrevet, men det er ikke bevisst tatt i bruk i praksis. Heller ikke i Lávvu barnehage har dette prinsippet vært noe tema til diskusjon. I neste intervju kommer det frem at personalet snakker norsk med hverandre.

Det er jo veldig bra når de voksne i barnehagen snakker samisk til barna, men jeg har dessverre i mange situasjoner hørt at når de snakker med hverandre, så går det på norsk. Det har jeg vært veldig kritisk til og poengtert mange ganger. Jeg har fortalt kossen jeg vil ha det. I barnehagen snakker man samisk til barn, så det skal kun høres samisk i barnehagen. Og der har ikke personalet vært flink nok (intervju med en far Lávvu 09.12.05).

Slik vi har hørt i et av intervjuene med en av de ansatte, sies det at det hender de snakker norsk med hverandre. Slik jeg har oppfattet det etter uformelle samtaler med personalet, omgås flere av dem også privat. På slike arenaer snakker gjerne de andre familiemedlemmene norsk, akkurat som i samfunnet rundt. Når de samme personene møtes i barnehagen, blir det

unaturlig å snakke et annet språk til hverandre. Språket er sterkt knyttet til vår identitet og denne balansegangen er derfor vanskelig og følelsesladet for mange. Videre sier en mor dette:

Dem har jo en regel om at dem skal snakke samisk hele tia, dem skal være aktive og motivere ungan. (...) Hvis barna spør på norsk, så kan man gjenta spørsmålet på samisk og svare på samisk, da har du kun samisk å forholde deg til. Det syns æ ikke dem e flink til. (...) Jeg ser at personalet slår lett over på norsk faktisk, og det syns æ e en stor svakhet i den barnehagen. Og også i uteleken, det e kanskje vanskelig å styre uteleken, men æ vet ikke om dem e iherdig nok rett og slett, æ trur dem e litt sløv (intervju med en mor Lávvu 31.01.06).

Også i dette intervjuet kommer det frem et ønske fra en mor om at personalet skal være mer aktive og motiverende og at uteleken kunne vært mer styrt i samsvar med språkopplæringen. Å være mer aktiv og styrende i språkopplæringen er sentrale metoder, slik forskning viser (jamfør Krashen 1983, Vygotsky 1988, Øzerk 2006a, Øzerk 2006b). Det samme gjelder det pedagogiske prinsippet om å være konsekvent og forståeliggjøringsprinsippet (Øzerk 2006b), slik vi ser i det neste eksemplet.

Jeg syns ikke det er godt nok språkmessig når det gjelder sønnen min. Barna snakker jo bare norsk seg imellom, men jeg har nu hørt at de som jobber der, snakker samisk. Men hvis ungan ikke forstår samisk, så nytter det jo ikke å snakke samisk til dem, men hvis dem forstår, går det jo greit. Men å få dem til å svare på samisk, det kan være litt vanskelig. De kunne kanskje vært mer konsekvent med språket slik at barna får samisken inn (intervju med en mor Gohti 31.01.06).

Blant foreldrene i Gohti barnehage var enten begge eller den ene samisktalende. Kun ett foreldrepar var norsktalende. I Lávvu barnehage hadde barna oftest en forelder som var samisktalende, og en som var norsktalende. Av foreldregenerasjonen var det et fåtall som selv har fått opplæring på samisk i barnehage- eller skolesammenheng. Språket hadde de tilegnet seg i hjemmet. Foreldrene så på samisk som et viktig språk, og de av foreldrene som ikke kunne det selv, skulle ønske de hadde kunnskaper i språket.

Intervjuene med foreldrene i de samiske barnehagene viser at de har bevisste holdninger til tospråklighetsopplæringen. Foreldrene har kunnskaper om temaet og er tydelige i sine meninger. Ved at de har valgt å ha barna på samiske avdelinger, er det implisitt at de dermed markerer sin samiske identitet. Å lære samisk er noe de ønsker for sine barn, og dette er et viktig tegn på deres etniske tilhørighet og deres ønske om bevaring av språket, tradisjonen og kulturen. Foreldrene er med sine holdninger med på å styrke det samiske språket og videreføre det til neste generasjon.

KAPITTEL 11 - BARNEHAGEBARNES LIV I EN SAMISK KONTEKST

Oppsummering

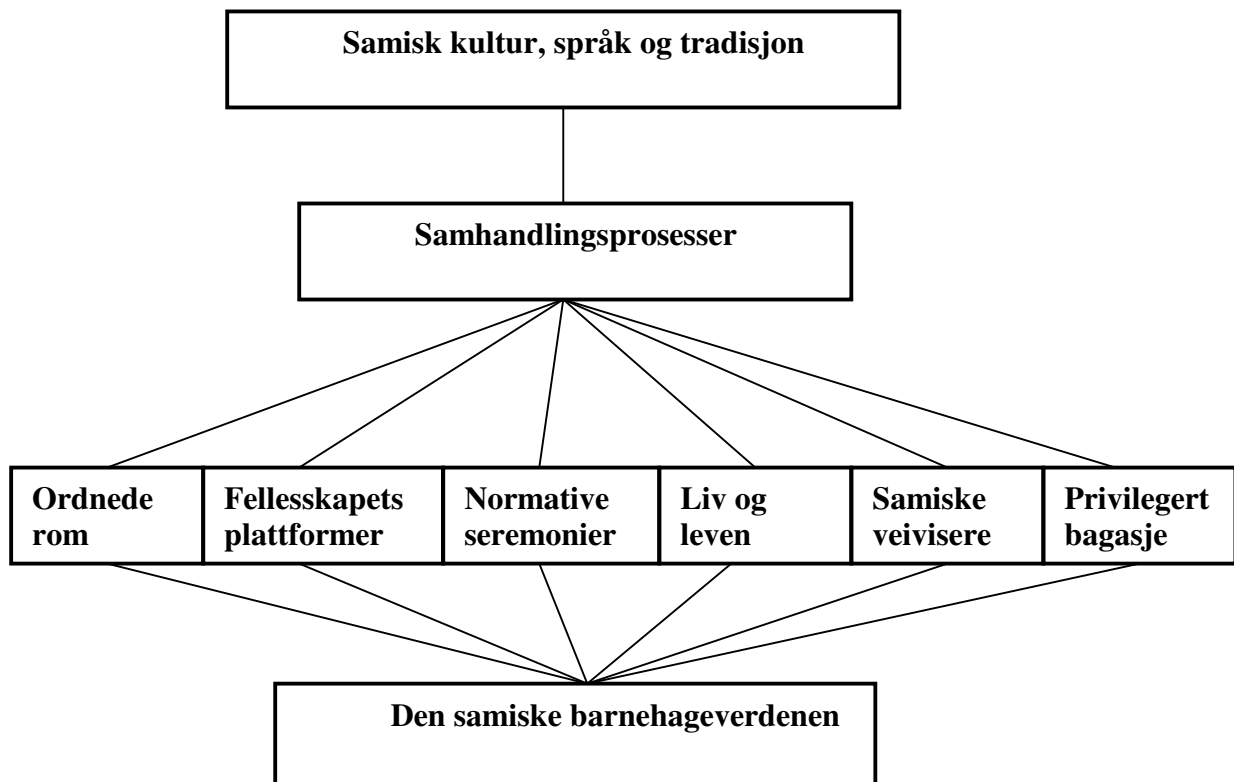
I denne avhandlingen har jeg tatt for meg den samiske barnehagen, som er en av de mest utbredte institusjoner for førskolebarn i dagens samiske samfunn. De fleste førskolebarn møter barnehagen som en viktig sosialiseringarena i løpet av sine første leveår, og den får dermed en sentral plass i både barnas og foreldrenes liv. I dette avslutningskapitlet vil jeg sammenfatte og diskutere de resultatene som foreligger. Jeg vil også trekke frem hva denne studien viser og hvilken ny kunnskap den bidrar med. Fremstillingen tar for seg det som er mest typisk for den sosiale praksisen i den samiske barnehagen, og det vil kunne finnes unntak fra dette. Målet med avhandlingen har vært å skaffe frem kunnskaper om den samiske barnehagen som sosialiseringarena i et etnisk plurtal og flerspråklig samfunn. Det har også stått sentralt å gi innsikt i barnehagens hverdagsliv og få belyst de institusjonelle aspektene i forhold til sosiale praksiser. Jeg ønsket å finne ut på hvilken måte den sosiale praksisen i de samiske barnehagene reflekterer samisk kultur, språk og tradisjon. For å finne svar på denne problemstillingen valgte jeg en etnografisk feltstudie med en kvalitativ tilnærming. Det empiriske materialet er innhentet fra to samiske barnehager i Finnmark. For at jeg skal kunne belyse ulike aspekter ved barnehagen, har feltarbeidet bestått av deltakende observasjon, tekst- og dokumentanalyse og intervjuer med personalet og foreldre. Ut fra et hermeneutisk ståsted har jeg analysert og tolket tekstene fra det empiriske arbeidet og kommet frem til de resultater som foreligger.

Avhandlingen dreier seg om sosialisering, identitet og språk. Det teoretiske utgangspunktet for studien har vært en kulturanalytisk tilnærming. Jeg har sett på relasjoner mellom aktørene i barnehagen, de sosiale strukturer og symbolske mønstre. Jeg har drøftet kulturteori, og her har jeg støttet meg til Geertz' (1973) syn på kultur som mening. *Meningsaspektet* har vært viktig i avhandlingen, og jeg har studert hva som gir mening for barn og voksne i ulike sosiale kontekster. For å kunne få frem en forståelse av hvordan barnet i sosialiseringprosessen danner identitet, har jeg støttet meg til Mead (1934) og blant annet sett på hans teori om symbolsk interaksjonisme. *Kommunikasjon* står sentralt i et flerkulturelt samfunn, og jeg har, gjennom en forståelse av rollespill og tegn, sett på hvordan samhandlingene mellom aktørene har foregått. Goffmanns rollespillteori (1959) og Peirces semiotiske tilnærming (1994) har vært inspirasjonen. Jeg har også gitt innsyn i barnas egne kommunikasjonsprosesser, ikke

bare i leken, men også i andre aktiviteter i barnehagehverdagen. Jeg har sett på hva de snakker om, og hva de er opptatt av, og også på hvilke språkvalg de gjør i forhold til samisk-norsk. For å forstå slike sosiale prosesser har jeg tatt utgangspunkt i tospråklighetsteorier utviklet av Vygotsky (1978, 1988), Cummins (1976, 1981), Krashen og Terrell (1983) og Øzerk (1995, 1999, 2006a, 2006b).

Jeg har lagt vekt på et syn der barndommen har egenverdi og barnet er et handlende subjekt og sosial aktør som skal bli sett og hørt som det mennesket det er. Jeg har forsøkt å synliggjøre ulike syn på barn og barndom og også fokusert på hvilke oppvekstvilkår som preget samiske barn i tidligere tider. Videre har jeg sett på hva historien forteller oss om opprinnelsen til den samiske barnehagen. På den måten håper jeg at det vil bli lettere å forstå barn og barnehagen som institusjon i dagens samfunn.

Gjennom mine beskrivelser og analyser har jeg kommet frem til en samisk barnehageverden som jeg vil synliggjøre ved hjelp av følgende modell:



Figur 2: Modell for den samiske barnehageverdenen

Modellen viser at det er samisk kultur, språk og tradisjon som er utgangspunktet og fokuset for min studie. Samisk kultur, språk og tradisjon kommer så til syne gjennom de ulike samhandlingsprosessene. Dette er prosesser som foregår mellom de ulike aktørene i institusjonen. Barna, de ansatte og foreldrene spinner et nett av mening sammen (Geertz 1973) som skapes, bygges opp og kommer til syne i det indre liv som leves i barnehagen. Analysene viser at de ansatte planlegger og organiserer barnehagebarnas sosiale liv i form av seks kategorier som vist i modellen: ordnede rom, fellesskapets plattformer, normative seremonier, liv og leven, samiske veivisere og privilegert bagasje. Til sammen skaper aktørene den samiske barnehageverdenen gjennom felles erfaringer og opplevelser. Datamaterialet viser at barna, de ansatte og foreldrene gjennom sine møter og samhandlinger utvikler en felles levd historie sammen. Dette fellesskapet påvirker hvordan kultur, språk og tradisjon får sin spesielle karakter. Idet følgende vil jeg gå nærmere inn på hva mine resultater viser.

Institusjonelle trekk ved den samiske barnehagen

Mine beskrivelser og analyser viser at den samiske barnehagen er et mangesidig og komplekst fenomen. Det finnes ulikheter når det gjelder hvordan den sosiale praksisen reflekteres og kommer til syne gjennom bruk av samisk kultur, språk og tradisjon. Det finnes ulike praksiser med hensyn til hvordan institusjonen skapes, og hvordan barn og voksne formulerer og konstruerer barndommen. Begge barnehagene i min studie har sine særtrekk, samtidig som en også finner felles trekk ved institusjonene. Den samiske kulturen, bruken av samisk språk og formidling av samisk tradisjonskunnskap kommer til uttrykk i begge barnehagene, men på ulik måte, og er ikke like fremtredende begge steder. De særtrekk og de øvrige egenskaper som jeg har avdekket, viser seg å være indikasjoner på det samfunn barnehagene er omgitt av.

Den samiske barnehagen kjennetegnes ved at den har trekk både som en institusjon og som et hjem, slik historien gir oss bilde på. Arkitektur, rom og innredning viser få indikasjoner på samisk kultur, språk og tradisjon. Gjennom å studere dagsrytmen har jeg prøvd å belyse hvordan barnehagen er bygd opp og hvilket innhold den bærer preg av. Organisasjonskulturen gjenspeiler i stor grad en tradisjonell vestlig barnehagekultur. Barnehagen som en ordning for å oppdra barn er nytt i det samiske samfunn. Ved hjelp av innovative elementer skaper personalet en praksis på hvordan barn skal leve sin barndom i en samisk kontekst. Hvordan de

ansatte handler og konstruerer institusjonen må forstås ut fra sammenhengen og sees i relasjon til omgivelsene, konteksten og det samfunnet de er omgitt av.

Innemiljøet i den samiske barnehagen har enkelte markører som viser karakteristiske trekk fra samisk kultur. Imidlertid blir ikke visualisering av samisk kultur, språk og tradisjon vektlagt i betydelig grad. Ved fraværet av slike tegn kommer ikke den etniske tilhørigheten til syne i det fysiske miljøet, og barna vil da heller ikke identifisere seg med og føle tilhørighet til samiske tegn og symboler i andre sammenhenger. Resultatene viser altså at samiske symboler, utover de fysiske, i liten grad er til stede i den samiske barnehagen. Dette er i samsvar med forskning fra en samisk barnehage i Sverige. Balto og Johansson (2007) påpeker at innholdet i barnehagen blir konsentrert rundt det samiske språket og den materielle dimensjonen i kulturen. Dette er de synlige dimensjoner som lavvo, kofte på dukker, barnebøker på samisk og samiske bilder på veggene.

Den samiske barnehagen er en kvinnedominert institusjon. De feminine trekkene kommer til uttrykk gjennom ulike aktiviteter i hverdagen. Det dreier seg i hovedsak om rolige hjemmeaktiviteter som kvinner gjerne er opptatt av som håndarbeid og forming. De ansatte, som er kvinner, gir derfor lite rom for fysisk utfoldelse, for utprøving av styrke, for spenning og utfordringer både kroppslig og intellektuelt slik også Baltos (1990) undersøkelse viser. Den tradisjonelle samiske oppdragelse (jamfør Hoëm 1986) som bygger nettopp på tilpasning til naturen, utholdenhet og selvstendighet blir ikke vektlagt i større grad. Mannsrollen som identifikasjonsobjekt er også fraværende i barnehagen.

Måltidene i den samiske barnehagen omfatter i stor grad norsk hverdagskost, som også er den maten som spises av den øvrige samiske befolkningen i dag. Tradisjonell samisk mat lages gjerne i forbindelse med spesielle feiringer eller arrangementer. Det spises også samisk mat på turer og når en holder måltid i gammen eller lavvoen. Etter sterk påvirkning fra andre kulturer er matvanene i ferd med å endres og få ny mening. Kulturer møtes og smelter sammen, og nye kulturmønstre blir synlige. Allikevel vil ikke de samiske barna få de kunnskaper og den tilhørighet de behøver for å styrke sin samiske identitet så lenge tradisjonell samisk kost glimrer med sitt fravær.

Diskusjoner i samfunnet har de siste tiår vært preget av om det er behov for den samiske barnehagen, slik vi ser eksempler på i den historiske fremstillingen. I dag er slike diskusjoner

begrenset. Både de ansatte og foreldrene ser på barnehagen som en viktig oppvekst- og sosialiseringsarena for barn i dagens samfunn. De ser på barnehagen som en nødvendighet, og barnehagen er blitt like selvfølgelig som skolen og som en viktig del av barnets livslange læring. Foreldrene ga uttrykk for at dersom de ikke var i arbeid ville de allikevel ha benyttet seg av barnehageplass. Institusjonaliseringen av barndommen blir sett på som et naturlig fenomen, og noe som er kommet for å bli. Gjennom en institusjonalisering av barndommen blir også familien involvert i barnehagen. Barnehageloven (1995, 2006) gir foreldrene rett til stor medvirkning og innflytelse og de får derfor også et viktig forhold til barnehagen. Samarbeid mellom barnehage og hjem er sentral, og familiens liv blir også en del av det offentlige. "Den planlagte godhet" (Ehn 1983) manifesterer seg i form av foreldresamtaler og ulike møter der en sammen ønsker å gjøre det beste for barna. Gjennom dette samarbeidet blir institusjonen et felles anliggende, og i møte mellom de ansatte og foreldrene skapes og legitimeres institusjonen. Den private og offentlige arena møtes etter jakten på mening (Ehn 1983).

Den samiske barnehagen som institusjon er også viktig for barnets egen skyld. Tradisjonelt bygger den på et utviklingspsykologisk syn (med blant andre Piaget og Freud), mens et nyere syn i dag ser på barn som sosiale aktører. De ansatte og foreldrene poengterer viktigheten av at barn får være sammen med andre barn. De ønsker at barn skal ha det bra i barnehagen og at de skal trives. Tegn på trivsel vurderes ofte i forhold til å ha venner, å få omsorg og at barna selv ønsker å være i barnehagen. Foreldrene mener samisk språkopplæring er et av de viktigste kriterier for at de har valgt samisk barnehage.

Barnehagen sees på som en pedagogisk virksomhet der barn gjennom ulike aktiviteter og sosiale ordninger skal utvikles og motiveres til det videre liv. Den samiske barnehagen har også en viktig sosialpedagogisk funksjon. Barna skal lære å samhandle og bli sosiale i relasjoner til andre barn og voksne. De skal bli en del av vårt kollektive samfunn, og også en del av det etnisk plurale og tospråklige samfunn de vokser opp i. For å mestre et slikt samfunn vektlegges blant annet regler og normer gjennom skikk og bruk.

Barnehagebarns konstruksjon av barndommen

Meads teori (1934) er tatt med som redskap for å prøve å forstå dannelsen av identitet i sosialiseringsprosessen som barnehagen er en del av. Barn tilegner seg et syn på seg selv som

deltakere i sosiale og kommunikative sammenhenger ut fra de reaksjoner de møter omverdenen på. De forventninger barn oppfatter i samspillet med både barn og voksne påvirker deres atferd. Vår personlighet skapes ved andres forventninger til oss (Mead 1934). Leken blir gitt stor plass i den samiske barnehagen. De ansatte gir barna mye tid til å leke, og barna selv benytter enhver anledning til å leke med hverandre. Mine beskrivelser og analyser viser at lek er en viktig del av barnas barnehagehverdag. I leken skjer en viktig del av sosialiseringen og identitetsdannelsen. Gjennom det sosiale samspillet med andre barn foregår en stadig tolkning av hendelsene. Ved å få tilbakemeldinger fra andre, tolker barna betydninger og andres forståelser, og dermed oppstår en meningsskaping. Barns identitet vises altså gjennom de valg de gjør i leken og andre aktiviteter. Barn tar i bruk tegn (Peirce i Singer 1984 og Kjølrup 2002), og slike uttrykk viser deres etniske tilhørighet. Når jentene i Goahti barnehage bruker kofte og samisk musikk i leken, kommer deres samiske identitet til syne. Ved bortvalg av slike tegn viser barna i Lávvu at de ikke identifiserer seg med det samiske, men deres norske tilhørighet kommer til syne.

Gjennom lek erfarer også barna hva det vil si å være barn i en gruppe der andre barn vil hevde seg over dem i flere sammenhenger. Å være stor blir en viktig ressurs. Barn får erfaringer med et barnehageliv der også rutiner og regler preger hverdagen. De voksne er autoriteter, og barn forstår dette. Men gjennom leken skaffer barna seg sin egen autoritet der de viser at de ønsker å påvirke og motvirke autoriteter. Ut fra slike antagelser har jeg studert leken og den mening som konstrueres i lekens kulturelle og sosiale dimensjoner. Det har vært viktig å betrakte barns egne forestillinger i leken, der både deres valg og dialoger kommer frem. For å kunne forstå barns perspektiv viser min undersøkelse at en forutsetning er å være der barna er og å se og lytte til dem. Jeg har videre sett på lekens innhold og de kommunikative aspekter. I min studie ser jeg at barn uttrykker mening gjennom fantasi-, familie- og konstruksjonslek. Barn spiller roller (Goffmann 1959) og lever seg inn i sin egen lekeverden store deler av dagen. Barn konstruerer svar på de problemer som oppstår gjennom stadige forhandlinger med hverandre. Det er gjennom kommunikasjon om det kulturelle innholdet som skaper mening i leken. Ved å se på innholdet i leken, kan vi forstå hva som gir mening for barna og hvilke spørsmål de ønsker svar på.

Videre viser beskrivelsene og analysene at lekens innhold gjenspeiler kulturen og den verden barna er en del av. Barna i min undersøkelse er en del av en tokulturell verden, og barnas identitet kommer til syne gjennom ulike valg som gjøres. Det dialogiske utgangspunktet

bygger på hvilke situasjoner som skal utvikles og hvilke venns­kaps­relasjoner det skal bygges videre på. Det utvikles spenningsforhold og maktposisjoner i de sosiale samhandlingene mellom barn som opptrer i samisk-norsk kontekster. Dette gjelder i lek, men også i andre aktiviteter i barnehagen. Det kan virke som at barn fra samisk-norske hjem har større kulturelle ressurser, og bruker denne ressursen som et maktmiddel i leken. De tospråklige barna behersker leken på andre premisser enn de enspråklige.

Gutter og jenter er opptatt av ulike ting i leken, og de leker mye av tiden hver for seg. Dette viser også annen forskning. Mine funn viser samme trekk ved kjønnsrollemønstrene som Balto (1990) i sin undersøkelse. Selv om samfunnet har endret seg de siste tiår, har ikke barns lekemønstre endret seg i større grad. Disse trekk av leken viser at barn leker og bearbeider det som hender i deres egen hverdag. Jentene henter inspirasjon fra hjemmet og spiller roller som omsorgspersoner. Guttenes lek er preget av uteaktiviteter der en kjører med biler og skutere.

Måten de voksne imøtekommer barna på og de voksnes reaksjonsmønstre er viktig for barnas identitetsdannelse. En handling kan bli innstilt eller reorientert ut fra hva som skjer i interaksjonen mellom voksne og barn. Barn viser gjennom handling hvordan de opplever kontakten og tolker signalene derfra. De ansattes samhandling med barna viser seg som ulike praksiser. Dette for å styre barnas atferd slik at en unngår kaos og for å opprettholde sosial kontroll (Berger og Luckmann 1996).

I den samiske barnehagen finnes det barn med ulike språklige tilknytninger. Flere av barna leker på samisk, og det viser seg i størst grad å være barn fra samisktalende hjem. I Láv­vu barnehage var lekespråket norsk for alle. Barna snakket imidlertid samisk når de henvendte seg til de voksne. Dette gjaldt allikevel ikke to–tre av barna, som ikke behersket samisk språk godt nok. Barn som har kompetanse i to eller flere språk, er bedre rustet til å beherske den flerkulturelle verden som minoritetsbefolkningen befinner seg i. Barn fra norsktalende hjem faller utenfor i flere sammenhenger. Dette skjer fordi språket er en avgjørende innfallsport i de sosiale samhandlingsprosessene (Vygotsky 1988, Øzerk 2006a, Krashen og Terrell 1983). Språket har en viktig funksjon som sosialt og kulturelt identifikasjonssymbol. De ansatte er opptatt av tospråklighetsproblematikken, men det kan virke som de mangler kunnskaper om hvordan disse utfordringene skal imøtekommes. Dette medfører til at det ikke legges opp til konkrete modeller i arbeidet med tospråklighet. Det daglige språket er samisk, men det gis ikke rom for individuelle tilpasninger.

Barnehagen som arena for kulturell meningskaping

Å være ansatt i en samisk barnehage handler om å være i et sosialt fellesskap med barn kollegaer og foreldre, og der en blir nødt til å ta stilling til hvilken rolle en skal ha som voksen. Det blir viktig og nødvendig å reflektere over hvem en er og over hva det vil si å være same. Yrkesrollen stiller krav om å ta stilling til sin egen identitet med henblikk på språk, kultur og tradisjon, og sette sin egen person inn i en helhetlig sammenheng og i forhold til den samiske institusjonen. Å være ansatt i en samisk barnehage innebærer også å være kritisk til hvilket innhold en velger som skal formidles til barna og hva som skal prege den sosiale praksisen. Slike valg gjenspeiler de ansattes identitet og etniske tilhørighet og kommer til syne i form av gjenstander og uttrykk, symboler, verdier og antagelser (Hatchs modell 1997).

Identitet er også knyttet til tegn (Peirce 1994 i Singer 1984) og hvordan barnehagen som samisk institusjon manifesterer seg er viktig for å vise tilhørighet i en identitetsskapende prosess. Hvordan de ansatte oppfatter sin egen identitet kan variere fra person til person. For noen ligger det i blodet og en føler seg sterkt knyttet til sine røtter. For andre handler det om å velge å være same eller ikke. Etnisk identitet for den ansatte i en samisk barnehage er knyttet til de valg en tar i forhold til hvem en er. Refleksivitet (Mead 1934) kan knyttes opp mot hva en samisk barnehage er, hva skal den inneholde og hvordan skal den manifestere seg. Hvilke markører skal vise barnehagens samiskhet? Det samiske særpreg kommer ikke til syne i slik grad en skulle forvente. Markering av samiskheten og samisk kultur og tradisjon blir ikke formidlet og levd videre i større grad i barnehagen. Dette kan komme av at det ikke er gitt spesielle forventninger til hvordan yrkesrollen som samisk ansatt i en samisk barnehage skal utføres. Det er opp til den enkelte ansatt som person hvordan dens rolle skal utøves, ikke som representant for en samisk institusjon. Når samisk identitet oppfattes individuelt og med ulik grad av fornorskningstendenser, vil det gjenspeile seg i ulike meninger om hvordan institusjonen skal skapes, vedlikeholdes og endres.

Det å arbeide i en samisk barnehage er et samspill mellom refleksivitet og de valg en tar til en hver tid. Dette kan sees i sammenheng med egen etnisk identitet, men det er også knyttet til det sosiale fellesskap der språk, kultur og tradisjon kommer til uttrykk. Innholdet er en viktig del av slike prosesser, der en skaper institusjonen gjennom personlig identitet og barnehageverdens fellesskap. Samtidig får en bekreftelse fra fellesskapet slik at identitet skapes, omdannes og endres. Innholdet i barnehagen blir samisk når en gir det en samisk

mening. Dette viser eksemplet med at å drikke kaffe er en del av samisk kultur for de det gjelder og for dem det gir mening til. Tradisjon og modernitet smelter sammen når en spinner ny mening inn i den gamle meningen og omtolker dette til en ny forståelse. Det samiske kommer til uttrykk i de praksiser som defineres som samiske og i de situasjoner der samer samhandler. Å feire fødselsdag kan stå som et eksempel på dette. For mange er en slik feiring ikke knyttet til en samisk tradisjon, men fødselsdagsfeiringen blir samisk ved at samiske barn og voksne feirer dette på sin måte.

Ifølge Goffmanns teorier (1959) forventes det at det skal være et visst samsvar mellom kulisser, det ytre og manerer. Kulissene, det vil si bygningene og møblene i barnehagen, bygger på en vestlig byggeskikk og ytre kjennetegn som klær er ikke samiskpregede. Imidlertid viser de ansatte seg utad, i sine manerer, som samiske. Dette kommer til uttrykk gjennom språket og også på andre måter når de samhandler med sine omgivelser. Det er dermed ikke noe absolutt samsvar mellom de ulike kommunikasjonsformene i den samiske barnehagen. Rollene blir spilt som om det er en samisk institusjon som skal presenteres, men det henger ikke sammen på alle områder slik en skulle forvente.

Det samme bildet viser seg når en tar utgangspunkt i en semiotisk forståelse av begrepet ”samisk barnehage”. Det ville være naturlig å oppfatte en ”samisk barnehage” som en barnehage der alle gjenstander og uttrykk, symboler, verdier og antagelser har et samisk perspektiv. De tegnene (jamfør Peirce 1994 i Singer 1984) som kommer til uttrykk, viser flere tilnærminger til et annet perspektiv og at majoritetskulturen gjennomsyrrer deler av institusjonen. Det er dermed ikke samsvar mellom uttrykket (signifikanten) og innholdet (signifikatet) i henhold til Saussure (jamfør Singer 1984). Uttrykket ”samisk barnehage” viser at en bør forvente seg et samisk perspektiv, mens innholdet, i form av språk, kultur og tradisjon, i stor grad reflekterer et annet perspektiv.

Den samiske barnehagen har enkelte samiske trekk og markører, men det er ikke det samiske perspektivet som er det dominerende i institusjonen. Dette er i tråd med hva forskning fra samiske skoler i Norge viser (Hirvonen 2004). Hirvonen sier at selv om læreplanen legger opp til en styrking av det samiske perspektivet i skolen, er den norske kulturen dominerende. Mentaliteten til de ansatte ved de samiske skolene preges fortsatt av at nasjonalstaten har øvd innflytelse over lang tid (Hirvonen 2004). Lov om barnehager (1995, 2006) gir også føringer som sier at det samiske perspektivet skal være plattformen og utgangspunktet i de samiske

barnehagene. Allikevel viser mine funn at den samiske profilen ikke er til stede i den grad som regelverket forutsetter.

Mine beskrivelser og analyser viser altså at den samiske barnehagen på flere områder representerer et annet perspektiv enn det samiske i forhold til språk, kultur og tradisjon. Ved å leve i en slik barnehageverden vil barnet få en forståelse av seg selv som at det tilhører en annen verden. Et slikt trekk kommer til syne blant annet ved at mange barn velger norsk språk i leken. Hvilken identitet som utvikles i barnehagen, vil være avhengig av den sosiale praksisen som utøves til enhver tid. Mead (1934) sier at gjennom språket gir vi mening til våre erfaringer. Verdensbildet lages ved at menneskene samhandler og utveksler tegn og symboler som gir felles mening. Dersom det gis ulik mening til samme virkelighet, vil det oppstå konflikter. Barna kan altså bli usikre og dermed bli stående i et skjæringspunkt mellom det fremmede og det samiske. Ved at samiske barn møter en annen verden enn de er vant til hjemmefra, vil skape usikkerhet i deres tilværelse. Et eksempl er at den indirekte kontroll som preger de samiske oppdragelsesmetodene, blir erstattet med en direkte kontroll gjennom dagsrytmen og regler i institusjonsmiljøet.

Geertz (1973) fokuserer på meningsaspektet i forhold til kultur. Samfunnet og kulturen kan tolkes ved at en ser på hvilke former for mening som det legges vekt på. Verden fremtrer som meningsfull på ulike måter under ulike betingelser. Innenfor samme folkegruppe finnes det ulike meninger og ulike måter å forstå verden på. Det er allikevel det samiske perspektivet som skal være gjeldende i den samiske barnehagen (Rammeplan for barnehagen 1995). Det blir derfor ikke tilfredsstillende for å utvikle en samisk identitet bare å beherske språket, men barna må få kunnskaper om de tradisjoner som er bærende i den samiske kultur. Siden majoritetskulturen påvirker barna i stor grad, må en bevisstgjøring mot et samiskrettet perspektiv være gjeldende. Som minoritet har den samiske befolkning alltid et behov for mobilisering. Barna vil ikke utvikle en samisk identitet hvis ikke det samiske perspektivet er til stede i den grad det bør for å bevare og styrke samisk språk, kultur og tradisjon.

Denne avhandlingen kommer inn som et bidrag i debatten om institusjonalisering av barndommen og om den samiske barnehagen som en institusjon i samfunnet. Jeg har i henhold til målene for studien skaffet kunnskaper om den samiske barnehagen som sosialiseringsarena i et etnisk pluralt og flerspråklig samfunn. Videre har jeg gitt innsikt i barnehagens hverdagsliv og belyst de institusjonelle aspekter ved institusjonen. Studien gir

kunnskaper om hvordan den samiske barnehagen skapes, blir forstått og gir mening til aktørene. Gjennom barnehagens ulike praksiser, skapes den samiske barnehagen. Dette kommer til syne gjennom rutiner, regler, sosiale samspill, tegn, kommunikasjon, lek, rollespill og i forhold til de verdier og holdninger som kommer frem hos aktørene i barnehagens hverdagsliv.

Studien representerer et av de første bidrag om den samiske barnehagen innenfor samfunnsforskningen. Avhandlingen løfter frem og understreker den samiske barnehagens viktige rolle for samiske barns oppvekst og identitetsutvikling og som en sentral pedagogisk institusjon i dagens samfunn. Gjennom et kulturanalytisk utgangspunkt er studien et bidrag til å forstå den samiske barnehagen som en institusjon i samfunnet spesielt, men også et viktig bidrag til den samiske forskningen generelt.

Videre utvikling og forskning i de samiske barnehagene

Den samiske barnehagen er en viktig oppvekst- og sosialiseringsarena for de samiske barna, som oppholder seg store deler av dagen i institusjonen. Mulighetene er absolutt til stede for å fokusere på og tilrettelegge for at samisk språk, kultur og tradisjon blir gitt en større plass enn tilfelle er i dag. Med Rammeplan for barnehagen (1995) vil jeg si det på denne måten:

Barnehagen må arbeide ut fra den virkelighet som samene lever i. Det betyr blant annet å synliggjøre mangfoldet, frodigheten og variasjonene. Som medlemmer i det samiske samfunn i dag må barna i barnehagen få ta del i og være med på å skape nye positive samiske elementer i det moderne samfunn (Rammeplan for barnehagen 1995:94).

Samenes minoritetsstatus gjør at det blir viktig å mobilisere, og barnehagepersonalet må kompensere for det som ikke lenger er, på en *bevisst* måte. ”Det er derfor viktig at barnehagepersonalet har kunnskap om og kjennskap til den kultur som skal videreføres til kommende generasjoner” (Rammeplan for barnehagen 1995:94)

Denne studien viser at det er behov for å fokusere videre på den sosiale praksisen i den samiske barnehagen. Veien videre vil handle om å vektlegge samisk språk, kultur og tradisjon i stor grad. Praksisen gjennom det pedagogiske opplegget må ha et samisk innhold på alle plan, og det må arbeides for at institusjonen gjennomsyres av en helhetlig samisk tenkning. For at de samiske barna skal føle samisk tilhørighet og få styrket sin samiske identitet, er det

viktig at den samiske kulturen er i fokus og innarbeidet i organisasjonen. Formidling av samisk tradisjonskunnskap må vektlegges slik at en på denne måten fører meningsfulle tradisjoner videre. Gamle tradisjoner kan knyttes sammen med dagens levemåter og innovative elementer, ikke bare som enkeltstående tema, men som en naturlig del av barnehagehverdagen og som en grunnpilar for den samiske førskolepedagogikken. Det er viktig å gripe fatt i og diskutere seg frem til også andre trekk ved det særskilte samiske som kan bli en del av barnehagebarnas liv, som for eksempel omgangsformer, verdinormer, tenkesett, samhørighetsfølelse, oppdragelsesformer og felles målsettinger. Det samiske språket må brukes bevisst og konsekvent i de daglige gjøremål, men også som meningsfulle samtaler mellom barn og voksne og barna seg i mellom både i lek og øvrige aktiviteter. Gjennom individuelle tilpasninger blir det sentralt å sikre at ingen barn faller utenfor, men blir en del av det samiske fellesskapet. Det er helheten som utgjør det særskilte samiske, og den samiske barnehagen skal bli forstått forskjellig fra andre samfunns barnehager. Det er ved å vektlegge formidling av samisk kultur, samiske tradisjoner og ved å styrke bruken av samisk språk at den samiske barnehagen kan styrke og utvikle barns samiske identitet og bevare og videreutvikle den samiske kulturarven.

Beskrivelsene og analysene i denne avhandlingen åpner opp for mange andre interessante innfallsvinkler og studier når det gjelder videre forskning i den samiske barnehagen. Flere sentrale spørsmål står ubesvarte, og spesielt vil jeg trekke frem spørsmålet om språkets rolle i barnehagen. Det ville også være interessant å gå nærmere inn på spørsmål knyttet til kjønnsperspektivet, de yngre barna, barns lek, sosiale relasjoner og de ansattes rolle. Foreldrerollen er også et interessant perspektiv som kunne vært fokusert mer på. De sørsamiske barnehagene hadde likeså fortjent oppmerksomhet gjennom forskning. Det finnes samiske barnehager både nord og sør i landet, og en komparativ studie for å kunne se hva som er forskjellene på slike barnehager ville være et spennende prosjekt. Videre kunne en se på de samiske barnehagene i byene kontra bygdesamfunn. Hvilke tilbud samiske barn får i norske barnehager er også et utgangspunkt for videre fokus. utfordringene er mange, og spesielt vil det være viktig å utdanne flere samiske forskere med interesse for samiske barn, samiske barnehager og de samiske barnas oppvekstvilkår. Behovet for videre forskning og fordypning på alle områder i den samiske barnehagen er med andre ord sentralt og nødvendig i fremtiden.

LITTERATUR

- Aleksandersen, L. (2005) "Beazedievvá barnehage". I: Røtnes, K. (red.). *Barnehagefolk nr 4. Kjenner du Sápmi?* 12-17. Oslo: Pedagogisk forum.
- Ariés, P. (1996) *Centuries of childhood*. London: Pimlico.
- Austdal, S.E. (2007) *Tospråklighet i barnehagen. En studie av samisk-norsk tospråklighet hos førskolebarn*. Masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- Balke, E. (1976) *Barnehagen. Innføring i praktisk førskolepedagogikk*. Oslo: Cappelen.
- Balto, A. (1990) "Gutter og jenter i en samisk barnehage". I: *Ottar. Samiske kvinner*, 23-35. Populærvitenskapelig tidsskrift fra Tromsø museum. Tromsø.
- Balto, A. (1997) *Samisk barneoppdragelse i endring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Balto, A. og G. Johansson (2007) "Gal dat oahppá go stuorra." Forskning och skolutveckling i sameskolor. Luleå tekniske universitet. Cd-rom.
- Barnehageutvalget i Kautokeino kommune, udatert brev. *Uttalelse om barnehagedriften*. Kautokeino: Samisk Arkiv.
- Barth, F. (1969) *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Culture Difference*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barth, F. (1994) *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Det Blå Bibliotek.
- Befring, E. (1992) *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Berger, P.L. og T. Luckmann. (1996) *Den samfundsskabte virkelighed*. København: Lindhardt og Ringhof.
- Blom, K. (2004) *Norsk barndom gjennom 150 år*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Bringslimark, T. (2007) *Psychological Benefits of Nature in the Indoor Context*. Universitetet for miljø- og biovitenskap på Ås. PhD- avhandling.
- Bruhn, K. (1935) *Uppfostran hos de nordiska nomaderna*. Helsingfors: Söderström & C:o. Förlagsaktiebolag.
- Bull, T. (2002) "Kunnskapspolitikk, forskningsetikk og det samiske samfunnet." I: *Samisk forskning og forskningsetikk*. 6-21. Publikasjon nr. 2. Oslo: Forskningsetiske komitéer.
- Christensen, P.H. (2000). "Etik og taktik i forskning med børn." I: Jørgensen, P.S. og J. Kampmann (red.) *Børn som informanter*. 217-233. København: Børnerådet.

- Corsaro, W.A. (2003) *"We`re friends right?" Inside kids culture*. Washington D.C.: Joseph Henry Press.
- Corsaro, W.A. (2005) *The sociology of childhood*. California: Pine Forge Press.
- Cummins, J. (1976) "The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses." I: *Working Papers of Bilingualism*, no 9, St. Patrick.
- Cummins, J. (1981) "The role of primary language development in promoting success for language minority students." I: Office of Bilingual bicultural Education (red.): *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. 3-49. California State University.
- Dankertsen, A. (2006) *"Men du kan jo snakke frognersamisk": tradisjon og kulturell innovasjon blant samer i Oslo*. Masteroppgave i sosialantropologi. Universitetet i Oslo.
- Demand-Hatt, E. (1913) *Med lapperne i høifjeldet*. A-B Nordiska Bokhandeln.
- Denzin, N. K. og Y.S. Lincoln (2003) *The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues*. California: Sage.
- Ehn, B. (1983) *Ska vi leka tiger? Daghemsliv ur kulturell synsvinkel*. Malmö: Liber.
- Ehn, B. og O. Löfgren (1982) *Kulturanalys. Ett etnologiskt perspektiv*. Malmö: Liber.
- Eide, B. J. og N. Winger (2003) *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Eidheim, H. (1971) *Aspects of the Lappish Minority Situation*. Oslo: Akademika.
- Eidheim, H. (red.) (1999) *Samer og nordmenn*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Ely, M., M. Anzul, T. Friedman, D. Garner og A. M. Steinmetz (1991) *Doing Qualitative Research: Circles within Circles*. London: The Falmer Press.
- Eriksen, T.H. (1993a) *Kulturterrorismen. Et oppgjør med tanken om kulturell renhet*. Oslo: Spartacus.
- Eriksen, T.H. (1993b) *Ethnicity and Nationalism: Antropological Perspectives*. London: Pluto Press.
- Eriksen, T.H. (1994) *En handelsreisende i kulturelt mangfold: Om Clifford Geertz*. Göteborgs-Posten. (online). Tilgjengelig fra: <http://folk.uio.no/geirthe/Geertz.html> (Lastet ned 25. september 2006).
- Eriksen, T.H. (1997) "Identitet." I: Eriksen, T.H. (red.) *Flerkulturell forståelse*. 34-52. Oslo: Tano Aschehoug.
- Fjelland, R. (1999) *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Fog, J. (1995) *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk.
- Frønes, I. (1994) "Dimensions of Childhood." I: Qvortrup, J. et al. (eds.) *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics*. 145-164. Aldershort: Avebury.
- Frønes, I. (1998) *Den norske barndommen*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Frønes, I. (2001) *Handling, kultur og mening*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frønes, I. og R. Brusdal, (2000): *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Furre, B. (1999) *Norsk historie 1914-2000*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Gall, M.D., W.R. Borg og J.P. Gall, (1996) *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman.
- Gaski, H. og L. Kappfjell, (2002) *Samisk kultur i Norden – en perspektiverende rapport*. København: Nordisk Kultur Institut.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of culture*. New York: Basic Books.
- Goffman, E. (1959) *The presentation of self in everyday life*. New York: Doubleday.
- Greneresen, G. (1995) *Kulturell gjenreisning i et markesamisk kjerneområde. I spenningsfeltet mellom forskning, politikk og folkelig selvforståelse*. Doktoravhandling. Institutt for samfunnsvitenskap. Universitetet i Tromsø.
- Greneresen, G. (2002) *Ved forskningens grenser. Historien om et forskningsprosjekt i det samiske Nord-Norge*. Oslo: Spartacus.
- Greve, A. (2007) *Vennskap mellom små barn i barnehagen*. Phd.-avhandling. Universitetet i Oslo.
- Grimen, H. (2000) *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (1989) *Kultur og hverdagsliv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Guneriussen, W. (1999) *Aktør, handling og struktur: grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Halvorsen, K. (2003) *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Hammerlin, Y. og E. Larsen (1997) *Menneskesyn i teorier om mennesket*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Hammersley, M. og P. Atkinson (1998) *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal.

- Hatch, M. J. (1997) *Organization Theory - modern, symbolic and postmodern perspectives*. Oxford University Press.
- Hirvonen, V. (2004) *Sámi Culture and the School. Reflections by Sámi Teachers and the Realization of the Sámi School. An Evaluation Study of Reform 97*. Kárášjohka: ČálliidLágádus.
- Hodne, B. og R. Sæbøe, (red.) (2003) *Kulturforskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1976a) *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1976b) *Makt og kunnskap*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1978) *Sosialisering. En teoretisk og empirisk modellutvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1986) "Samebarns oppvekstvilkår før". I: *Identitet og livsutfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige samfunn med vekt på samenes situasjon*, 38-52. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2007) *Fra noaidiens verden til forskerens. Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715–2007*. Oslo: Novus forlag.
- Holme, I.M. og B.K. Solvang (1996) *Metodevalg og metodebruk*. Oslo: Tano.
- Holthe, V.G. (1998) *Profesjonalisering av barneoppdragelsen. Muligheter og utfordringer for foreldre og fagpersoner*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Hovland, A. (1999) *Moderne urfolk – lokal og etnisk tilhørighet blant samisk ungdom*. Avhandling til dr.polit.graden. NOVA Rapport 11. Universitetet i Oslo.
- Hviding, E. (1997) "Fra dagligliv til kulturinnsikt". I: Dreyer, I. (1997b) *UIB-magasinet*.(online). Tilgjengelig fra: <http://www.uib.no/elin/elpub/uibmag/95-98/9702/kultur3.html> (Lastet ned 26. oktober 2006).
- Høgmø, A. (1986) "Det tredje alternativ. Barns læring av identitetsforvaltning i samisk-norske samfunn preget av identitetsskifte." I: *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 27. 395-416.
- Høgmø, A. (1989) *Norske idealer og samisk virkelighet. Om skoleutvikling i det samiske området*. Oslo: Gyldendal.
- Høgmø, A. (1992) "Hva er sosialisering? Om ulike faglige forståelser av det sosiale menneskets opprinnelse." I: Sand, T. og W. Walle-Hansen (red.). *Sosialisering i dag*. 14-33. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- James, A., C. Jenks og A. Prout (1998) *Theorizing Childhood*. Cambridge: Polity Press.
- Jávo, A.C. (2003) *Child-Rearing and Child Behavior Problems in a Sámi Population*. Department of Child and Adolescent Psychiatry, Faculty of Medicine, University of Tromsø. Doktoravhandling.

Johansen, A. (1997) "Myten om kulturarven". I: Dreyer, I. (1997a) UIB-magasinet.(online). Tilgjengelig fra: <http://www.uib.no/elin/elpub/uibmag/95-98/9702/kultur2.html> (Lastet ned 26.oktober 2006).

Jørgensen, P.S. (2000) "Børn er deltakere – i deres eget liv." I: Jørgensen, P.S. og J. Kampmann (red.) *Børn som informanter*. 9-21. København: Børnerådet.

Kjørup, S. (2002) *Semiotikk*. Samfundslitteratur. Roskilde Universitetsforlag.

Klausen, A.M. (1992) *Kultur - mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Korsvold, T. (1989) "Barnehagen som sosialiseringsarena. En historisk undersøkelse". I: *Nytt fra forskning om barn i Norge*. Hefte nr. 3, 46-69. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.

Korsvold, T. (1998) *For alle barn! Barnehagens fremvekst i velferdsstaten*. Utdanningsvitenskapelig serie. Oslo: Abstrakt forlag.

Krashen, S.D. og T.D.Terrell, (1983) *The Natural Approach*. Oxford: The Pergamon Press.

Kulturnett. (online). Tilgjengelig fra: http://troms.kulturnett.no/bibliotek/samisk/samisk_litteratur.htm (Lastet ned 15.november 2007).

Kunnskapsdepartementet. (online) Tilgjengelig fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/Barnehager/statistikk-barnehager-.html?id=456377> (Lastet ned 20. november 2007).

Kvale, S. (1997) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Kvalheim, I.L. (1980) *Barns læring av sosiale roller*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kärrby, G. (1976) *Utveckling i grupp*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Kåven, B., J. Jernsletten, I. Nordal, J.H. Eira og A. Solbakk. (2000) *Sámi - dáru sátnegirji. Samisk – norsk ordbok*. Kárášjohka/Karasjok: Davvi Girji OS.

Kåven, B., J. Jernsletten, I. Nordal, J.H. Eira og A. Solbakk (2000) *Dáru - sámi sátnegirji. Norsk – samisk ordbok*. Kárášjohka/Karasjok: Davvi Girji OS.

Ladberg, G. (1991) *Barn med flere språk – om flerspråklighet i førskolealderen*. Oslo: Gyldendal.

Laurén, C. (1999) *Språkbad. Forskning och praktik*. Vasa Universitet.

Leem, K. (1975) *Beskrivelse over Finmarkens lapper*. Strauss & Cramer, Leutershausen. Først utkommet i 1767.

Lov om barnehager (1995) Rundskriv Q- 0902 B. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

- Lov om barnehager (Barnehageloven)* (2006) Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Lærerutdanningen i Alta (1976) *Seminar om praktiske og metodiske spørsmål barnehage/førskole i språkblandingsområder*. Seminarrapport, upublisert.
- Løken, A. og Å. Melkeraaen (1995) *Språkstimulering med flerspråklige barn i barnehage og 6-års tilbud*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Mathisen, M. (1983) *Et tre med rota opp. Fra en samisk kunstners barndom*. Roman. Oslo: Aschehoug.
- Mead, G.H. (1934) *Mind, Self & Society - from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Midjo, T. (1994) "Den nye barndommen". I: Aasen, P. og O.K. Haugaløkken (red.). *Barekraftig pedagogikk. Identitet og kompetanse i det moderne samfunnet*. 88-114. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Moss, P. og P. Petrie (2002) *From children's services to children's spaces. Public policy, children and childhood*. London: Routledge Falmer.
- Nergård, J. I. (2006) *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Nergård, V. (2004) *Slekt og rituelt slektskap i samiske samfunn. Innspill til en psykodynamisk forståelse av sosialisering*. Avhandling til dr. polit. graden. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Nesseby sameforening (1986) *Várjjagas Samiske barnehager*. Rapport fra seminar i Nesseby, 22.- 23. februar. Upublisert.
- Nielsen, J.P. (1995) *Altas historie, "Det arktiske Italia" 1896-1920*. Bind 2. Alta kommune.
- Nilsen, R.D. (2000) *Livet i barnehagen. En etnografisk studie av sosialiseringprosessen*. NTNU Trondheim. Dr.polit.-avhandling.
- NOU (1984:18) *Om samenes rettsstilling*. Oslo: Justisdepartementet.
- Olofsson, B.K. (1992) *Skal vi lege?* København: Børn & Unge.
- Paulgaard, G. (1997) "Feltarbeid i egen kultur – innenfra, utenfra eller begge deler?" I: Fossåskaret, E., O.L. Fuglestad og T.H. Aase (red.). *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*. 70-93. Oslo: Universitetsforlaget.
- Pettersen, R.J. (2002) *Den gode barnehagen. Kvalitetsutvikling i barnehagen*. Oslo: Sebu forlag.
- Rammeplan for barnehagen* (1995) Rundskriv Q-0903 B. (Forskrifter til lov om barnehager). Oslo: Barne- og familiedepartementet.

Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2006) (Forskrifter til lov om barnehager). Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Repstad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Universitetsforlagets Metodebibliotek.

Rousseau, J.J. (1997) *Emile eller om oppdragelsen*. København: Borgen.

Ruyter, K.W. (red.) (2003) *Forskningsetikk. Beskyttelse av enkeltpersoner og samfunn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Rådmannen i Kongsberg (1968) *Brev til Kautokeino kommune, 13.09.1968*. Kautokeino: Samisk arkiv.

Sara, M.N. (2004) "Tradisjonell samisk kunnskap i grunnskolen". I: Hirvonen, V. (red.). *Samisk skole i plan og praksis. Hvordan møte utfordringene i O97S? Evaluering av Reform 97*, 114-130. Kárášjohka/Karasjok: ČálliidLágádus.

Serning, I. (1949) "Lappbarnen, deras vård och uppfostran i spädbarnsåldern och lekåldern" I: *Norrbottn läns hembygdsförenings årbok*. Norrbotten.

Simmons-Christenson, G. (1979) *Førskolepedagogikkens historie*. Oslo: Cappelen.

Singer, M. (1984) *Man's glassy essence. Explorations in Semiotic Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press.

Smith, P.L. (1938) *Kautokeino og Kautokeino-lappene*. Oslo: Aschehoug.

Steen, A. (1968) *Samene. Emner og oppslag nr. 2*. Norges Samemisjon. Trondheim: Sami varas.

Steen, A. (1972) *Samene. Emner og oppslag nr. 1*. Norges Samemisjon. Trondheim: Sami varas.

Stordahl, V. (1996) *Same i den moderne verden. Endring og kontinuitet i et samisk lokalsamfunn*. Kárášjohka/ Karasjok: Davvi girji O.S.

Storjord, M.H. (2000) "Fra nødhjelp til folkehjelp". *Opprettelse og utbygging av samiske barnehager i Norge i 1969 – 99*. Hovedfagsoppgave i førskolepedagogikk. Universitetet i Trondheim (NTNU).

Strategisk plan for samiske barnehager 2002–2008. Barnelærdommen er evig kunnskap. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sametinget.

Strategisk plan for samiske barnehager 2008–2011. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sametinget.

Taylor, C. (1992) *Multiculturalism and "The Politics of Recognition"*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.

Thommessen, B. og J. Wetlesen (1996) *Etisk tenkning. En historisk og systematisk innføring*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Thuen, T. (1986) "Forholdet mellom etniske grupper – noen samfunnsvitenskapelige refleksjoner". I: *Identitet og livsutfoldelse. En artikkelsamling om flerfolkelige samfunn med vekt på samenes situasjon*, 16-24. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tiller, P.O. (1991) " 'Barneperspektivet': om å se og bli sett." I: *Barn nr 1*. 72-77. Trondheim: Norsk senter for barneforskning.
- Tiller, P.O. (1994) "Barns beste den gang – og nå?" I: Evans, T.D., I. Frønes og L. Kjølørød (red.). *Velferdssamfunnets barn*, 13-24. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Tiller, P.O. (1995) "Hva konstituerer barndomsbegrepet?" I: *Barndommen. Den nordiske barndommen i internasjonalt perspektiv*. Konferanse i Trondheim 26. og 27. oktober. 20-41. Trondheim: DMMH's publikasjonsserie nr. 4.
- Todal, J. (1996) "Fra Cymru til Sápmi. Om organiseringa av tospråkleg undervisning i Wales." I: Todal, J. og M. Pope. *Våg og snakke. Kommunikativ metode i samiskopplæringen. /Duostta hupmat. Gulahallanvuohki sámegieloahpahasas*. 103-118. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sámi oahpahusráđđi/Samisk utdanningsråd.
- Todal, J. (2007) *Samisk språk i svahken sitje. Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule*. Dieđut nr.1. Guovdageaidnu/Kautokeino: Sámi Instituhtta/Nordisk Samisk institutt.
- Videncenter for arbejdsmiljø. (online). Tilgjengelig fra <http://www.asc.amr.dk/kultur> "Virksomhedskultur, arbejdsmiljø og teknologiudvikling". Danmark. (Lastet ned 25. september 2006).
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (1988) *Thought and Language*. Edited by Kozulin, Alex. Cambridge: MIT Press.
- Wadel, C. (1991) *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek A/S.
- Weber, M. (1949) *The methodology of the social sciences*. New York: The Free Press.
- Zeuner, L. (2000) *Sociologisk kulturteori mellom naturvidenskabelig og kulturvidenskabelig tenkning*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Øzerk, K.Z. (1995) *Modeller for minoritetsundervisning: en komparativ studie av modeller, strategier og metoder for organisering og gjennomføring av undervisning med to språk*. Rapport nr 2, PFI's rapportserie. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo.
- Øzerk, K.Z. (1997) "Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet." I: Sand, T. (red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*, 120-150. Oslo: Cappelen Akademisk.
- Øzerk, K.Z. (2006a) "Tospråklighet og pedagogiske perspektiver". I: Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø, del 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. 115-142. Oslo: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K.Z. (2006b) ”Et tospråklighetspedagogisk perspektiv”. I: Haugen, R. (red.). *Barn og unges læringsmiljø, del 2 – med vekt på sosialisering, lek og tospråklighet*. 143-157. Oslo: Høyskoleforlaget.

Øzerk, K.Z. og R. Juuso (1999) *Pedagogisk idébok for tospråklige barnehager/Pedagogalaš jurddagirji guovttegielalaš mánáidgárddiide*. Kautokeino/Guovdageaidnu: Samisk utdanningsråd/Sámi oahpahusráđđi.

Aarre, T. (1987) *Minoritetsbarn i en barnehage og en førskolegruppe i Norge*. Sosialantropologisk institutt. Universitetet i Bergen.

Årsplan for ”Goahti” barnehage 2003-2006 (fiktivt navn)

Årsplan for ”Lávvu” barnehage 2003-2005 (fiktivt navn)

Muntlige kilder

Intervju 29.02.2000 Styrer ved den første samiske barnehagen i Kautokeino.

Personalet i Goahti barnehage

Intervju 29.11.05 Styrer
Intervju 29.11.05 Pedagogisk leder
Intervju 30.01.06 Assistent

Personalet i Lávvu barnehage

Intervju 31.01.06 Styrer/pedagogisk leder
Intervju 31.01.06 Assistent
Intervju 31.01.06 Assistent

Foreldrene i Goahti barnehage

Intervju 25.11.05 Begge foreldrene
Intervju 13.12.05 Begge foreldrene
Intervju 12.01.06 Begge foreldrene

Foreldrene i Lávvu barnehage

Intervju 09.12.05 Far
Intervju 31.01.06 Mor
Intervju 31.01.06 Mor

VEDLEGG

Barna i Goahti barnehage

1998	1999	2000	2001	2002	2003
Inga Láila Ovlla	Rávdná Klemet Marit Henriette Mikkel Karen	Berit Kirsten Rune Jovvna	Niillas Lisa Májjá Mona Nils Anders Kurt	Arne Ellen Lásse	Asgeir

Barna i Lávvu barnehage

2000	2001	2002	2003
Stian Morten	Petter Ole Tor Erik	Silvo Knut Jørgen Anne Sandra Áilo	Espen

Sami allaskuvla

Samisk høgskole

xxx barnehage
v/styrer

FORSKNING I BARNEHAGEN

Jeg er ansatt ved Samisk høgskole i Kautokeino og innehar for tiden en dr.gradsstipendiatstilling i førskolepedagogikk.

I den forbindelse skal jeg foreta et forskningsprosjekt med tema ”Form og innhold i samiske barnehager i Norge.” Jeg ser det som viktig å sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Samiske barn tilbringer mye av sin tid i barnehager i dag, og jeg ønsker gjennom min forskning å se nærmere på de samiske barnas oppvekstvilkår.

Jeg skal blant annet gjennomføre feltarbeid i ulike samiske barnehager der jeg vil observere barna i leken, men også følge dem i de ulike rutinesituasjonene i løpet av barnehagehverdagen. For å kunne få et helhetlig bilde, vil også personalet bli observert i samhandlinger med barna. Det kan også bli aktuelt å foreta intervju av noen av personalet evt. styrer.

For å kunne gjennomføre et slikt prosjekt, ber jeg med dette om tillatelse til å gjennomføre deler av mitt forskningsprosjekt i deres barnehage. Det er ønskelig å starte med observasjonene så snart som mulig. Jeg vil være i barnehagen ca 2 – 4 dager pr. uke og regner med å bli ferdig i løpet av november måned. Primært ønsker jeg å knytte meg til en avdeling, men jeg vil også observere i uteleken og ved fellesarrangement slik at alle barn i barnehagen vil kunne bli berørt av prosjektet.

All informasjon og funn jeg innhenter vil bli behandlet anonymt, og verken barnehagens eller barnas navn vil bli brukt i oppgaven.

Karasjok, 22.10.03

Med hilsen

Marianne H. Storjord

Sami allaskuvla

Samisk høgskole

Til foreldre/foresatte!

FORSKNING I BARNEHAGEN

Jeg er ansatt ved Samisk høgskole i Kautokeino og innehar for tiden en dr.gradsstipendiatstilling i førskolepedagogikk.

I den forbindelse skal jeg foreta et forskningsprosjekt med tema ”Form og innhold i samiske barnehager i Norge.” Jeg ser det som viktig å sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Samiske barn tilbringer mye av sin tid i barnehager i dag, og jeg ønsker gjennom min forskning å se nærmere på de samiske barnas oppvekstvilkår.

Jeg skal blant annet gjennomføre feltarbeid i ulike samiske barnehager der jeg vil observere barna i leken, men også følge dem i de ulike rutinesituasjonene i løpet av barnehagehverdagen.

For å kunne gjennomføre et slikt prosjekt behøver jeg skriftlig tillatelse fra foreldre/foresatte. All informasjon og funn jeg innhenter vil bli behandlet anonymt, og verken barnehagens eller barnas navn vil bli brukt i oppgaven. Jeg er også underlagt gjeldende taushetsplikt.

Barnehagen v/styrer har gitt sin tillatelse for å gjennomføre prosjektet, og kommunen v/xxxxxx er informert om saken.

Karasjok, 22.10.03

Med hilsen

Marianne H. Storjord

⇒-----

Med dette gir jeg min tillatelse til at mitt/mine barn kan delta i forskningsprosjektet ”Form og innhold i samiske barnehager i Norge”. Dette vil medføre at barnet/barna blir observert mens de er i barnehagen i løpet av barnehageåret.

Dato: _____

Underskrift: _____

Samii allaskuvla

Samisk høgskole

Marianne H. Storjord
9730 KARASJOK

Kultur og oppvekstavd.
xxx

Karasjok, 17.06.05

FORSKNING I BARNEHAGEN

Jeg er ansatt ved Samisk høgskole i Kautokeino og innehar for tiden en dr.gradsstipendiatstilling i førskolepedagogikk.

I den forbindelse skal jeg foreta et forskningsprosjekt med tema "Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge." Jeg ser det som viktig å sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Samiske barn tilbringer mye av sin tid i barnehager i dag, og jeg ønsker gjennom min forskning å se nærmere på de samiske barnas oppvekstvilkår.

Jeg skal blant annet gjennomføre feltarbeid i to samiske barnehager der jeg vil observere barna i leken, men også følge dem i de ulike rutinesituasjonene i løpet av barnehagehverdagen. For å kunne få et helhetlig bilde, vil også personalet bli observert i samhandlinger med barna. Videre vil jeg rette søkelyset mot barnehagens kulturelle praksis også i form av planer, diskusjoner på personal- og avdelingsmøter med mer. Det er også ønskelig å foreta intervju av styrer, evt. det øvrige personalet og foreldre.

For å kunne gjennomføre et slikt prosjekt, ber jeg med dette om tillatelse til å foreta feltarbeid i xxx barnehage i xxx. Jeg har vært i kontakt med styrer/ped.leder xxx, som har gitt sitt samtykke til mitt opplegg. Feltarbeidsperioden vil vare i ca 3 måneder fra september - november 2005. Jeg vil være i barnehagen ca 2 - 4 dager pr. uke. Før jeg starter med feltarbeidet, vil jeg innhente skriftlig samtykke fra alle foreldre og også gi nærmere informasjon på foreldremøte til høsten.

All informasjon og funn jeg innhenter vil bli behandlet anonymt, og verken kommunens, barnehagens eller barnas navn vil bli brukt i oppgaven. Jeg er også underlagt gjeldende taushetsplikt på lik linje med det øvrige personalet i barnehagen.

Med hilsen

Kopi: xxx barnehage v/styrer

Marianne H. Storjord
Dr.grads stipendiat

Sami allaskuvla

Samisk høgskole

Til foreldre/foresatte v/xxx barnehage

FORSKNING I BARNEHAGEN

Jeg er ansatt ved Samisk høgskole i Kautokeino og innehar for tiden en dr.gradsstipendiatstilling i førskolepedagogikk.

I den forbindelse skal jeg foreta et forskningsprosjekt med tema ”Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge.” Jeg ser det som viktig å sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Samiske barn tilbringer mye av sin tid i barnehager i dag, og jeg ønsker gjennom min forskning å se nærmere på de samiske barnas oppvekstvilkår.

Jeg skal blant annet gjennomføre feltarbeid i to samiske barnehager der jeg vil observere barna i leken, men også følge dem i de ulike rutinesituasjonene i løpet av barnehagehverdagen.

For å kunne gjennomføre et slikt prosjekt behøver jeg skriftlig tillatelse fra foreldre/foresatte. All informasjon og funn jeg innhenter vil bli behandlet anonymt, og verken barnehagens eller barnas navn vil bli brukt i oppgaven. Jeg er også underlagt gjeldende taushetsplikt.

Barnehagen v/styrer har gitt sin tillatelse for å gjennomføre prosjektet, og xxx kommune har også gitt sitt samtykke i saken.

Karasjok, 08.07.05

Med hilsen

Marianne H. Storjord

⇒-----

Med dette gir jeg min tillatelse til at mitt/mine barn kan delta i forskningsprosjektet ”Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge”. Dette vil medføre at barnet/barna blir observert mens de er i barnehagen i løpet av en 3 måneders periode.

Dato: _____

Underskrift: _____

Marianne H. Storjord
Kildegata 5
9730 KARASJOK

Til foreldre!

Karasjok, 18.11.05

FORESPØRSEL OM Å DELTA PÅ INTERVJU

Jeg vil med dette rette en forespørsel til deg/dere som foreldre i barnehagen om å delta på intervju i forbindelse med mitt prosjekt.

For tiden er jeg ansatt ved Samisk høgskole, der jeg innehar en doktorgradsstipendiat-stilling i førskolepedagogikk. Tema for mitt forskningsprosjekt er ”Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge”. Jeg vil sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Gjennom observasjon og intervju i to samiske barnehager er jeg interessert i å finne ut hva barna er opptatt av og hva personalet tenker og deres arbeidsmåter. Jeg ønsker også å finne ut hvilke holdninger foreldrene har til den samiske barnehagen og hvilke tanker de gjør seg i forhold til den kulturelle praksis.

Når det gjelder spørsmålene i intervjuet, viser jeg til vedlagte intervjuguide. Den består av noen tema som jeg ønsker å berøre under intervjuet, men jeg er også interessert i å få frem andre tema som du/dere eventuelt er opptatt av.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca 1 time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du/dere har mulighet til å trekke deg/dere når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du/dere trekker deg/dere, vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007.

Dersom du/dere har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du/dere skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar den med til intervjuet.

Hvis det er spørsmål, kan jeg nås på telefon 90 96 68 84.

Med vennlig hilsen

Marianne H. Storjord
dr.gradsstipendiat

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg/vi har mottatt informasjon om prosjektet ”Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge” og ønsker å stille på intervju. Jeg/vi har blitt gjort kjent med at det er frivillig å være med, og at jeg/vi har mulighet for å trekke meg/oss når som helst underveis. Jeg/vi er også inneforstått med at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

Dere velger selv om den ene eller begge foreldrene stiller på intervjuet.
Hvilket språk (samisk eller norsk) dere velger å snakke under intervjuet bestemmer dere også selv.

Dato:.....

Dato:.....

Signatur:.....

Signatur:.....

Marianne H. Storjord
Kildegata 5
9730 KARASJOK

Til personalet!

Karasjok, 18.11.05

FORESPØRSEL OM Å DELTA PÅ INTERVJU

Jeg vil med dette rette en forespørsel til deg som pedagogisk leder i barnehagen om å delta på intervju i forbindelse med mitt prosjekt.

For tiden er jeg ansatt ved Samisk høgskole, der jeg innehar en doktorgradsstipendiat-stilling i førskolepedagogikk. Tema for mitt forskningsprosjekt er "Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge". Jeg vil sette søkelyset på barnehagen som en sentral pedagogisk institusjon i det samiske samfunn. Gjennom observasjon og intervju i to samiske barnehager er jeg interessert i å finne ut hva barna er opptatt av og hva personalet tenker og deres arbeidsmåter. Jeg ønsker også å finne ut hvilke holdninger foreldrene har til den samiske barnehagen og hvilke tanker de gjør seg i forhold til den kulturelle praksis.

Når det gjelder spørsmålene i intervjuet, viser jeg til vedlagte intervjuguide. Den består av noen tema som jeg ønsker å berøre under intervjuet, men jeg er også interessert i å få frem andre tema som du eventuelt er opptatt av.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca 1 time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2007.

Dersom du har lyst til å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og tar den med til intervjuet. Hvis det er spørsmål, kan jeg nås på telefon 90 96 68 84.

Med vennlig hilsen

Marianne H. Storjord
dr.gradsstipendiat

SAMTYKKE-ERKLÆRING

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet ”Kulturell praksis i samiske barnehager i Norge” og ønsker å stille på intervju. Jeg har blitt gjort kjent med at det er frivillig å være med, og at jeg har mulighet for å trekke meg når som helst underveis. Jeg er også inneforstått med at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

Hvilket språk (samisk eller norsk) du velger å snakke under intervjuet bestemmer du selv.

Dato:.....

Signatur:.....

INTERVJUGUIDE - FORELDRE I BARNEHAGEN

Barnehage..... Dato:.....

Kode:.....

Tema: Kulturell praksis i barnehagen - barnehagens innhold

Hensikten med intervjuet er å få vite hva du/dere mener om barnehagen i forhold til temaene under. Hvor fornøyd er du/dere, og eventuelt hvordan ville dere at det skulle vært. Spesielt er det interessant å få vite hvilke forventninger du/dere har til en samisk barnehage, og snakke litt om hva du/dere tenker om samisk språk og kulturformidling i barnehagen.

- **Hverdagsaktiviteter:**

- Lek – leker
- Utelekeklassen
- Forming/duodji
- Musikk/joik/drama
- Bøker/litteratur

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **Måltider - mat**

.....
.....
.....
.....

- **Fysiske miljø, inne**

.....
.....
.....
.....

- **Turer/ekskursjoner**

.....
.....
.....

- **Periodebestemt innhold:**

Feiring av gebursdager
Temabasert opplæring
Høytider, merkedager

.....
.....
.....
.....
.....

- **Språk/tospråklighet**

Barnets/familiens hjemmespråk
Språkopplæring i forhold til ditt barn
Annet

.....
.....
.....
.....

- **Rammeplan for barnehagen**

Kjenner du til innholdet i kap. 6 i Rammeplanen om samisk kultur og språk?
Dersom du/dere gjør det hvilke synspunkter har du/dere på det som står der?

.....
.....
.....

- **Oppdragelse av barn**

Hva er viktig for deg/dere i oppdragelse av barn?
Hva er bra i barnehagen og hva er ikke så bra?

.....
.....
.....
.....
.....

- **Trivsel i barnehagen**

Har du inntrykk av at ditt barn trives i barnehagen?

Venner - lek

Omsorg

Læring - utvikling

Barnets forhold til personalet

.....
.....
.....

- **Foreldresamarbeid**

Daglig kontakt med personalet

Informasjon ang. planer, praktiske ting med mer

Medvirkning i planlegging, andre ting

Foreldresamtaler, foreldremøter

Kontakt med andre foreldre

.....
.....
.....
.....
.....

- **Hvorfor har du/dere valgt å ha barnet i barnehage?**

Hvorfor samisk barnehage?

.....
.....
.....
.....

- **Andre saker du/dere ønsker å ta opp**

.....
.....
.....

INTERVJUGUIDE - PERSONALET I BARNEHAGEN

Barnehage..... Dato:.....

Stilling:..... Kode:.....

Tema: Kulturell praksis i barnehagen - barnehagens innhold

Hensikten med intervjuet er å få vite hvordan de ulike situasjoner i barnehagen blir lagt opp og planlagt og om det knytter seg spesielle rutiner bak disse. Spesielt er det viktig å få frem hvilke mål og innhold du syns er viktig, er det noe som blir prioritert, noe du er spesielt opptatt av, og er det noe som er mindre viktig.

Jeg vil også høre om hva du er fornøyd med/ikke fornøyd med og hva kunne vært gjort annerledes. Spørsmål i forhold til samisk språk og kultur vil være sentralt i forhold til alle temaene nedenunder.

- **Hverdagsaktiviteter:**

Lek – leker

Utelekeplassen

Forming/duodji

Musikk/joik/drama

Bøker/litteratur

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- **Måltider - mat**

.....
.....
.....
.....

- **Fysiske miljø, inne**

.....
.....
.....
.....

- **Turer/ekskursjoner**

.....
.....
.....

- **Periodebestemt innhold:**

- Feiring av gebursdager
- Temabasert opplæring
- Høytider, merkedager

.....
.....
.....
.....
.....

- **Språk/tospråklighet**

- Språkopplæring i forhold til barna
- Det samiske språket posisjon i din barnehage
- Målsetting om tospråklighet
- Hvordan vurderer du egne samiskkunnskaper

.....
.....
.....
.....

- **Oppdragelse av barn**

- Er det noen spesielle ting du vektlegger i arbeidet med barna i barnehagen? Hvorfor?
- Læring - utvikling
- Individuell opplæring
- Kulturell læring
- Omsorg

.....
.....
.....

- **Personalsamarbeid**

- Arbeidsrutiner – arbeidsfordeling
- Møtevirksomhet

.....
.....
.....

- **Foreldresamarbeid**

Daglig kontakt med foreldrene
Informasjon ang. planer, praktiske ting med mer
Medvirkning i planlegging, andre ting
Foreldresamtaler, foreldremøter

.....
.....
.....
.....
.....

- **Rammeplan for barnehagen**

Hvordan brukes Rammeplanen i forhold til planlegging i barnehagen?
Synspunkter på kap 6 i Rammeplanen

.....
.....
.....

- **Hvorfor har du valgt å jobbe i barnehage?**

Hvorfor samisk barnehage?

.....
.....
.....
.....

- **Andre saker du ønsker å ta opp**

.....
.....
.....



ISBN xxx-xx-xxxx-xxx-x