



SPECIALNUMMER ARTIKKEL

# Å flette og veve med samiske kunnskapsforståelser i barnehagen

---

Anne Myrstad, ORCID: 0000-0002-6271-4936

Department of Education, The Arctic University of Norway, Norway

## ABSTRACT

*Making space for Sámi knowledge in kindergarten is the focus of the article. Making space refers concretely to the design of a Sámi-inspired outdoor area in an urban kindergarten, located in Sápmi. In the kindergarten's outdoor area, two play installations have been designed with clear references to Sea Sámi coastal culture. By applying relational Sámi approaches to knowledge, the article highlights how the installations are more than an innovative backdrop for children's play and activity. In such a perspective, the installations can be regarded as entrances to Sámi understanding of knowledge, where material culture is regarded as relational ties between people and the environment. Thinking with a braiding metaphor, rooted in indigenous epistemology, the article will discuss how Sámi knowledge can be understood and emphasized in the education system, in which kindergarten is a part of.*

## KEYWORDS

Indigenization; Sámi epistemologies; kindergarten; early childhood education and care; place

**CONTACT** Anne Myrstad, [anne.myrstad@uit.no](mailto:anne.myrstad@uit.no), Department of Education, The Arctic University of Norway, Universitetsvegen 39, 9019, Romsa / Tromsø, Norway

© 2024 The Author(s). This is an Open Access article distributed under the terms of Creative Commons CC BY 4.0. The original works should be properly cited and not altered, transformed or built upon in any way.

## Vignett



Figur 1: Lekeinstallasjoner i barnehagen. Foto: Anne Myrstad

I inngangen til barnehagen ruver to lekeinstallasjoner. Det ene installasjonen er skroget av en oppreist båtkonstruksjon, en treroring. Båtskroget er støttet opp av buede bærebjelker av bjørk. Under skroget er det en løe omkranset av barkedede bjørkestokker. En handhogd furutrapp gir tilgang til løa. I enden av løa under skroget er det en sklie. Den andre installasjonen er et lekehus, utformet i tråd med løftingen eller båthuset til treroringen. Taket er tekket med never og festet med raier (bjørkepinner).

Lekeinstallasjonene er en del av samarbeidsprosjektet Nordlige hager<sup>1</sup>, hvor hensikten har vært å utforme et utemiljø med tydelige referanser til samisk kystkultur. I utformingen av lekeinstallasjonene er ulike samiske byggeskikker kombinert med båtbyggertradisjoner fra nordlandsbåten/*Gárbbis*, samt innenfor rammen av regulativer for lekeplasser, EU-krav og forskrift om sikkerhet ved lekeplassutstyr.

## Innledning

Samisk kultur og identitet har tradisjonelt vært knyttet til livsstiler i rurale områder (Dankertsen, 2022; Nyseth & Pedersen, 2014). Ulike kunnskaper, ferdigheter, holdninger og verdier har vokst fram gjennom en langvarig bruk av ulike lokale områder. I disse områdene

---

<sup>1</sup> Nordlige hager er et samarbeidsprosjekt mellom Tromsø kommune, seksjon for barnehage; UiT Norges arktiske universitet, ILP/BARN kunne, samt arkitekt og kunstner Joar Nango.

har det gjennom generasjoner blitt utført forskjellige praksiser avhengig av årstid og værforhold (Joks et.al., 2020). For å kunne overleve i vanskelige og marginale forhold, har mennesket vært avhengig av hva naturen har kunnet tilby av materialer til ly og ressurser til mat (Nybråten et.al., 2024). Overlappende i tid har det vært et gjensidig avhengighetsforhold mellom menneskene og omgivelsene, hvor det vies dyp respekt for både mennesker og dyr, fisk og fugl, levende og ikke-levende elementer (Joks et.al., 2020). Selv om økt grad av urbanisering skaper endringer i kulturer tuftet på rurale livstiler (Berg-Nordli et.al., 2022), fremholdes fortsatt relasjonen til natur og landskap som en grunnpilar i samisk kultur (Valkonen & Valkonen, 2014). Når samisk kultur skal vektlegges i utdanningssystemet, må dette tas høyde for. Samiske forståelser av tid og sted, må ifølge Pigga Keskitalo, være sentrale elementer i en slik vektlegging, og inngå i barns leke- og læringsmiljø (2019, s. 563). Dette fordrer at kunnskap forankres i samiske perspektiver.

I tilnærming til samiske perspektiver, vil jeg ta utgangspunkt i det samiske forskere løfter fram som relasjonelle kunnskapsforståelser (Finbog, 2023; Porsanger; 2012; Kuokkonen, 2006). Her inngår sted og materiell kultur som relasjonelle bånd mellom fortid og nåtid, mellom mennesker og erfaringer fra tidligere generasjoner og mellom mennesker og dyr (Finbog, 2023; Kuokkonen, 2006). Alt kan sees i relasjon med hverandre (Porsanger 2012, s. 39). Liisa-Rávná Finbog benevner det som 'a Sámi-world-in-relation' (2023, s. 87). I en slik forståelse er sted noe *mer* enn en bakgrunnsramme for aktivitet. Materiell kultur er noe *mer* enn samisk tradisjonshandverk eller brukskunst. De inngår som elementer i det levde liv, hvor omgivelsene og menneskene ikke forstås som adskilte domener (Østmo & Law, 2018).

I denne artikkelen vil jeg belyse hvordan det kan skapes rom for samiske kunnskapsforståelser i barnehagen med vekt på sted og materiell kultur. Å skape rom for samisk kunnskap og verdier vil gis en dobbel betydning. På den ene siden vil det helt konkret omhandle utforming av uterommet i en barnehage i et semi-urbant område. På den andre siden vil det handle om å skape rom for samiske kunnskapssystemer og verdier i et utdanningssystem tuftet på vestlige vitenskap. For å binde dette sammen, vil jeg tenke med en flette- og vevemetafor. Metaforen er forankret i urfolksepistemologi (Atalay, 2020), og viser til hvordan det kan skapes rom for ulike kunnskapssystemer. I bruk av flette- og vevemetaforen, vil jeg belyse hvordan metaforen både kan bidra til å skape rom og forståelse for samiske perspektiver.

Jeg vil bruke eksempler fra samarbeidsprosjektet Nordlige hager som konkretisering og utdyping. I dette prosjektet er det utforsket muligheter for å skape en kulturell og stedlig tilhørighet i barnehagens uterom i et bynært område. Konkret har kunstner og arkitekt Joar Nango og båtbygger Arne Terje Sæter utformet to lekeinstallasjoner med innovative referanser til samisk kystkultur. Gjennom et deltakende forskningsdesign har medforsker Carola Kleemann og jeg fulgt byggeprosessen sammen med barn og ansatte i barnehagen. Barna har fått mulighet til å observere og dokumentere gjennom tegninger og bruk av GoPro-kamera. Dokumentasjonen har vært et ledd i vår datainnsamling, samtidig som det har vært en del av barns utforskning av lekeinstallasjonene.

Prosjektet er et ledd i en pågående indigeniseringsprosess<sup>2</sup>, hvor målet er å styrke samiske perspektiver i alle deler av utdanningssystemet, fra barnehage og skole til høgskole og universitet. Som ett veiledende etisk prinsipp, har tanken vært å `gi noe tilbake` som kan styrke samiske barns kulturelle identitet (Kuokkanen, 2010). Samtidig er prosjektet et ledd i å formidle samisk kultur til alle barnehagebarn. Hensikten er å skape møteplasser mellom barn fra ulike kulturer med utgangspunkt i lokal samisk kultur og naturbruk. Dette er i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver, hvor det stilles krav om synliggjøring av samisk mangfold i alle barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2017).

### **Synliggjøring gjennom indigenisering**

Sannhets- og forsoningskommisjonen fastslår at fornorskningprosessen har medført tap av språk, kunnskap og kulturell rikdom for det samiske folk, nasjonale minoriteter og for majoritetsbefolkningen generelt. Dette er en erkjennelse av urett gjort av den norske stat, hvor målet med fornorskning har vært å regulere folk og deres religiøse, kulturelle og språklige praksiser for å fremme norsk identitet og tilhørighet. I kjernen av forsoning ligger synliggjøring, slik at de samiske språk og kulturer og andre nasjonale minoriteter kan ivaretas og videreutvikles (Sannhet- og forsoningskommisjonens rapport 2023, s.658).

Synliggjøring av marginaliserte språk og kulturer handler om erkjennelse og anerkjennelse. Det handler om å bidra til å gi stolthet til samiske barn og unge, slik at de får mulighet til å styrke og utvikle sin kulturelle identitet. Det handler om å bøte på opplevelser av usynliggjøring og neglisjering. Det handler om å gi status til minoritetsgrupper, samt skape tilhørighet gjennom å bygge, styrke og formidle kunnskap, både i minoritets- og majoritetsbefolkningen. Det handler om å reversere påvirkningen av 200 år med kolonisering. For de som bor i Sápmi, handler det om å få kunnskap om en ukjent historie i nære og lokale omgivelser.

På samme måte som utdanningssystemet har hatt en sentral rolle i fornorskningprosessen, har også utdanningssystemet en sentral rolle når det gjelder prosessen med forsoning. I løpet av de siste tiår år er urfolksperspektivet blitt forsterket og tydeliggjort i læreplanverket fra barnehage og skole til høgskole- og universitetsnivå, basert på internasjonal (ILO-konvensjon nr. 169) og nasjonal lovgivning. I gjeldende rammeplan for barnehage (KUD, 2017) står synliggjøring av samiske perspektiver under barnehagens verdigrunnlag - noe som kan forstås som at samiske perspektiver skal formidles, praktiseres og oppleves i alle deler av barnehagens pedagogiske arbeid. Dette kan sees som et ledd i å bekjempe fordommer og andre former for intoleranse mot minoriteter og urfolk, samt å utvikle kunnskap og anerkjennelse av samene som urfolk. Hensiktene er gode, men hvis tilnærmingen til samiske kultur- og kunnskapsforståelser er lite gjennomtenkte, kan det ende opp i det motsatte, altså økte fordommer og intoleranse (Lile, 2012).

---

<sup>2</sup> Indigenisering beskriver en prosess der urfolkskunnskap og perspektiv integreres i den felles kulturelle referanserammen.

En universell tendens i implementering av urfolkstematikker i læreplanverket, viser at urfolksformidling blir fortolket gjennom en vestlig forståelsesramme, noe som medfører at urfolksrepresentasjonen blir nokså begrenset og forenklet (Olsen & Andreassen, 2017; Kearney et al., 2014). Urfolksperspektiver blir anerkjent, men ikke godt nok forstått, nettopp fordi det ikke tar utgangspunkt i urfolkets egne forståelsesrammer. For å snu denne tendensen i utdanningssystemet, må det skapes rom for kunnskap som er forankret i urfolks egne perspektiver og kunnskapssystemer. Å tenke med begrepet indigenisering kan støtte en slik prosess.

## Indigenisering

Begrepet indigenisering springer ut fra det engelske begrepet *indigenous* og kan oversettes til norsk med 'urfolkeligjøsring' (Andreassen & Olsen, 2020). Indigenisering betraktes som en prosess som bygger på ulike faser; fra frafall i form av neglisjering og usynliggjøsring til inkludering og synliggjøsring av urfolksperspektiver i utdanningssystemet (Evje & Olsen, 2020; Gaudry & Lorenz, 2018; Olsen & Andreassen, 2017). Skillet mellom inkludering og indigenisering handler om å forankre faglige valg i samiske verdier, standpunkt og kunnskapssystemer, nettopp for å unngå at samiske perspektiver blir forenklete tilføyinger som et vedlegg til majoritetskulturen (Evje & Olsen, 2022). Indigenisering innebærer imidlertid ikke å erstatte ett kunnskapssystem med et annet eller å slå sammen flere kunnskapssystemer til å romme ett (Finbog, 2023 s. 82). I følge Finbog handler indigenisering om å veve ulike kunnskapssystemer sammen, noe som gir rom for ulike forståelser og perspektiver, uten at forskjeller hviskes ut eller blir borte.

## 'Å flette og veve kunnskap'

Å tenke kunnskap og kunnskapssystemer som sammenfletting eller sammenveving har rot i urfolksepistemologi (Atalay, 2020). I urfolkforskning blir flette- og vevemetaforen brukt for å vise hvordan det kan skapes rom for urfolkskunnskap i dominerende vestlige vitenskapstradisjoner (Jimmy et al. 2019; Kimmerer, 2013). I en slik sammenheng betraktes én tråd i flettemetaforen som urfolkskunnskap, én tråd representerer vestlig vitenskap og den tredje tråden representerer respekt og forståelse som holder fletten sammen (Snively & Williams, 2018). Hvis en av trådene ikke er til stede, vil fletten opphøre. Metaforbruken viser til relasjonelle prosesser og praksiser som søker å være gjensidige og dynamiske (Jimmi et al., 2019), hvor det gis rom for ulike perspektiver, kulturelt vedlikehold og kulturell nyskaping samtidig.

Flette- og vevemetaforen kan også omhandle hvordan kunnskaper og erfaringer er bundet sammen overlappende i tid og rom, mellom fortid og nåtid, mellom generasjoner og steder (Finbog, 2023). En vevnad eller en flette består helt konkret av overlappende tråder. Det er vanskelig å se med det blotte øyet, hvor de enkelte trådene har sin begynnelse eller slutt. Dette skjer sømløst i overlappingene, hvor en tråd skjotes med den neste som fortsetter og skaper kontinuitet. På samme måte kan det tenkes om generasjoner, hvor det er vanskelig å spore hvor en generasjon overtar etter den andre. I samhandlingene mellom generasjonene blir kunnskap til, livet regenereres og går videre (Ingold, 2023). I en slik forståelse er tidligere generasjoner en del av det levde liv.

Det nordsamiske begrepet *árbediehtu* rommer hvordan samisk tradisjonskunnskap, kan tenkes som sammenveving av kunnskap. *Árbediehtu* er en samlebetegnelse for samisk tradisjonskunnskap og viser hvordan kollektiv visdom og ferdigheter er blitt transformert og ført videre gjennom generasjoner (Guttorm & Porsanger, 2011). Tradisjonskunnskap er i en slik forståelse, et lim som binder fortid, nåtid og framtid sammen og skaper kontinuitet. Videreføring av kunnskap og ferdigheter har vært knyttet til slekt og familie, og formidlet videre gjennom muntlig fortellertradisjoner, praktisk arbeid og gjøremål (Guttorm, 2011). Dette er kunnskap og ferdigheter som er dypt forankret til spesifikke landområder. Over tid og generasjoner er det skapt relasjoner og en dyp respekt for alle aktører som bebor området; mennesker, dyr, fugl og fisk (Joks et al., 2020). Den yngre generasjon, barn og unge, har tatt del i kunnskapen ved å observere voksne i arbeid, lyttet til samtaler, delt erfaringer og etter hvert blitt stilt overfor forventninger om å bidra ut fra egne initiativ (Sara, 2004; Storjord, 2009). Tradisjonell kunnskap, innehar på denne måten et kollektivt aspekt som ikke enkeltindivider kan monopolisere eller ta eierskap til (Finbog, 2023, s. 88).

Ved vektlegging av de relasjonelle båndene som tradisjonskunnskap/*árbediehtu* er skapt av og skaper, viser Finbog hvordan duodji og duodji praksiser er noe mer enn tradisjonshandsverk. I likhet med muntlige fortellertradisjoner er samisk materiell kultur innganger til komplekse virkelighetsforståelser hvor alt er i relasjon, ‘a Sámi world-in-relation’ (Finbog 2023, s. 87). På lignende måte, fremhever Nango at samisk arkitektur og byggeskikker er noe mer enn form og symbolikk. Samisk arkitektur og byggeskikker rommer og uttrykker kulturelle fellesskap, og er basert på verdier som uttrykker sosiale relasjoner, materialkunnskap og stedsensitivitet (Danbolt & Nango, 2022). Materiell kultur er en materialisering av hvordan kunnskap er skapt i relasjon mellom mennesker og omgivelser, overlappende i tid (Kramvig & Kvindal-Rørvik, 2022).

Spørsmålet er hvordan relasjonelle kunnskapsforståelser kan tenkes inn og transformeres i utdanningsforløpet når samiske perspektiver og verdier skal vektlegges og formidles. For å belyse dette, vil jeg ta utgangspunkt i en barnehage i et semi-urbant område, og vise hvordan flette- og vevemetaforen kan gi støtte i arbeidet med å forankre faglige valg i samiske kunnskapsforståelser. I en utdanningskontekst er familie og slekt erstattet med spesialiserte profesjonsutøvere. Læring og kunnskap er blitt institusjonalisert og formalisert. Barnets individuelle progresjon og utvikling vektlegges fremfor kollektiv læring. Det vil derfor dreie seg om hvordan fragmenter fra fortiden, kan settes sammen med en ny tid og nye behov i en annen kontekst.

## **Empirisk bakgrunn**

I tettbygde og urbane områder, hvor samisk språk og kultur er en minoritet, utgjør barnehagen en viktig arena som kan støtte opp under barns språk, kulturelle identitet og tilhørighet (Meld. St. 13 (2022–2023)). Barnehagen er her en av få arenaer i det offentlige rom, hvor barna kan få anerkjennelse for sitt språk og kulturelle bakgrunn. I byene kommer unge mennesker, foreldre og barn fra ulike deler av Sápmi, hvor deres språk, kultur og koloniale historier er forskjellig (Olsen & Olsen 2022). Barn og foreldre kan relativt nylig ha flyttet til urbane og tettbygde områder, mens andre representerer andre eller tredje generasjon bosatt i en by, ofte med sterke band til rurale områder i Sápmi (Dankertsen 2021). Bakgrunn fra forskjellige steder har skapt ulike relasjoner mellom mennesker, dyr og landskap. Dette innebærer at barn

og foreldre i barnehager i urbane og tettbygde strøk representerer ulike samiske identiteter, et samisk mangfold.

Samtidig vil en barnehagepraksis alltid være forankret til et sted eller et geografisk område (Myrstad, 2018). Barnehagens stedsforankring utgjør en fellesnevner for alle barnehagens aktører; barn, foreldre og personale, også i et urbant område. Å ta utgangspunkt i en by som sted, kan også åpne opp for en innovativ overføring av tradisjonelle verdier (Dankertsen, 2022), hvor det skapes muligheter for at ulike kunnskapsforståelser kan flettes og veves sammen i nye uttrykk.

Stedet Tromsø/Romssas, har vært utgangspunkt for samarbeidsprosjektet Nordlige hager, hvor det i barnehagens uterom er utformet et utemiljø som gjenspeiler natur- og kulturlandskapet i Tromsøområdet. Prosjektet omhandler en kommunal basebarnehage i Tromsø/Romssas. Barnehagen har tre baser, der en av basene er for samiske barn, og skal ivareta samisk språk, kultur og levesett. Personalet er samisktalende på denne basen. Prosjektet har utspring i et gryende initiativ fra personalgruppa, hvor det ble ytret ønske om å styrke det samiske uttrykket i barnehagens uterom. Uterommet besto fra før, av en grillhytte og *lávvu* samt standardiserte lekeapparater som sandkasser, huskestativ og lekehus med sklie.

Historisk har Tromsø og omegn hatt lange tradisjoner med både reindrift og sjøsamisk kultur. Bynære områder har vært benyttet som sommerbeite av reindriftsamer fram til 1920/30 -tallet. På grunn av grensesettinger og tvangsflyttinger måtte reindriftsamene forlate sitt sommerland (Labba, 2021). Noen få familier fikk fortsette med helårsdrift på øyene ut mot kysten. I dag er kulturminner og reinbeiteområder under press som følge av utbygging av vindkraftverk og friluftsområder (Fra utstillingsåpningen av Ravdnji - samiske spor i Tromsøområdet, UiT Norges arktiske universitetsmuseum 13.06. 2024).

Tromsø/Romssa historie og identitet har vært nært knyttet til havet, hvor flere områder har hatt sjøsamisk bosetning. I framstilling av samisk kultur generelt, har sjøsamisk historie vært underkommunisert, eller som Cathrine Baglo skriver: 'forsvunnet'. For å forklare denne usynliggjøringen blir det pekt på fornorskning, men også ekskludering til fordel for reindriftskulturen i framstillinger av det som er 'autentisk' samisk (Baglo, 2019, s. 27). I prosjektet Nordlige hager har det vært et uttalt mål å synliggjøre denne delen av Tromsø/Romssa historie - eller skjøte på relasjonelle bånd som er brutt og ødelagt. Kystlivet med båten i sentrum har hatt en sentral plass i dette landskapet.

## **Å flette og veve ulik tradisjonskunnskap i utforming av barnehagens uterom**

Nordlandsbåten/*gárbbis*, en treroring, har vært utgangspunkt for utformingen av de eksperimentelle lekeinstallasjonene. Tradisjonelt har nordlandsbåten vært forbundet og brukt som et symbol for nordnorsk kystkultur. Nyere historie har imidlertid avdekt at det også ble bygget nordlandsbåter i sjøsamiske bygder (Mathisen & Sæter, 2018). Dette vitner om at båtbyggerne har delt erfaringer og ferdigheter uavhengig av etnisitet. I en slik forståelse kan nordlandsbåt/*gárbbis* gjenspeile flere identiteter i nord. En båt kan i tillegg betraktes som et universelt symbol for alle som har tilknytning havet. Et romslig symbol kan ilegges ulikt innhold og perspektiver, og har potensial til å skape møteplasser mellom det samiske og det norske, mellom tid og generasjoner på tvers av ulike kulturer (Myrstad, 2021).

I lekeinstallasjonene er båtkonstruksjonene, båt med tilhørende båthus, kombinert med ulike tradisjonelle samiske byggeskikker. Under den oppreiste båtvelvingen er det

utformet et transparent rom, en løe, rammet inn av barkedede bjørkestokker. Trappa opp til løa en er håndhøgd av en furustokk, og gir referanser til trapp i en *njalla*, et stabbur på stokk (se fig. 2).



Figur 2: Stillbilde fra GoPro®-kamera, «Sara, 5 år»

Båtkonstruksjonen er støttet opp av to buete tømmerstokker, festet sammen på midten i det som på nordsamisk blir kalt *bealjit*. *Bealjit* har tradisjonelt vært brukt i konstruksjon av jordgammer, *goadi*, over hele Sámpí. Ved bruk av *bealjit* som buesperrer, er tømmeret snudd 180 grader fra sin opprinnelige posisjon på voksestedet. Emner til *beallji* er ofte hentet i bratte fjellsider, hvor buen er resultat av at bjørka har vokst oppover og strekt seg etter sollyset. Barken på trestammene blir siden tatt av, før de brukes som bærende elementer i byggkonstruksjoner. Bruk av *bealjit*-emner i ulike byggkonstruksjoner er eksempel på kunnskap og visdom som er nedarvet over flere hundre år i samisk kultur, og viser til en praktisk og funksjonell tilnærming til land og naturressurser (Valkonen & Valkonen, 2014). Det kollektive aspektet fremheves av kunstner og arkitekt Joar Nango i hans arbeider (Danbolt & Nango, 2022).

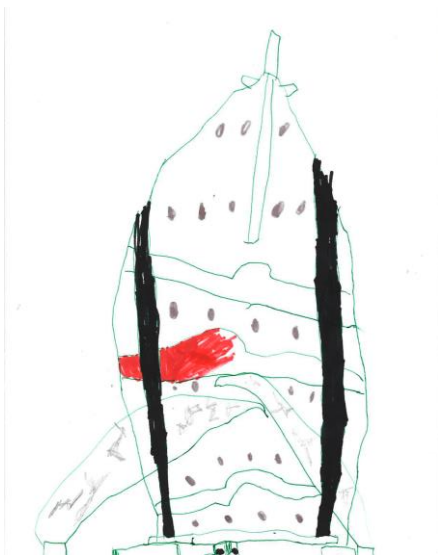
Lekeinstallasjonene kan i seg selv betraktes som en sammenveving av ulike kunnskapstradisjoner, hvor de ulike byggetradisjoner og byggeskikker har bevart sitt særpreg (Jimmy et.al, 2019. s. 21). Den oppreiste båten, *gárbbis* med tilhørende løfting/båthus/*veanga*, er utformet av tømmer som er maskinsaget. Der tradisjonelle samiske byggeskikker er benyttet, er tømmer avbarket og naturens eget design bevart. Materialet i lekeinstallasjonene, med unntak av sklie og underlag, er fra naturressurser i nærliggende områder. I møte med en ny tid, andre tradisjoner, i en annen kontekst med andre behov er kunnskapstradisjoner transformert og blitt til en ny form. I sammenvevingen av ulike kunnskaper og erfaringer og bruk av lokale naturressurser er det skapt to nye lekeinstallasjoner som har relevans for barnehagens kontekst i nær relasjon til stedet.

## Barnehagebarnas kroppslige og multisanselige møter med lekeinstallasjonene

Lekeinstallasjonene er satt sammen og ferdigstilt i barnehagen. Bak et sikkerhetsgjerde i barnehagen har barna lyttet til samtaler og observert handverkerne i arbeid med materialet;



barking av trestokker, uthogging av trapp osv. De eldste barna har dokumentert byggeprosessen ved bruk av tegninger og GoPro-kamera. Tegningene av lekeinnstallasjonene avdekker barnas observasjoner. Figur 3 viser blant annet hvordan den oppreiste båtkonstruksjonen er støttet opp av en *bealjit*, de to buede bjørkestokkene. Mønsteret på bærebjelkene illustrerer muligens den rye teksturen eller fargespettet i treverket. Naglene i båten er nøye plassert og øverst er båtens forstevn tegnet inn.



Figur 3: Tegning av «Risten, 6 år»

Dokumentasjon med GoPro kamera er brukt av barna sammen med forskere for å komme nær barns språk, erfaringer og prioriteringer i møte med det nyskapede lekeområdet. I noen av dokumentasjonene er materialer og detaljer ved lekeinnstallasjonene dokumentert (se figur 2 og 4), mens i andre dokumentasjoner har GoPro kameraet blitt en del av leken som skapes. Audiovisuell dokumentasjon bidrar til å skape nye transformasjoner, nye relasjoner og forbindelser.

Etter hvert er lekeinnstallasjonene tatt i bruk av barna gjennom sanser, kropp og bevegelser. Ved berøring kommer de i kontakt med treverket, og kan sanse teksturen i trematerialet. De kan kjenne lukten av tre og linolje blandet med tjære som båten er innsatt med. De kan studere mønsteret i neveren som taket i lekehuset/båthuset/*veanga* er tekket med (figur 4).

Nærhet til materialet og dialog med historien inspirerer til ulike typer lek. I leken transformeres lekeinnstallasjonene til det barna til enhver tid bringer med seg av ideer og erfaringer (Melhuus & Nordtømme, 2022). Forsker har observert og dokumentert fantasifull lek, fra dinosaurlek, dyrehage til bålaging. I samtale med personalet om barnas bruk av lekeinnstallasjonene, refereres det til at de samiske barna ofte leker at de er på låvvutur i løa under båtvelvingen. Dette kan vitne om at lekeinnstallasjonenes form og materialbruk gir rom og mulighet for at barna kan ta i bruk og videreutvikle sin kulturelle identitet og bakgrunn.



Figur 4: Stillbilde fra GoPro®-kamera, «Lars 5 år»

Lekeutstyr av naturmaterialer krever omsorg og forpliktelser. Båtkonstruksjonen må etter hvert vedlikeholdes og innsettes med en blanding av linolje og tjære for ikke å råtne. Dette er en praktisk oppgave barna kan ta del i. Om vinteren kan barna være med å børste eller måke snø bort fra lekeinstallasjonene. I sommerhalvåret kan sand og blader kostes bort. Vedlikehold kan i denne sammenheng betraktes som forpliktelser i form av omsorg og respekt for lekeinstallasjonene og den kollektive tradisjonskunnskapen de er skapt ut av.

Ved å tenke barnas sanselige og kroppslige møter med lekeinstallasjonene som sammenflettinger eller sammenvevinger, flettes og veves naturmaterialet og tradisjonskunnskapen de er skapt av inn i barnas levde liv i barnehagen. Fortidens tradisjonskunnskap blir satt i relasjon med nåtiden. Barn engasjerer seg i verden gjennom å utforske ved å klatre, krype, sette seg ned og rulle seg rundt, lytte, smake, lukte og berøre (Ånggård, 2016; Cele, 2019). Gjennom direkte kroppslig og sanselig engasjement vokser kunnskap gradvis fram (Ingold, 2018). På lik linje med at språk skaper en forståelse av verden, kan også erfaringer med materialer forme kroppslige erfaringer. Kunnskapen som vokser fram i møtene lar seg imidlertid vanskelig målsette, standardisere eller generalisere. Dette er kunnskap som skapes i samspill med omgivelsene (Ingold, 2018). I en relasjonell kunnskapsforståelse kan barns møter og erfaringer med lekeinstallasjonene sees som en transformasjon av hvordan tidligere generasjoner har skapt kunnskap i relasjon med omgivelser, i samspill med land og naturressurser. Møtene kan sees som overlappende skjøter i sammenfletting eller sammenveving av kunnskap. I et slikt perspektiv blir lekeinstallasjonene noe mer enn innovative kulisser for barns lek og aktivitet.

*Arbediethu* er en hjelp til å forstå hvordan lekeinstallasjonene kan være bindeledd mellom aktører og praksiser fra ulike generasjoner og tidsepoker (Kramvig & Kvindal-Rørvik, 2022). Samtidig endrer betydningen av tradisjonskunnskapen seg avhengig av kontekst, tid og sted, og av kulturelle, politiske og sosiale betingelser (Guttorm, 2017). Fra å

være en viktig kunnskapsbase for å overleve i et røft landskap, er tradisjonskunnskapen blitt et verktøy for kulturell videreføring.

## Relasjoner til sted

Parallelt med prosjektet har barnehagen hatt samisk kystkultur som satsningsområde. Barn, ansatte og forsker har blant annet vært på ekskursjon til en kystforening som ivaretar kystkulturen. Her har barna fått vært med å ta ut en tororing, den minste nordlandsbåten/*gárbbis* fra naust, etterfulgt av en rotur på havet.



Figur 5: Utsett av båt, en tororing. Foto: Anne Myrstad

Barna har fått en guidet tur i stornaustet, og klatret ombord i den største nordlandsbåten, fembøringen. Barna fikk lage egne plankebåter, hvor de spikket pinner som papirseilet ble festet til. Plankebåten ble prøvd ut i fjærekanten, før den ble tatt med hjem til odel og eie av barna. Å tilrettelegge for slike opplevelser og erfaringer kan bidra til å styrke relasjonene til sted og landskap som disse kunnskapstradisjonene fra kystkulturen er vokst ut av.

En utvidelse av disse aktivitetene kan være å peke ut naturemner som tradisjonelt har vært brukt i samisk materiell kultur. Hvor vokser det *beallji*-emner? Hvor vokser det rette bjørketrær som egner seg til raier? Hvor finner man kråkesølv/*riebangolli* som kan brukes til pynt i klær? Hvor vokser det emner til trekopper/*guksi*? Dette er en måte å gjøre barna oppmerksomme på hva ulike områder i naturen fortsatt har å tilby, hvordan naturen kan leses. Å gjøre barn oppmerksom på tegn og elementer av betydning, kan åpne opp for nye læringsveier og videre utforskning (Ingold, 2018). Barna må selv ta i bruk informasjonen som pekes ut, og transformere den til kunnskap gjennom egne uttrykk og erfaringer.

Ulike steder skaper, som tidligere nevnt, ulike relasjoner mellom menneskene og omgivelsene. Det kan derfor være hensiktsmessig å ta utgangspunkt i den samiske historien som er nærmest lokalisert til en barnehage. Museum, historielag, eldre kunnskapsbærere eller kunstnere kan være viktige ressurser i en slik sammenheng. Ved å gjøre seg kjent med stedets historie og kjenne til hva naturlandskapet har å tilby, vil både kultur- og naturlandskapet utgjøre noe mer enn et sted man ser på eller vandrer i (Bergan & Myrstad, 2022).

I en flette- og vevemetafor kan stedet, hvor både landskap og natur inngår, tenkes på som en av trådene som bidrar til at samisk kulturforståelse kan vedlikeholdes og

videreutvikles. Uten denne tråden blir det vanskelig å flette videre. En slik flette kan også gi et bilde av hvordan mennesker og omgivelser ikke kan tenkes adskilte fra hverandre, men heller som et avhengighetsforhold tuftet på respekt og forpliktelser (Joks et.al., 2020). Stedstråden, eller relasjon til stedet må vedlikeholdes, styrkes og noen ganger gjensettes.

## **Tid og sted – noe mer enn her og nå**

Over hele Sápmi finnes spor av samisk bosetning og tilstedeværelse det er mulig å oppsøke. Dette kan være kulturminner i form av gammetufter, bålplasser eller offersteiner. Ved å oppsøke slike steder, gis barn mulighet til å ta inn stedet med alle sanser. Kan man høre noen av de samme lydene som forfedrene lyttet til? Hva livnærte de seg av på dette stedet? Hva brukte de som vannkilde? Hvorfor er stedet valgt som boplass? Hvem har tråkket opp stiene, og hvor fører de? Hva og hvorfor ble det ofret til offersteinene? Osv. Dette er en tilnærming som kan relatere fortiden til nåtiden. Historier fra fortiden levendegjør et sted. Tanken er å erfare stedet slik forfedrene har gjort, for å styrke eller gjensette relasjonen til land som den samiske kulturen er tuftet på (Finbog og Sunna, u.å).

I urfolkssamfunn verden over, framholdes naturen som et arkiv som kan oppsøkes for å lære av fortidens og nåtidens stemmer (Kramvig & Kvindal-Rørvik, 2022). Steder, natur og landskap strekker seg utover det som umiddelbart er til stede, både når det gjelder tid og rom eller det som ligger innenfor menneskelige oppfatninger (Hackett & Myrstad, under publisering). Selv om det er en tendens til å sette likhetstegn mellom sted og 'her- og nå', er det alltid noe *mer* (Tsing, 2015). Hva kan stedet fortelle, hvis vi er villige til å lytte? Et slikt spørsmål kan både være vanskelig stille og søke svar på i en verden hvor det først og fremst mennesker som har stemmer det er verd å lytte til.

## **Å skape rom for samiske kunnskapsforståelser i utdanningssystemet**

Utdanningssystemet som barnehagen er en del av, bygger på vestlige forståelsesrammer og kategorier som ikke alltid passer med samiske kunnskapsforståelser (Schanche, 2002). I en vestlig forståelsesramme er mennesket-i-sentrum. Dette innebærer at mennesket fremmes som enerådende aktør i verden (Dernikos & Thiel, 2019). Mennesket er subjekter og er de som handler intensjonelt. Omgivelsene er bakgrunnsramme for menneskelig aktivitet, en ramme mennesket kan influere og endre. Dette er rådende forståelse som gir utslag i hva som anses som sentralt og gyldig i barns og unges læringsprosesser, hva som er i fokus, observeres og verdsettes (Myrstad & Kleemann, 2022). I utdanningssystemet vektlegges eksempelvis sosiale læringsteorier som grunnlag for læring. Det er gjennom sosiale interaksjoner og prosesser overføring og tilegnelse av kunnskap finner sted. I en nordisk barnehagetradisjon er relasjonstenking utelukkende knyttet til menneskelige-sosiale-samspill, med særlig vekt på voksen-barn-relasjoner. I samspill med fysiske omgivelser, rettes fokus mot hvordan barn tar i bruk og oppfatter sine omgivelser. Hvordan steder, natur, landskap eller lekeinstallasjoner utgjør en aktiv del av barns læring og utvikling vektlegges i liten grad. I et rådende perspektiv er det utfordrende å finne rom for andre perspektiver, nettopp fordi de fremmes som sannheter det ikke stilles spørsmål til. Moderniteten, og teorier generert ut av den, har vanskeligheter med å akseptere annet enn seg selv (Guttorm et al., 2019).

I samiske kunnskapsforståelser er mennesket bare en av mange andre aktører som bebor og har bebodd et område (Magga, 2022). Omgivelsene er ikke adskilt fra den sosiale verden. Menneskers handlinger er sammenvevd med omgivelsene – dyrene, jorden, luften, vannet, været, hellige steder, årets sykluser - som alle er handlende subjekter (Valkonen et al. 2022, s.6). Mennesker og omgivelsene forstås som en udelelig prosess som virker sammen, hvor ulike elementer gjensidig påvirker hverandre. Dette fordrer en gjensidig respekt og etiske forpliktelse til å lytte og lære også til andre stemmer (Joks, 2022).

Spørsmålet er hvordan det kan gis rom for ulike kunnskapssystemer i utdanningssystemet. Å anerkjenne at det finnes ulike kunnskapsforståelser, vil være første steg til å skape rom for samiske perspektiver og verdier i utdanningsløpet. Som et ledd i en indigeniseringsprosess, vil neste steg være å forankre faglige valg i samiske verdier og perspektiver. Det handler, som nevnt, ikke om at ett kunnskapssystem skal overta framfor et annet (Finbog, 2023), men å integrere ulike forståelser sammen uten at det ene kunnskapssystemet skal neglisjeres eller forstås i lys av det andre. Dette kan ikke overlates til praktikerne alene. Det må jobbes langsiktig på flere plan og fordrer nytenking av vestlige vitenskapstradisjoner som utdanningssystemet er tuftet på (Kramvig & Kvindal-Rørvik, 2022). Her hviler det spesielt et ansvar på lærerutdannere og forskere knyttet til utdanningene. De er viktige premissleverandører for hvordan pedagogiske praksiser skal forstås og oppfattes. Det som vies verdi i utdanningene, er ofte det som studentene viderefører i sin profesjonsutøvelse. Å tenke relasjonell kunnskap som sammenflettinger eller sammenvevinger kan være et steg i retning av nytenking, hvor veve- og flettemetaforen kan både bidra til å gi rom og en dypere forståelse for samiske relasjonelle kunnskapshorisonter.

## Interessekonflikter

Forfatteren oppgir ingen interessekonflikter.

## Referanser

- Andreassen, B.O. & Olsen, T.A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Atalay, S. (2020). Indigenous Science for a World in Crisis. *Public Archaeology*, 19(1-4), 37-52. <https://doi.org/10.1080/14655187.2020.1781492>
- Baglo, C. (2020). The disappearance of the Sea Sámi as a cultural display category. *Nordisk museologi* (Online), 27(3), 25-44. <https://doi.org/10.5617/nm.7725>
- Bergan, V. & Myrstad, A. (2022). Samiske tematikker i barnehagens friluftsliv og bruk av natur. I H. Neegaard & I.W. Krempig (red.) *Barnehagens friluftsliv* (s. 113-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Berg-Nordlie, M., Dankertsen, A. & Winsvold, M. S. (2022). Introduction: Indigenousness and urbanization I: M. Berg-Nordlie, A. Dankertsen, M. Winsvold (eds. ) *An urban future for Sápmi?* (p. 1-29) Berghahn Books.
- Danbolt, M. & Nango, J. (2022). Å snakke seg varm. En samtale i girjegumpi. I B. A. Solbakken (red.) *Huksendáidda : arkitektuvra Sámis = arkitektur i Sápmi = architecture in Sápmi = Huksendáidda : arkitektur i Sápmi = Huksendáidda : architecture in Sápmi*. Nasjonalmuseet.
- Dankertsen, A. (2022). Young city Sámi in Norway and Sweden: Making space for urban indigenous identities. I: M. Berg-Nordlie, A. Dankertsen, M. Winsvold (eds.) *An urban future for Sápmi?* (pp. 107-146) Berghahn Books

- Dernikos, B. P. & Thiel, J. J. (2019). Early childhood environmental education and the posthuman “turn”: Why knowing as “we” go matters. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 7(1), 4–6.
- Evju, K. & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydninga av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Finbog, L.-R. (2023). *It speaks to you. Making kin of people and stories in Sámi museums*. DIO Press Inc.
- Finbog & Sunna (u.å). Walking the Land. Lastet ned fra [Walking the Land-Action Stories](https://www.walkingtheland.no/)
- Gaudry, A. & D. Lorenz (2018). Indigenization as inclusion, reconciliation, and decolonization: navigating the different visions for indigenizing the Canadian Academy. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 14 (3): 218–227. <https://doi.org/10.1177/1177180118785382>.
- Guttorm, G & Porsanger, J. (2011). Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information Systems, Law and Ethics: Writings from the Árbiediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge, 1/11. *Diedut*.
- Guttorm, G. (2011) Árbiediehtu (Sami traditional knowledge) - as a concept and in practice. Writings from the Árbiediehtu Pilot Project on Documentation and Protection of Sami Traditional Knowledge, 1/11. *Diedut*
- Guttorm, G. (2017). The Power of Natural materials and Environments in Contemporary Duodji. I: *Sámi Art and Aesthetics: Contemporary Perspectives*. Aarhus Universitetsforlag.
- Guttorm, H., Kantonen, L. & Kramvig, B. (2019). Pluriversal stories with indigenous wor(1)ds creating paths behind the next mountain. *Dutkansarvi Journal*, 3(2), pp. 149–172.
- Hackett, A. & Myrstad, A. (under publisering). ‘Being there’ in more-than-human worlds; place and body in ethnographic research with children. *Childhood studies*.
- Ingold, T. (2023). *The Rise and Fall of Generation now*. Polity.
- Ingold, T. (2018). *Anthropology and/as Education*. Routledge.
- Jimmy, E., Andreotti, V. & Stein, S. (2019). *Towards braiding*. Musagetes.
- Joks, S., Østmo, L. & Law, J. (2020). Verbing meahcci: Living Sámi lands. *The Sociological Review*, 68(2), 305-321. <https://doi.org/10.1177/0038026120905473>
- Joks, S. (2022). Frustrated Caretakers. Sámi egg gatherers cloudberry pickers. I S. Valkonen, Á. Aikio, S. Alakorva & S-M. Magga (eds.), *The Sámi world* (pp. 150- 164). Routledge.
- Kearney, E., McIntosh, L., Perry, B., Dockett, S., & Clayton, K. (2014). Building positive relationships with Indigenous children, families and communities: learning at the cultural interface. *Critical Studies in Education*, 55(3), 338–352. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.914963>
- Keskitalo, P. (2019). Place and space in Sámi education. *Policy Futures in Education*, Vol 17(4); 560-574. SAGE. <https://doi.org/10.1177/1478210319848530>
- Kimmerer, R. (2013). *Braiding sweetgrass: Indigenous wisdom, scientific knowledge and the teachings of plants*. Milkweed editions.
- Kramvig, B. & Kvindal-Rørvik, T. (2022). Sámi Storytelling through Design. I S. Valkonen, Á. Aikio, S. Alakorva & S-M. Magga (eds.), *The Sámi world* ( pp. 520 – 534). Routledge.
- Kuokkanen, R. (2006). The Logic of the Gift: Reclaiming Indigenous Peoples’ Philosophies. I T. Botz-Bornstein, & J. Hengelbrock (Eds.), *Re-ethnicizing the minds? Cultural revival in contemporary thought* (pp. 251-271). RODOPI.
- Kuokkanen, R. (2010). The responsibility of the academy: A call for doing homework. *Journal of Curriculum Theorizing*, 26(3).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplanfor-barnehagen/>
- Labba, E. A. (2021). *Herrene sendte oss hit - om tvangsflyttingen av samene*. Pax forlag.
- Lile, H. K. (2012). Barn av minoriteter og urfolk, I: Høstmælingen, N., Kjørholt, E. S. og Sandberg, K. (red.) *Barnekonvensjonen, barns rettigheter i Norge*, Universitetsforlaget.
- Magga, P. (2022). Defining the Sámi Cultural Environment. New perspectives for fieldwork. I S. Valkonen, Á. Aikio, S. Alakorva & S-M. Magga (eds.), *The Sámi world* (pp. 134-149). Routledge.
- Mathisen, M.J & Sæter, A-T. (2018). *Nordlandsbåt og draug – en felles kulturarv*. KASAVI.
- Meld.St.13. (2022-2023). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv. Kompetanse og rekruttering i barnehage, grunnsopplæring og høyere utdanning.*

<https://www.regjeringen.no/contentassets/b821abc5741f4047a69af6de618cb172/no/pdfs/stm202220230013000dddpdfs.pdf>

- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer. Teoretiske innganger i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Myrstad A. (2018). Å bebo verden ved å bevege seg gjennom den. I Myrstad, Sverdrup & Helgesen (red.). *Barn skaper sted – sted skaper barn* (s. 29-44). Fagbokforlaget.
- Myrstad, A. (2021). Samiske perspektiver i en barnehages hverdagsliv. I K.J. Horingmo & K.T.Rosland (red.) *Fagdidaktikk for SRLE* (s. 202-212). Cappelen Damm Akademisk.
- Myrstad, A. & Kleemann, C. (2022). Visualizing a common world of entanglement through multiple viewpoints. Special topic; Visuality design in and for education. *Video Journal of Education and Pedagogy*, pp. 1-14. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10022>
- Nyseth, T., & Pedersen, P. (2014). Urban Sámi Identities in Scandinavia: Hybridities, Ambivalences and Cultural Innovation. *Acta Borealia*, 31(2), 131–151. <https://doi.org/10.1080/08003831.2014.967976>
- Olsen, T. A., & Andreassen, B.-O. (2017). Indigenous Issues in Early Childhood Education Curricula in Norway and Aotearoa/New Zealand. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 52(2), 255-270. <https://doi.org/10.1007/s40841-017-0085-0>
- Olsen, T. A. & Olsen, J.A. (2023) *Samiske temaer og perspektiver i alebarnehager. Fra rammeplan til praksis*. Fagbokforlaget.
- Porsanger, J. (2012). Indigenous Sámi religion: General considerations about relationships. I J -M. Mallarach, T. Pappayanas og R. Vaisanen (eds.) *The Diversity of Sacred Land* (pp. 37-45) Gland: IUCN.
- Rybråten, S., Aira, H., Andersen, S., Joks, S., & Nilsen, S. (2024). Mijá duobddága: Sankingspraksiser i samiske kystområder – relasjoner, verdier og bærekraft. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 65(1), 46-61. <https://doi.org/10.18261/tfs.65.1.3>
- Sara, M. N (2004). Samisk kunnskap i undervisning og læremidler. H. Vuokku (red.) *Samisk skole i teori og praksis* (s. 114-130). ČálliidLágádu.
- SFK (2023). *Sannhet og forsoning - grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* [<https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>]
- Snively, G. & Williams, L. (2018). *Knowing Home: Braiding Indigenous Science with Western Science, Book 2*. ePublishing Services, University of Victoria Libraries. [Knowing Home: Braiding Indigenous Science with Western Science, Book 2 – Open Textbook](https://www.uvic.ca/knownhome/)
- Storjord, M. (2009). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningskapning*. Avhandling for graden dr. philos. ved Institutt for pedagogikk og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.
- Valkonen, J., & Valkonen, S. (2014). Contesting the Nature Relations of Sámi Culture. *Acta Borealia*, 31(1), 25-40. <https://doi.org/10.1080/08003831.2014.905010>
- Valkonen, S., Alakorva, S., Aikio, Á. & Magga, S-M. (2022). Introduction. I S. Valkonen, Á. Aikio, S. Alakorva & S-M. Magga (eds.), *The Sámi world* (pp. 1-18). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003025511>
- Änggård, E. (2015). How matter comes to matter in children's nature play: posthumanist approaches and children's geographies. *Children's Geographies*, 14(1), 77–90. <https://doi.org/10.1080/14733285.2015.1004523>