

Fløtten, K. A. Ø. & Myrvang, E. (2025). Dållågåttén tjåhkudallat (Tett sammen rundt bålet): Om barnehagepedagogers kulturarbeid. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 371–395). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580415>

Kapittel 15

## Dållågåttén tjåhkudallat (Tett sammen rundt bålet)

*Om barnehagepedagogers kulturarbeid*

Kristin A. Ø. Fløtten<sup>1</sup> og Ellinor Myrvang<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Nord universitet

**Sammendrag:** *Dållågåtten tjåhkudallat. Tett sammen rundt bålet. Om barnehagepedagogers kulturarbeid.* I kapittelet omfattes barnets barnehageverden innefra og ute i en helhetlig opplevelse og erfaring. «Smeltet ost er ikke kun smeltet ost, den er del av kontekst der og da, i stemningen, i humoren og samværet» (feltlogg).

I studien belyses: *Hvilke muligheter for glede og opplevelse, kultur- og kunnskapsdeling trer frem i kulturkunnskapsarbeidet knyttet til (måltids)praksisene ved ilden eller plassen sammen rundt bålet, på lulesamisk: dållågåtten tjåhkudallat.*

Samfunnsoppdragene forutsetter pedagogens kunnskap og kompetanse, demokratisk virksomhet, innsikt i egne og samiske kulturer og tradisjoner (Barnehageloven, 1975/2023). Kvalitativ analyse belyser mulige kulturmøter i en pragmatisk utvalgt barnehages planer og profesjonelle praksis. Institusjonell etnografi anvendes som del av teoretisk inngang og som del av metode (Smith, 2005, 2006). Forskningssetiske regler og barnehagens personvern følges.

Kulturmøter ved *dållågåtten tjåhkudallat* i helhetlig perspektiv beskrives. Funn som klare seg selv, sammen, glede og væremåter diskuteres. «Å plukke løvetann og samle kronblader til løvetannsirup, det er en lang prosess, som et lite barn kan gå inn i og gå ut av» (kilde). Vi løfter problematikker og kulturarbeidskunnskap i barnehagelærernes profesjonspraksis. Vil enhver profesjonsutøver i barnehagefeltet kunne etablere en pedagogisk praksis som med selvfølgelighet omfatter synlig kunnskap om samiske kulturer?

*Nøkkelord:* dållågåtten tjåhkudallat, å båle, kunnskap, kulturmøter, pedagogikk

**Abstract:** Dållågåtten tjàhkudallat. Close together around the fire. Aspects of kindergarten teachers' cultural work. Dållågåtten tjàhkudallat encompasses the child's world from inside the kindergarten and out, a holistic experience. «Melted cheese is not just melted cheese, it is part of the context there and then, in the humor and togetherness (fieldnote). The study elucidates: What opportunities for joy and experience, cultural and knowledge sharing emerge related to the (meal) practices by and around the fire, in Lule Saami: dållågåtten tjàhkudallat.

The national assignments require the pedagogue's knowledge and competence and professional awareness, insight into Saami cultures and traditions as well as their own. Qualitative analysis sheds light on possible cultural encounters in a pragmatically selected kindergarten's curriculum and professional practices. «It is people's experience of and in what they do – their 'work' [...] – and the knowledge based in their work that are the ethnographer's major resource» (Smith, 2005, s. 125).

Cultural encounters at Dållågåtten tjàhkudallat in a holistic perspective are described and discussed. «Picking dandelions and collecting petals for dandelion syrup, it's a long process, which a small child can enter and exit and enter again» (note). Is it achievable for every professional to establish a pedagogical practice that includes visible knowledge of Saami cultures as well as their own? Do all pedagogues manage?

*Keywords:* dållågåtten tjàhkudallat, bonfire, Saami and cultural encounters, outdoor life

## Innledning: måltider og møter ved dållågåtten

Kapittelet «Måltider ved *dållågåtten tjåhkudallat*<sup>1</sup>, mulige kulturmøter?» undersøker om og hvordan måltidspraksiser, båling og uteliv kan være ramme rundt barnehagepedagogens arbeid med å synliggjøre kulturer. Kulturkunnskapsarbeidet er ment å bidra til at barn kan utvikle kunnskap, respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet<sup>2</sup> (Barnehageloven, 1975/2023; Rammeplan for barnehagen, 2017; Fløtten, 2016).

Alle barnehager, høyskoler og universitet med lærerutdanning har et felles ansvar for å synliggjøre kunnskap om samiske tema og tematikk, uavhengig av geografisk plassering, språk og kulturell tilhørighet (Barnehageloven, 1975/2023). Vi undersøker i dette kapittelet hvordan oppdraget synes løst i en pragmatisk valgt norskspråklig barnehage plassert i Nordlandskapet. Teksten er ment til inspirasjon, refleksjon og handling i og for barnehagefeltet (Barnehageloven, 1975/2023; Universitets- og høyskoleloven, 2024).

Vårt utgangspunkt er *kultur møtene ved dållågåtten tjåhkudallat*. Hvilke muligheter for glede og opplevelse, kultur- og kunnskapsdeling synes knyttet til (måltids)praksisene i vår forskningsbarnehage? Undersøkelsene i barnehagen introduseres ved å presentere sentrale momenter, som blir utdypet gjennom artikkelens delområder. Hovedspørsmålet suppleres av følgespørsmål: Hvilke praksiser, arbeidskunnskaper og problematikker trer frem i profesjonssammenheng knyttet til *dållågåtten tjåhkudallat* i vår forskningsbarnehage (Smith, 2005, 2006)?

- 
- 1 Språkmøter er kulturmøter. «Når et språk blir brukt i mange ulike sammenhenger, blir det gitt synlig verdi på linje med andre språk. Slik synlig likeverdighet mellom språk er samtidig et uttrykk for likeverdighet mellom folk». (NOU 2016:18 s.82). «Dållågåtten tjåhkudallat» er lulesamisk og beskriver vår tilnærming til matkultur og måltidspraksiser i kapittelet. «Dållågåtten» er bålet og den fysiske plassen ved bålet. «Tjåhkudallat» betyr å sitte en stund, sitte i ro. (Kintel) Dållågåtten tjåhkudallat\* viser dermed til vår virksomhet og våre handlinger knyttet til det stedet vi tenner bål og hvordan vi handler på dette stedet.
  - 2 Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Punkt 1 Barnehagens verdigrunnlag, «Mangfold og gjensidig respekt».

Artikkelen vil kunne leses som et bidrag fra barnehagefeltet til FNs<sup>3</sup> bærekraftsmål 4, «utdanning», og 3, «god helse og livskvalitet». Institusjonell etnografi er anvendt som teoretisk inngang og som del av metode (Smith, 2005, 2006). Analysegrunnlaget i artikkelen er offentlige dokumenter, våre feltopphold og samtaler i én barnehage (Barnehageloven, 1975/2023; Kvale, 1997; Fløtten, 2012, s. 105, 2016).

I denne sammenheng kan vårt valg av samtaleutsagn reflekteres som vår forståelse av barnehagens og personalets pedagogiske program og arbeidskunnskap (Bergström & Boreus, 2005; Smith, 2005). Også i institusjonell etnografi vektlegges det at forskeren ikke må ut i felt for å få svar på en bestemt problemstilling. Det er heller ikke en forutsetning at forforståelsen en har som forsker deles av de, dem eller det man møter (Smith, 2005, 2006).

Vi foretar en kvalitativ analyse av funn i en bestemt barnehage, med pedagoger som samtalepartnere og muntlige kilder. Vi har valgt å presentere utdrag fra barnehagens årsplan og våre feltlogger forløpende, også i form av sitater i de respektive delavsnittene. Disse utgjør dermed en del av datatilgangen i vår undersøkelse. Den helhetlige planlesingen samt valg av ord til analyse knyttet til *å båle* (Smith, 2005, *å mødre*), ble bestemt med bakgrunn i de foran nevnte styringsdokumenter og feltkunnskap (Bergström & Boreus, 2005; Smith, 2005).

Fotografier og fortattede fortellinger som viser deler av barnehagens pedagogiske virksomhet legges frem (Bergström & Boreus, 2005; Laihonen & Szabó, 2017). Vi presenterer og diskuterer våre faglige betraktninger etter feltbesøk, logg og samtaler, om aspekter ved barnehagelærerprofesjonen knyttet til den demokratiske praksisen (Barnehageloven, 2005). Vil enhver (barnehage) kunne sette seg i stand til å realisere påleggene i lov og rammeplaner slik det forutsettes, hvor samisk og samisk tematikk skal være synlig og gjennomgående? «Det skjer ikke med et knips – men lag på lag over tid» (Fagerli & Hadland, 2018).

---

3 De forente nasjoner. <https://www.regjeringen.no/no/tema/fns-barekraftsmal/id2590133/>

## Bakgrunn

Alle barnehager – uavhengig av hvor i landet de er, språk og kulturell tilhørighet hos barn og personale – er gitt i oppdrag å «synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet» (Rammeplan for barnehagen, 2017<sup>4</sup>). Vi forstår det slik at Statsforvalteren i Nordland (2024) og Sametinget følger barnehageområdet med stor interesse, faglig støtte og bevilgninger. Ved Nord universitet (Nord) er «Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning med samisk profil» en nødvendig og viktig studie (Nord, ABLUs, 2021). Enhver barnehagelærer må ha kunnskap for å forvalte og bidra til å utvikle kunnskap om samisk og samisk kunnskap (Fløtten, 2016; Myrvang & Fløtten, 2019).

Nordland fylke har et særlig ansvar for pite- og lulesamisk. Det er fem samiske kulturer og språk representert i lokalsamfunnene og i byene (Nfk, 2023<sup>5</sup>). Nord har bred forskningsaktivitet knyttet til samiske språk, kultur og samfunnsliv. Ved Nord Bodø er det gjennomført et antall mindre studier knyttet til samisk og samisk tematikk i barnehage og utdanning (Fløtten, 2012, s. 105, 2019; Myrvang & Fløtten, 2019).

Vi mener å ha bakgrunn for å si at det gjenstår oppgaver som må løses på flere nivåer i barnehagefeltet for å følge lov- og rammeplanoppdrag. Artikkelene er ett av flere initiativ for å løfte frem og belyse «arbeidskunnskaper» (Smith, 2005). Fokus i de ulike datainnsamlingsformene i denne artikkelen er i hovedsak rettet mot områder innenfor profesjonsutøvelse, kulturelt mangfold og samisk tematikk. En stor takk til de tre generøse samtalepartnere Miriam, Lise og Øystein som gav oss tilgang. Vi presenterer i det følgende forskningsbarnehagen og driften slik den trer frem for forskerne gjennom planer, samtaler, fotografier og feltopphold.

## Presentasjon av forskningsbarnehagen

Vågønes musikk- og friluftsbarnhage, Vågønes musihkka ja ålggoiellem mánájjárdde, er en privat to-avdelings barnehage med barn fra ett års alder

---

4 Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver (2017). Punkt 1 Barnehagens verdigrunnlag, «Mangfold og gjensidig respekt».

5 Nordland fylkeskommune <https://www.nfk.no/tjenester/kultur/samisk-satsning/health-nordland-snakker/> Lastet 15.02.2024.

(Rammeplan for barnehagen, 2017). Vågønes er ikke en samisk/språklig barnehage og har ikke en samisk avdeling. Vi er ikke kjent med barns og personales språk- eller kulturbakgrunn utover plasseringen i «Nordlandskapet».

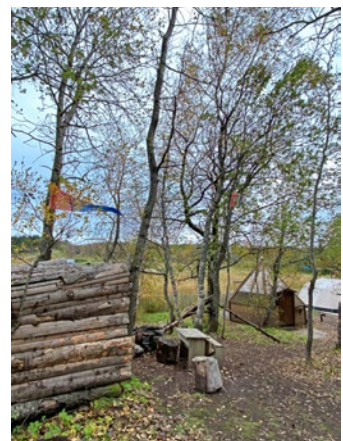
Forskningsbarnehagen er tilknyttet praksisstudiet ved Nord sin barnehagelærerutdanning og utdanningens planer (Universitets- og høyskoleloven, 2024). Flere pedagoger og personale har bidratt faglig i seminarer og emner ved Nord gjennom flere år. Vågønes har en utstrakt virksomhet knyttet til musikk og friluftsliv, med alle barna i alle aldre og et særlig kompetent personale. Lytting til og deltagelse i samisk musikk og musikkuttrykk er dagligdags. Fortelling, dramatiseringer og spill også knyttet til pite/samiske fortellinger er årlige virksomheter.

Barnehagens årsplan leses som ramme, innhold og retning for det pedagogiske arbeidet: «Vi ønsker at barna skal få en økt forståelse for samspillet mellom natur og mennesket, forståelse for samspillet i naturen og et ønske om å ta vare på naturen» (V.22/23). For å kunne øke kvaliteten i svarene på rammeplanoppdraget, har barnehagens personale gjennom flere år arbeidet med å øke sin kunnskapsbase knyttet til samiske kulturer, språk og samfunns- liv I forskningsbarnehagen gjerne representert ved ordtilfang og musikalske uttrykk og fysiske artefakter. Utover barnehagens styre og leders økonomiske disposisjoner har tilskudd fra statsforvalteren bidratt.

Pedagogene uttrykker at «Barnehagen ligger på gammel, samisk grunn» (årsplan, 22/23), og dette utgjør en særlig inspirasjon. Prosjekttilskudd fra Sametinget i 2018 bidro i virkeliggjøringen av «Vågønes Árran». Alle barna er ute i nærområdet med sekk og i faste grupper på omkring ti barn og to personale/pedagoger minst en dag i uken. Anslagsvis 120 turer fra 50 meter til noen kilometer, gjennom hele barnehageperioden. Dette utgjør en del av barnehagens læringsstier (Laihonen & Szabó, 2017). Turglede, språk og humor, musikkglede og selvstendighet, ansvar, naturkunnskap og vennskap grunnlegges (Lee et al., 2022).

**Bilde 15.1**

*Utsnitt fra Vågønes Årran, med tre til fire av de åtte til ti bålplassene.  
(foto K.A.Ø. Fløtten)*



**Første fortelling, om opptenningsved og å båle**

Et glimt av daglig rutine for alle barnehagens åtte–ti *dållågåttene*; veden kom i sekker og er lagret i ett av uthusene. Kubbene er store, så veden blir kløyvd. I barnehagen brukes en vedklyver der barna kan sette vedkubben på en kile for så å banke den ned med en hammer. På tur kløyver personalet. Bålet tenes med fyrstikk og ved, ikke med hjelp av kunstige tilsetningsstoffer. Vedkubbene flises opp med kniv for at de lettere skal antenne, på tur får storongan bidra. (feltlogg). Med et nikk til Nergård i *Dialoger med naturen* [...] (2019); Det er livsnødvendig å lære seg å kjenne til, være i og beherske omgivelsene.

Barnehagepedagogene skriver årsplanen og utviklingsplanen med pedagogiske perspektiver og grunnlag som friluftsbarnhage og musikkbarnehage. Dokumentene er ment å tydeliggjøre og vise personalets arbeidsformer for dem selv og andre som har evne og kunnskap til å se (Molander, 1996, s. 213; Smith, 2005). Forskerne og pedagogene har ulike tilknytninger, kunnskaper og tilganger til samiske kulturer, språk og kunnskap. Samtalene og feltopp- holdene var bidrag i belysningen av kulturkunnskapsarbeidet vi legger frem om og i denne barnehagen.

### **Sametingets oppdrag til Sápmi og alle barnehagers kompetanse**

Det er fastslått at alle pedagoger skal ha kunnskap om samisk mangfold (Barnehageloven, 1975/2023; UHR, 2018). Vi kan undres over hvem eller hvilke utdanningsinstitusjoner som er ansett som kvalifiserte til å legge til rette for og gjøre denne undervisningen. Sametinget publiserte i 2022 «Felles verdigrunnlag og overordnede prinsipper for barnehagetilbudet og opplæringen i hele Sápmi» (Sametinget, 2022). Dokumentet er rettet mot å «[...] sikre [...] at felles forståelse av menneskeverd og kommunikasjon styrer valgene som berører barnehagetilbudet og opplæringa». Videre skriver Sametinget at «[b]ærende elementer i det pedagogiske arbeidet skal være samiske verdier om naturfilosofi, språk, kultur, ledelse og tradisjon».

Med utgangspunkt i «Felles verdigrunnlag» berøres etter vår oppfatning flere problematiske punkter i dagens planer og undervisning i alle barnehager. Viktige spørsmål kan knyttes til hvilke møtepunkter ledelse og fagmiljøene kan videreutvikle for og i kunnskapsmiljøene. Plassert lokalt, regionalt og nasjonalt, og åpner for drøftinger mellom samisk pedagogikk i barnehage og skole og nasjonale og øvrige pedagogiske retninger.

Hva eller hvem utover tilsynet<sup>6</sup> skal kunne vurdere om barnehagene har kunnskap og innsikt i mangfold og i samiske kulturer? Når kan pedagogene vite om og når de gjør pedagogisk arbeid med kvalitet og innsikt – eventuelt uten å selv være en del av en samisk kultur med et innenfra-perspektiv eller tilhørighet (Jannok Nutti, 2018, 2023; Eggen, 2024)?

Forskningsbarnehagen og pedagogene vil kunne fungere som samfunnsaktører ved å synliggjøre sine forståelser av samiske spørsmål og kulturuttrykk i hverdagen (Säljö, 2006; Jannok Nutti, 2018, 2023; Balto, 2005, 2023). De vil kunne omramme barn, personale, foreldre, samarbeidspartnere og samfunnsnettverk med sitt kulturkunnskapsarbeid (Smith, 2005).

---

6 Barnehageloven, 2005, §§ 10, 13 og kapittel X.

## Teoretiske aspekter

Når vi skal orientere oss i verden, kan vi komme til å la oss felle av «kategori- enes ureflekterte selvfølgelighet», skriver Gullestad (2002). Med anknytning til sosiokulturell teori vil vi peke på at samspillet mellom individer og kollektiver vil kunne gi barn og pedagoger muligheter for å tilegne seg noe nytt. Pedagogene kan også bidra til å vedlikeholde en «samfunnsmessig erfaring» (Säljö, 2006; Jannok Nutti, 2018, 2023; Kulturdepartementet, 2010).

Som motsats berøres det at et vestlig kunnskapssyn kan være dypt problematisk dersom det blir enerådende, slik vi leser om andregjøring vs. synlig- gjøring hos Eggen (2024) og urfolksmetodologi hos Tuhiwai Smith (2012). Artikkelforfatternes bakgrunn som barnehagelærerutdannere og tidligere barnehagepersoner har i barnehagesamarbeid og forskning blitt oppfattet positivt, men også som kontroll, en utøvelse av kunnskapsmakt (Fløtten, 2012, s. 105). Etter vårt syn kan «makt» gi potensial for drøftinger og fremdrift.

I det videre vil vi presentere institusjonell etnografi (IE) (Smith, 2005, 2006) slik vi anvender IE som ett utgangspunkt for forskningsarbeidet her. Fremstil- lingen i artikkelen er gjennomgående preget av vår oppfatning av IE og vårt barnehagefaglige perspektiv. Vi vil kort komme tilbake til IE i metodeavsnittet.

### Om væremåter, problematikker og arbeidskunnskap (IE)

Smith (2005, 2006) vektlegger at en i institusjonell etnografi ikke må ut i felt for å få svar på en bestemt problemstilling, eller forutsette at forforståel- sen en har som forsker deles av de, dem eller det man møter. Også i denne forskningsformen pekes det på forskerens plikt til å lytte, se, høre og oppleve hva menneskene og feltet er opptatt av. Hvilket arbeid (*work, work knowledge*, Smith, 2005) de beskriver eller viser at de gjør. Etter hvert vil det tre frem en eller flere problematikker som forskeren kan løfte ved å være til stede, lære og skrive (Smith, 2005).

I institusjonell etnografi peker en på at problematikk (*problematic*, Smith, 2005) ikke nødvendigvis er et problem, men kunnskap den eller de andre deler. Med blikket rettet mot profesjon, mangfoldighet og muligheter for glede og opplevelse, kultur- og kunnskapsdeling knyttet til måltidspraksisene og *å båle*, er grunnlaget for vår oppmerksomhet følgende: åpenhet og interesse for de faglige beretningene fra samtalepartnerne, enkeltvis eller samlet (Kvale,

1997; Smith, 2005). Barnehagelærernes formidling av synspunkt og erfaringer vil kunne presentere et bredere grunnlag for å kunne se, oppleve og forstå arbeidskunnskapen og mulige problematikker (Smith, 2005).

Arbeidskunnskapen som kommer frem i samtalen og barnehagetekstene vil for oss som tidligere barnehagepersoner kunne oppfattes som selvsagt og ikke løftes og bli synlig («institutional capture», Smith, 2005). Med utgangspunkt i å anta at 'vi har noe sammen', vil denne antatte felles referansen kunne bidra til en uoppmerksomhet for hva som viser seg, blir sagt eller synes, og kunne hindre kunnskapsdeling og utvikling.

I vår søken etter praksiser er forståelsen av arbeidsbegrepet i institusjonell etnografi sentralt: «It is people's experience of and in what they do – their 'work' [...] – and the knowledge based in their work that are the ethnographer's major resource» (Smith, 2005, s. 125). Styringsrelasjoner («ruling relations») og samtaler mellom tekst/er og leser («text-reader conversation») (Smith, 2005) er vesentlige. Begrepene vil bli sentrale ledetråder i lesningen av barnehageplanene års- og utviklingsplan, i sammenheng med overordnede styringstekster (Barnehageloven, 2005; Rammeplan for barnehagen, 2017).

For å belyse praksiser og problematikker i forskningsbarnehagen anvendes dessuten begreper som arbeidskunnskap og «ståsted» (Smith, 2005). En utfordring i forskningsarbeidet var å ikke fanges av et språk og et fag forskerne tidligere kjente på kroppen i barnehagelærerprofesjonen, knyttet til identitet og kulturforståelse (Merleau-Ponty, 1994; Smith, 2005, 2006; Kvale, 1997). Vi skal i det videre kort belyse den lekende, humoristiske væremåten som vi registrerer hos barn og pedagoger, og som arbeidet synes å kunne dreie seg rundt i forskningsbarnehagen (feltlogg).

## **Humor, lek og språkglede**

Barnas fremste virksomhet er lek, og i barnehagen sin årsplan leser vi at:

Lek fremmer utvikling på alle områder og mulighet for vennskap på tvers av alder, språklig og kulturell ulikhet. Vi ønsker at dagene skal være preget av gode opplevelser, latter, glede, humor, sang og musikk. (Vågønes årsplan 22/23)

I feltloggen finner vi: «Hele tiden er det verbalt tull og tøys mellom personalet og barna. Stekte soveposer til lunsj, soveposesuppe.» Noen barn har forstått at dette er tull, og tar humoren med en gang (Søbstad, 2006).

Bruk av *å båle*, bål og bål plass i barnehagen, med varme, kunnskapsdeling, samvær og lek, kan i seg selv åpne for kulturmøter som «ildkunst» (Ryd, 2018) og måltider (Ryd, 2019). Samiske ord i en norskspråklig barnehagehverdag kan åpne for kulturmøter ved språklek og språkglede (Hjertespråket, 2016; Eggen, 2024). Tiåret 2022–2032 er FNs tiår for urfolksspråk<sup>7</sup>.

I forskningsbarnehagen brukes lulesamiske ord for mat og måltider, i tale og med oppslag og ved merking av steder som kjøkken, lekeplass, do og annet. Med tanke på det videre forsoningsarbeidet kan ord på samisk være en synlig og hørbar måte å bidra på slik det pekes på i Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport til Stortinget (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023; Eggen, 2024). Som opplevd i forskningsbarnehagen; gjerne tett sammen og gjerne ved bålet (feltlogg).

*Dållågátten tjåhkudallat* viser til vår virksomhet, våre handlinger og kulturarbeidskunnskap, vår lek på et sted. «Samtidig er det flere steder på vår vandring i barnehagen der vi stanser opp, lager bål og setter oss tett sammen og er sammen» (feltlogg). Barnas humor og humorforståelse som tull og tøys, regelbrudd og repetisjon – og for mange voksne originalt koblede sammenhenger, kan gi fart og farge i relasjoner, stemninger og regler (Søbstad, 2006).

«Altså en pedagogikk preget av jazz og improvisasjon» (feltlogg). «Kunsten å sette seg selv på spill» med et nikk til Sommerro og Steinholt (2006). Säljö problematiserer i «Læring og kulturelle redskaper. Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen» (2006) vår kunnskap om og forståelse av «kulturforståelse, identitet og mangfold» (Säljö, 2006). Hvordan vi som mennesker anvender språk kreativt og nyskapende, kan vises i stemning og samtaler – med humor.

## **Mangfold ved dållågátten tjåhkudallat**

Samtalen og opplevelsen gjør det mulig for barna og personalet å bli delaktige i hva Dewey betegner som «sivilisasjonenes oppsparte kapital» (Dewey, 1980

---

7 2022–2032 International Decade of Indigenous Languages (idil2022-2032.org).

i Såljø, 2006). Det kan vise seg som et samspill mellom individer og mellom grupper i samspill. Å forstå samspillet mellom individer og kollektiver kan gi muligheter for å tilegne seg noe nytt eller å vedlikeholde en «samfunnsmessig erfaring» (Såljø, 2006; Jannok Nutti, 2018, 2023; Balto, 2023). Vi er hverandres ressurser, i opplevelsen og i samtalen på vei til og fra, og ved *dållågåtten*.

Barnas opplevelse av orden og rekkefølge, først kle på, gå til, tenne opp bålet, varme mat og så spise et måltid, kan utgjøre så vel smakelige som språklige minner (Ryd, 2019; Balto, 2023; Såljø, 2000; Lee et al., 2022). Samtalepartene beretter: «Smeltet ost er ikke kun smeltet ost, den er del av kontekst der og da, i stemningen, i humoren og samværet. Å plukke løvetann og samle kronblader til løvetannsirup, det er en lang prosess, som et lite barn kan gå inn i og ut av. Å være 5–6-åring og med på rypejakt på fjellet, det er spenning og det er en mulighet for å smake og oppleve, sammen» (feltnotat, utviklingsplan V23/24). De fysiske artefaktene kan oppleves som intellektuelle artefakter. De fysiske og språklige aspekter går hånd i hånd og forutsetter hverandre; de utgjør kulturelle redskaper (Såljø, 2006, s. 33).

## Design og metodevalg

Vi har valgt et kvalitativt design, en studie ved å undersøke profesjonalitet, kunnskap og samisk mangfold i én barnehage i dybden (Kvale, 1997). Som barnehagelærerutdannere besitter forskerne kontekstforståelse om barnehage og årsplaner. Tekstanalysen i vår sammenheng heller mot diskursanalyse (Bergström & Boreus, 2005). Vi har gjennomført samtaler og fokussamtaler. Vi har vært i felt, og feltlogg og forskningslogg er skrevet. Årsplaner og utviklingsplaner er analysert med kulturarbeidskunnskapen hos pedagogene som sentralt moment.

Vi har valgt å presentere et utvalg fotografier fra barnehagen for å illustrere spørsmål og funn av mulige læringsstier (Laihonen & Szabó, 2017). Å være observatør og i observasjonsarbeid kan anses som ett av barnehagelærerprofesjonens sentrale kjennetegn, en kjernevirksomhet og en kroppsliggjort væremåte (Balke, 1995; Baustad & Bjørnstad, 2020). Beskrivelsen av denne profesjonelle væremåten omfatter forskerne i denne studien, som en arbeidskunnskap (Smith,

2005, *work, work knowledges*). Barn er kun nevnt som gruppe og i aldersspenn. Det forekommer ingen taushetsbelagte opplysninger i dette arbeidet. I denne studien er det særdeles sentralt at vi har brukt åpne kilder; barnehagens navn er kjent og samtalepartnerens navn er kjent (Kvale, 1997).

## Metode

Vi anvender mikroetnografisk metode ved å ha valgt å studere en bestemt barnehage – pragmatisk utvalg – og møter tre samtalepartnere som selv har valgt å være nevnt. Vi har undersøkt profesjonskunnskap og -uttrykk, mangfoldighet og samiske tematikker, ved *dållågåtten tjåhkudallat*, i akkurat denne barnehagen.

Vi presenterte i avsnitt 2.1 institusjonell etnografi som del av teoretisk inngang og som metode (Smith, 2005, 2006). Vi vil ytterligere bemerke her at vår forståelse av institusjonell etnografi ble vårt forskerblikk inn i forskningsbarnehagen, for å kunne løfte problematikkene og praksisene blant menneskene der. Tekst forstås som samtaler, så vel som praksiser. Praksiser mellom mennesker i relasjoner, som trykket tekst og digitale fremstillinger (Smith, 2005). Disse kan være lokale og globale, eksempelvis en rammeplanforskrift og barnehagens årsplan for den pedagogiske virksomheten.

Vi har lagt vekt på å søke etter problematikkene som kunne bli synlige eller hørbare, støttet av øvrige sanser. Vi har undersøkt på hvilke måter praksiser trer frem i forståelsen av rammeplanoppdraget og den lokale årsplanen. Våre funn og drøftinger vil kunne anses som gyldige for denne studien, forutsatt at vi har arbeidet med forskningsmessig skikkelighet og dyktighet. Vi kan ikke generalisere til andre barnehager.

Vi mener å ha innsikt i mulige bias som tidligere samarbeidsrelasjoner, sammenfall i interesser og fagfelt. Profesjonsutdanningens grunnkunnskaper åpner muligheter for møtepunkter og kunnskapsutvikling. En forforståelse om grunnleggende kunnskap vil kunne bidra til at vi kan klare å fange opp momenter. På den annen side kan det samme utgangspunktet gjøre momenter uklare, eller at de blir valgt bort fordi en feilaktig forutsetter at deltagerne deler samme språk og ståsted (Kvale, 1997; Smith, 2005).

Pålitelighet forutsetter skikkelig og grundig forskerhåndverk, med all tilgjengelig informasjon og dokumentasjon, og med åpne og kritiske drøftinger

(Kvale, 1997; Smith, 2005; Jannok Nutti, 2018). Med IE (Smith, 2005, 2006) søker vi etter problematikkene i nettopp disse. De løftes i en kvalitativ analyse.

### **Anvendte metoder, datagrunnlag og etiske overveielser**

Studiet av rammer og praksis i en valgt barnehage ga bakgrunn for en mikro-etnografisk inngang og institusjonell etnografi (Smith, 2005). Forskerne har vært i felt med forventningsnotater og feltnotater (Kvale, 1997). Kilden og samtalepartnerne er i daglig pedagogisk virksomhet sammen med barna og kolleger. Det er gjort feltsamtaler knyttet til spesifikke turer med barna og til barnehagens planer for disse.

Det er gjort to større gruppesamtaler i forkant av studien, samt tre i løpet av studien, i barnehagens lokaler, med forsker som samtaleleder. Tekster som barnehagens og utdanningens skriftlige uttrykk som årsplan, studie- og emneplan er analysert, med forskningsspørsmålene som ledetråder. Årsplan-tilknytningen og loggene er presentert fortløpende i del 1 og 2. Disse vil i noe mindre grad berøres i den videre presentasjonen av data. Oppmerksomhet er også rettet mot uventede momenter og funn (Kvale, 1997).

Fotografianalyse som kunne representere opplevelser, læringsstier og måltider ved *dållågåtten tjåhkudallat* er anvendt i presentasjonen av barnehagen (Laihonen & Szabó, 2017; Smith, T. 2012). Begrensningen er særlig forbundet med de strenge kravene som settes for barns deltakelse i forskning. Fotografier fra barnehagens Årran uten barn til stede vil likevel kunne illustrere pedagogiske overveielser i oppbygging av et utemiljø også ved oppknytning til samiske artefakter, både fysisk og i overført betydning.

Valg av artefakter som kan knyttes til mangfoldet, daglig bålpraksis og pedagogiske dilemma vil i noen grad berøres fortløpende. Barnehagens fysiske innemiljø berøres ikke. Deltakelse som samtalepartnere er frivillig, og den enkelte er anonymisert i teksten. Barnehagens navn er åpent, i form av kildemateriale som oppgis i referanselisten. Informasjonen som kommer frem, er tilgjengelig ved offentlige dokumenter som planer, rapporter og avtaler om faglige besøk av ulik art (Smith, 2005). Formalisering og godkjenning har fulgt forskningsetiske retningslinjer.

## Presentasjon av data

Barnehagens planer er sentrale for å forstå hva ledelsen har valgt ut, og hva personalet er forutsatt å arbeide i sammenheng med (Bergström & Boreus, 2005; Molander, 1996). Det er barnehagens samarbeidsutvalg (SU, Barnehageloven, 1975/2023, § 2, siste ledd) som vedtar årsplanen. I SU er det representanter fra eier, foreldre og personale, med daglig leder som saksforbereder.

I årsplanen gis det tydelige instruksjoner om det pedagogiske arbeidet til personalet som team (V, 23/24). I planen inviteres det til foreldresamarbeid, og det gis informasjon til eier, samarbeidspartnere og andre. Som tidligere nevnt, har vi valgt å løpende sitere årsplan innenfor de tidligere delavsnittene. Vi presenterer her vår lesning av barnehagens utviklingsplan. Planen kan betegnes som en progresjonsplan med hovedmoment for barn og pedagoger: «Barnets alder; Tema; Kunnskapsmål, Ressurs: Metode» (V, 23/24). Videre problematisering vil komme frem i diskusjonsdelen.

### Utviklingsplanen, barns og pedagogers virksomhet sammen

Maten ved *dållågátten tjåhkudallat* avhenger av det som er tilgjengelig før turene i forskningsbarnehagen, planlagt eller spontant. Måltidet planlegges ut fra hvilke motoriske ferdigheter de yngste har til å spise ute og hvor sultne en antar at barna er. Måltidet skal kunne lages raskt når bålet er tent. Alle turer utenfor barnehagebygget forbindes med opptenning av bål, varming av stekepanne, bål og mat før lek. I tre/lavvo og gamle nærmere barnehagen brukes ovner av ulike slag. Barna må bli kjent med rammene bålet setter for lek og samvær (Ryd, 2018).

I samtalene kommer plasseringen i samisk område frem som et viktig poeng for den virksomheten barnehagen har i dag (Evjen et al., 2008; vårt avsnitt 1.2). Barna er med på å sanke sopp, plukke bær og løvetann, sylte og safte, smake på selvsutt rype og innkjøpt reinkjøtt. Mulighetene for barna i denne barnehagen, blant disse pedagogene, skisseres i utviklingsplanen til å koble lek og kunnskap, opplevelse og tradisjon. Til å være i nettopp dette landskapet med lange historiske linjer, på barns vis (Evjen et al., 2008; Nielsen, 2022). Barns steder kroppsliggjøres, og minner etableres og rekonstrueres (Aira, 2021; Bjørkvold, 1983, 1994; Hegnes & Amilien, 2019; Nielssen, 2022; Ryd, 2019; Merleau-Ponty, 1994).

Forskningsbarnehagens utviklingsplan beskriver utvikling av barns erfaring med og kunnskap om å være sammen, lage og tenne bål. Fra 1–2-åringenes «[I]ære at bål er varmt og farlig» til at 4–6-åringene skal «[I]ære å tenne bål» (V. 23/24; Ryd, 2018). Kunnskapen om å være, og å lage sammen og tenne bål er viktig. Vi vil i det følgende berøre ulike forutsetninger for pedagogisk virksomhet i form av en fortettet fortelling inspirert av litteratur, tegninger og fortellinger.

### **Andre fortelling – Hilde, stallo og forskeren**

Hilde på tre år tok oppgaven med å underholde meg. Hun fortalte at hun likte å gå langt på tur, og at i dag skulle vi gå langt. Kim pedagog kom med innspill om at vi skulle til Árran, det nærmeste turområdet, omtrent femti meter å gå. Hilde var litt skuffet over at turen ble så kort. Men hun fortsatte sitt selvpålagte oppdrag, å underholde meg. Om Stallo som var ute, banket på hytta, tok og spiste barn. Denne fortellingen ble framført i ulike varianter. Kan hende var Hilde også inspirert av småbarnspedagogens fortellinger og undringer om barneboken *Fra stjernene til livet. En fortelling fra samisk mytologi* (Horndal, 2019).

Forskningsbarnehagen vil kunne fungere som en samfunnsaktør ved å ta med barna inn i opplevelser som muliggjør møter mellom kulturer, med kunnskap og bevissthet også om immateriell kultur (Kulturdepartementet, 2010; Hjertespråket, 2016; Säljö, 2006; Jannok Nutti, 2018; Eggen, 2024). Det er en pedagogisk gjennomtenkt og villet handling å sette seg i stand til å synliggjøre samisk mangfold i hverdagen, med varierte uttrykk, ulike måter og med pedagogenes ulike praksiser i lek og arbeid, også betegnet som intuitive og jazz-inspirert (feltlogg; Steinsholt & Sommerro, 2006; Bergström & Boreus, 2005).

### **Feltloggene**

I feltloggene trer følgende særlig frem: samtale. Det er lavmælte og nære samtaler i garderoben, ute i naturen, og i lek ved *dållågåtten*. Det er regler, og det er ros. Den profesjonelle pedagogkroppen preges av lekende, smidige bevegelser og vekslinger (Merleau-Ponty, 1994; Steinsholt & Sommerro, 2006; Pape-Pedersen, 2022; Aira, 2016, 2021). Barna blir sett, bekreftet og fulgt opp, og de får tid og ro til å gjøre det de skal.

Stemning trer frem i loggene. Personalet er tydelige, inviterende og åpne – og det synges. Humor, i form av verbal humor, men også støttet av artefakter. Humoren kan betegnes som leken og krevende: «er det sant eller er det tull» det som sies nå. Barn inviterer til lek med tull og tøys og repetisjoner.

I påkledningen før de skal ut i naturen er det ro, tid og støtte. Det forventes selvstendighet og ansvar – og pedagogen synes å være mentalt til stede. Barna vet etter hvert hvor de skal. De kan gangen i turen: kle på, ut i naturen, fremme ved bålplassen, tenne bålet, spise og deretter sove eller leke.

Det er vesentlig at møtet ved *dållågåttan* omfatter alt dette, fra barnet kler på seg, mens barnet går sammen med andre, til barnet er ved bålet, sammen med de andre. Måltidet kan være særdeles enkelt. Samværet og den kanskje utvidede opplevelsen i leken alene og sammen med de andre, på tissetur i skogen, en liten lur i hengekøya og å oppleve veien sammen tilbake til barnehagen utgjør en helhet. *Dållågåttan tjåhkudállat* er et hele og satt sammen av deler.

## Oppsummerende

Vi mener å ha sett og presentert en pedagogisk atmosfære i barnehagevirksomheten, med forberedelse og forutsigbarhet, glede og opplevelse, kultur- og kunnskapsdeling, natur- og kulturkunnskap (Bergström & Boreus, 2005). Forutsetningen for at disse elementene skal kunne vise seg i det daglige arbeidet, synes å være en personalkjerne som arbeider sammen over tid (feltlogg).

Problematikker som løftes er blant annet at alle må ha kunnskap og kunne bidra til lange linjer og fornyelse sammen med barna (Fagerli & Hadland, 2018; V.23/24). Måltidet ved *dållågåttan tjåhkudállat* begynner oftest inne, i samtale med barna om å være i naturen, på turene, om påkledning og med vekt på og tid til selvstendighet, ansvar og glede. Faste turgrupper muliggjør dybde i personalets kunnskaper, i deltagelse i opplevelser og måltidskulturer i barnehagens hverdagsliv (Myrvang & Fløtten, 2019; Fløtten, 2016; Kulturdepartementet, 2010).

Tilgjengelighet og ro ved samlingspunktet rundt bålet *dållågåttan tjåhkudállat* kan sees (feltlogg). Storli og Myrvang (2021) peker på betydningen av at personalet drøfter hva det vil si at barn skal bli sett i barnehagehverdagen og at personalet må reflektere over egne holdninger og væremåter (Baustad & Bjørnestad, 2020). Som Ryd (2019) skriver om «matleendet» i «Urfödan»;

å dele gleden over mat, å dele mat, og å dele gleden og minnene over hva en selv oppfatter som god mat i godt samvær (Ryd, 2019, s. 91).

## **Diskusjon, møtepunkter, kulturmøte ved dållågåtten tjåhkudallat**

Vi presenterer her problematikker som berører verdier, natur-, språk- og musikkglede, profesjonalitet og kulturmøter. Jannok Nutti's *Decolonizing Indigenous teaching: Renewing actions through a Critical Utopian Action Research framework* kan inspirere som et lærestykke og en utfordring i forskning, drøftinger og synlighet i pedagogisk arbeid (Jannok Nutti, 2018). Med pedagogiske perspektiv som friluftslivs- og musikkbarnehage synes personalet å ha et grunnlag for å vise og tydeliggjøre sine arbeidsformer synlig for seg selv og andre som har evne og kunnskap til å se (Molander, 1996, s. 60; kildene). Den følgende diskusjonen for dållågåtten tjåhkudallat samles i tre hovedområder: «profesjon og væremåter», «kulturmøter, selvstendighet og glede» og «klare seg selv, sammen med andre».

### **Profesjon og væremåter**

Møtet ved bålet, som deltagelse, samvær og gjensidig forståelse, er muligheter i hverdagslivet som barna må få oppleve og som det er pedagogens ansvar å iverksette. Å delta i demokratidebatten kan innebære at de av oss som i hovedsak er preget av vestlig kunnskapsforståelse, vil og må være åpne og spørrende for kunnskap om samiske kunnskapsforståelser (Smith, T., 2012; Jannok Nutti, 2018, 2023; Eggen, 2022, 2024). Dette kan være sårbare og personligfaglige områder i barnehagelærerprofesjonen, og som kan berøre det private og være en særlig utfordring i fagdebatt.

Vi knytter an til å kjenne læreplankoden, planens grammatikk, det som betegner hva som er godt sagt og hva som skjærer i språktonen for en profesjonell barnehagepedagog (Lundgren, 1983, s. 16; Kleppe & Bjørnstad, 2019; Fløtten, 2016, 2024). Oppmerksomheten og drøftingene vil kunne rettes mot sammenhengene mellom barnehagepolitikk, vitenskap og samfunnsendring. Det ønskelige er en personalkjerne

som arbeider sammen og som utvikler kunnskap over tid. Dette kan bidra til lange linjer og fornyelse sammen med barna (Fagerli & Hadland, 2018; Storli & Myrvang, 2021). Profesjonell, varm og leken eller musisk væremåte vil kunne gi muligheter ved *dållågátten*, i måltidets påvirkningskraft, i møtet og over tid, med forventning og opplevelse (kilder).

### **Kulturmøter, selvstendighet og glede**

På hvilke måter muliggjør personalets kunnskaper å skape opplevelser og måltidskulturer i barnehagens hverdagsliv? (Myrvang & Fløtten, 2019; Fløtten, 2016). Tilgjengelighet og ro synes ved samlingspunktet rundt bålet *dållågátten tjáhkudallat* (logg, samtalepartnere). Storli og Myrvang (2021) peker på betydningen av at personalet drøfter hva det vil si at barn skal bli sett i barnehagehverdagen og reflekterer over sine egne holdninger og væremåte.

Det kan skje i gleden over å klare å kle på seg, forventningen om hvor i naturen en skal på tur, å ta ansvar for seg selv og bidra til glede gjerne med gjentatte og til dels formaliserte nifse og frydefulle fortellinger om Stallo og andre. For barna kan den musiske opplevelsen kan betegnes som inskripsjoner en kombinasjon av fysiske artefakter og intellektuelle eller diskursive redskaper, der de sistnevnte er innskrevet i de førstnevnte (Säljö, 2006, s. 36).

Fagfolkene i barnehagen kan synes å ha iverksatt mulighetene for disse prosessene hos barna og hos personalet, ved bålet, i varmen i samvær, *dållågátten tjáhkudallat*. En utvikling i fagmiljøet er avhengig av innsiktsfull ledelse og vilje. Forutsetningen om kulturkunnskapsutvikling kan oppleves som utfordrende, men også som glede for de som har vilje til å stå i det.

### **Klare seg selv; sammen med andre**

Tilknytninger til samiske kjerneområder i personalgruppen har muliggjort en utvidet diskusjon og innspill av ideer og spørsmål (feltlogg). I felt kan en se at barna og personalet beveger seg tett på naturen, så vel innenfor som utenfor barnehagegjerdet. Assosiasjonene til denne måten å være i naturen på kan sees eller oppfattes som en musisk virksomhet en bevegelse tett sammen med den andre og tett på og i naturen (Bjørkvold, 1983/1994; Steinsholt & Sommerro, 2006; Aira, 2016, 2021).

wInnlevelse og ord i *tjåhkudallat* inngår i et samvær bokstavelig talt tett på jorden smygende og krypende, med trask og hopp. Væremåten kan minne om hvordan Aira beskriver barnets opplevelse og innvielse i sinking og plukking av multer og å lese landskap (Aira, 2016, 2021). Den kan synes avhengig av bevisstheten hos pedagogene om den kroppslige kunnskapen (Merleau-Ponty, 1994; Molander, 1996), gleden og strevet over å være i verden.

### Bilde 15.2

*Spennende stier, nærbekken/Bodøelv, fristende klatretre. (foto: Ellinor Myrvang)*



Da pålegget om samiske temaer og tematikker skulle tydeliggjøres, inkluderte ledelsen i forskningsbarnehagen kulturkunnskapsarbeidet som del av den pedagogiske, hverdagslige og lekende driften sammen med alle barn og personalet (feltlogg). Årsplandokumentet og sammenhengen mellom overordnet lov og regelverk gir forskningsbarnehagen et ståsted å arbeide ut fra i drøftingene (Smith, 2005, 2006). Hva som er en samiskpreget måte å være i naturen på, og hva som er en nordlandsk måte, bør være et uavsluttet drøftingstema, kanskje uten en endelig eller ønsket konklusjon (Lee et al., 2022).

## **Kulturmøte ved dållågátten tjåhkudallat, konkluderende**

Vi har i denne artikkelen presentert forskningsbarnehagens og pedagogenes arbeidskunnskaper, muligheter og væremåter for glede og opplevelse, kultur- og kunnskapsdeling. Samtalene om barnehagepersonalets praksiser sammen med barna var et sentralt utgangspunkt. Vi diskuterte praksisenes påvirkningskraft, i møtet og over tid, med forventning og opplevelse (Storli & Myrvang, 2021). Vi mener å ha lagt frem momenter som viser at forventning og opplevelse er en del av dållågátten tjåhkudallat.

Måltidspraksisene muliggjør kulturmøter utover bålet og bålingen, *dållågátten tjåhkudallat* slik vi har presentert og problematisert virksomheten. Gleden over kultur- og kunnskapsdeling i barnehagefeltet vil kunne bidra til en profesjonsbevissthet hvor innsikten i samiske tradisjoner og væremåter er del av mangfoldsarbeidet. Dette forutsetter at ansvar, faglige muligheter ved drøftinger og økonomi vises i planer og realiseringen av disse, i barnehagefeltet bredt forstått. Det er et profesjonsfaglig ansvar å ta initiativ til og kvalifisere seg innafør samisk og samisk tematikk; å utvikle kulturarbeidskunnskapen. Vi har sett at leder og pedagoger må handle for å utvikle kulturkunnskapsarbeidet. Ansvaret omfatter hele barnehagefeltet, profesjonsfaglig og administrativt og politisk. Som forskere og barnehagelærerutdannerne, deler vi forskningsbarnehagens innsikt og erfaring uttrykt i følgende utsagn; «Det skjer ikke med et knips – men lag på lag over tid» (Fagerli og Hadland, 2018).

Vi retter en varm takk til våre tre samtalepartnere, Miriam Fagerli, Øystein Gjønnnes og Lise Hadland. Vi har erfart samtalene som generøse, kritiske og åpne. Dette arbeidet hadde ikke kunnet gjennomføres uten dere. Takk! Kapitlets innhold er helt og fullt forfatterens ansvar.

## Referanser

- Aira, H. (2016). *Áhká et innblikk i samisk kvinnehistorie Áhká oanegattjat same nissunhistávrrás*. Bårjås.
- Aira, H. (2021). Moltebærsanking - samisk tradisjonell kunnskap identitet og kultur. [https://arran.no/sites/a/arran.no/files/harrieth\\_aira\\_molteb\\_rsanking\\_\\_\\_samisk\\_%20tradisjonell\\_kunnskap\\_\\_identitet\\_og\\_kultur\\_b\\_\\_rj\\_\\_s\\_2020-2021.pdf](https://arran.no/sites/a/arran.no/files/harrieth_aira_molteb_rsanking___samisk_%20tradisjonell_kunnskap__identitet_og_kultur_b__rj__s_2020-2021.pdf)
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child-rearing in transition: Shaping a new pedagogical platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 85–105.
- Balto, A. (2023). *Samisk barneoppdragelse i endring*. CálliidLágáduš.
- Barnehageloven. (1975/2023). *Lov om barnehager* (LOV 2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Baustad, A. G. & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interaction between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 557–571.
- Bergström, G. & Boreus, K. (Red.). (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Björkvold, J. R. (1983/1994). *Det musiske mennesket*. Freidig.
- Eggen, R. B. (2022). Indigeneity versus diversity. *Human Rights Education Review*, 5(1), 136–155. <https://doi.org/10.7577/hrer.4466>
- Eggen, R. B. (2024). Samisk innhold i KRLE-faget på småskoletrinnet – synliggjøring, ikke andregjøring. I K. T. Rosland, R. L. Iversen & E.-A. V. Eriksen (Red.), *Begynneropplæring i KRLE* (s. 100–117). Cappelen Damm Akademisk.
- Evjen, B. & Hansen, L. I. (2008). *Nordlands kulturelle mangfold: etniske relasjoner i historisk perspektiv*. Pax.
- Fagerli, M. & Hadland, L. (2018). Søknad til Sametinget for finansiering av uteområde «Vågønes Árran» og Nordlyslavo. Upublisert: Sametinget.
- Fagerli, M. & Hadland, L. (2018). Søknad til Sametinget for finansiering av uteområde «Vågønes Árran» og Nordlyslavo. Upublisert.
- Fløtten, K. A. Ø. (2012). Kulturformidling i barnehagen, gjennom fysisk miljø, leker og utstyr. I J.-B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring* (s. 105–125). Akademika.
- Fløtten, K. A. Ø. (2016). – og så fikk dem se en rein! Ulike tilnærminger til hverdagslig pedagogisk virksomhet i barnehager i samisk-lulesamisk område i Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1564>
- Fløtten, K. A. Ø. (2019, 20.–23. august). ECEC teacher education integrating Saami perspectives as visible, basic and part of the core curricula [Paperpresentasjon]. EECERA annual conference: Early Years: Making it Count, Thessaloniki, Greece. <https://www.eecera.org/conference/2019-29th-eecera-conference-thessaloniki-greece/>
- Fløtten, K. A. Ø. (2024). Flerstemt brobygging. «Brobygging mellom kulturer» – om å ha kompetanse til å kunne utvikle flerstemt pedagogisk virksomhet (in press). *Sámi allaskuvla, Sámi instituhtta*.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.

- Hegnes, A. W. & Amilien, V. (2019). Geographical indications – a double-edged tool for food democracy. I A. Bonanno, K. Sekine & H. N. Feuer (Red.), *Geographical indication and global agri-food: Development and democratization* (s. 100–117). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429470905>
- Horndal, S. (2019). *Fra stjernene til livet: En fortelling fra samisk mytologi*. Idut.
- Jannok Nutti, Y. (2018). Decolonizing Indigenous teaching: Renewing actions through a Critical Utopian Action Research framework. *Action Research*, 16(1), 82–104. <https://doi.org/10.1177/1476750316668240>
- Jannok Nutti, Y. (2023). Correction to: Sámi Teacher Education or Teacher Education for Sámi Students? Central Cornerstones in Sámi Teacher Education. I D. B. Hirshberg, M. C. Beaton, G. Maxwell, T. Turunen & J. Peltokorpi (Red.), *Education, Equity and Inclusion. Teaching and Learning for a Sustainable North* (s. 45–60). Springer Polar Sciences.
- Kleppe, R. & Bjørnestad, E. (2019). *Økt barnehagelærertetthet og hverdagskvalitet i barnehagen* (Skriftserie 2019 nr. 7). OsloMet – storbyuniversitetet. <https://skriftserien.hioa.no/index.php/skriftserien/article/view/642>
- Kulturdepartementet. (2010). *Immateriell kulturarv i Norge: En utredning om UNESCOs konvensjon av 17. oktober 2003 om vern av den immaterielle kulturarven*.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Ad Notam Gyldendal.
- Laihonen, P. & Szabó, T. P. (2017). Investigating visual practices in educational settings: Schoolscapes, language ideologies and organizational cultures. I M. Martin-Jones & D. Martin (Red.), *Researching Multilingualism: Critical and Ethnographic Perspectives* (s. 121–138). Routledge.
- Lee, E.-Y., de Lannoy, L., Li, L., de Barros, M. I. A., Bentsen, P., Brussoni, M., Fiskum, T. A., Guerrero, M., Hallås, B. O., Ho, S., Jordan, C., Leather, M., Mannion, G., Moore, S. A., Sandseter, E. B. H., Spencer, N. L. I., Waite, S., Wang, P.-Y., Tremblay, M. S. ... Zorica, M. et al. (2022). Play, learn, and teach outdoors—Network (PLaTO-Net): Terminology, taxonomy, and ontology. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 19(1), Artikkel 99. <https://doi.org/10.1186/s12966-022-01294-0>
- Lundgren, U. P. (1983). *Att organisera omvärlden: En introduktion till läroplansteori*. Liber.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Miriam Fagerli, Øystein Gjønnnes & Lise Hadland. <https://vagones.barnehage.no/>
- Molander, B. (c1996). *Kunskap i handling*. Daidalos.
- Myrvang, E. & Fløtten, K. A. Ø. (2019, 20.–23. august). Saami content in teacher education; ECEC-parents' view on diversity and indigenous culture as a prerequisite for curricula making [Paperpresentasjon]. *EECERA annual conference: Early Years: Making it Count*, Thessaloniki, Greece. <https://www.eecera.org/conference/2019-29th-eeccera-conference-thessaloniki-greece/>
- Nergård, J. I. (2019). *Dialoger med naturen – etnografiske skisser fra Sápmi*. Universitetsforlaget.
- Nielsen, A. R. (2022). *Samisk fortid i Lofoten*. Orkana.
- Nord universitet. (2021). *Studieplan Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning med samisk profil*. <https://www.nord.no/studier/studieplaner/barnehagelaerertdanning-arbeidsplassbasert-med-samisk-profil-deltid-host-2021>

- NOU 2016:18. (2016). *Hjertespråket. Forslag til lovverk, tiltak og ordninger for samiske språk*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-18/id2515222/?ch=1>
- Pape-Pedersen, I. (2022). *Pedagogkroppen. En studie av kroppslig profesjonskunnskap(ing) i barnehagen* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet].
- Rammeplan for barnehagen. (2017). *Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (FOR-2017-04-24-487). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2017-04-24-487>
- Ryd, L. (2019). *Urfödan – om självhushållets mat hos folk i Lappland*. Ord&Visor.
- Ryd, Y. (2018). *Bål – samisk ildkunst*. Dreyer.
- Sametinget. (2022). *Felles verdigrunnlag og overordnede prinsipper for barnehagetilbudet og opplæringen i hele Sápmi*. [https://sametinget.no/\\_f/p1/idd40af87-a136-4b13-89d3-f40aada836a1/felles-verdigrunnlag-og-overordnede-prinsipper-for-barnehagetilbudet-og-for-opplaringen-i-hele-sapmi.pdf](https://sametinget.no/_f/p1/idd40af87-a136-4b13-89d3-f40aada836a1/felles-verdigrunnlag-og-overordnede-prinsipper-for-barnehagetilbudet-og-for-opplaringen-i-hele-sapmi.pdf)
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (Dokument 19 (2022–2023)). <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets-og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets-og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Smith, D. E. (2005). *Institutional ethnography: A sociology for people*. AltaMira.
- Smith, D. E. (Red.) (2006). *Institutional ethnography as practice*. Rowman & Littlefield.
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. Zed Books.
- Statsforvalteren i Nordland. (2024). *Kompetanseutvikling oppvekst Nordland. Langsiktig plan*. Hentet 14. januar 2024 fra <https://prosjekt.statsforvalteren.no/kompetanseutvikling-nordland/samarbeidsforum/langsiktig-plan-2023-2026/>
- Steinsholt, K. & Sommerro, H. (Red.). (2006). *Improvisasjon: Kunsten å sette seg selv på spill*. Cappelen Damm.
- Storli, B. J. & Myrvang, E. (2021). Atmosfære i barnehagen. I M. Alvestad & L. Gjems (Red.), *Pedagogisk kvalitet i barnehagen* (s. 107–122). Universitetsforlaget.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: Ett sociokulturellt perspektiv*. Nordsteds Akademisk.
- Säljö, R. (2006). *Läring og kulturelle redskaper: Om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Akademisk.
- Søbstad, F. (2006). *Glede og humor i barnehagen*. Cappelen Akademisk.
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Felleskapittel – nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdateret-15022023.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdateret-15022023.pdf)
- Universitets- og høyskoleloven. (2024). Lov om universiteter og høyskoler (LOV 2024-03-08-9). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2024-03-08-9>
- Vågønes musikk- og friluftsbarnhage. (2023/24). *Årsplan. Utviklingsplan*. <https://vagones.barnehage.no/Innhold/Side/130620>
- Vågønes musikk- og friluftsbarnhage. Hjemmeside. <https://vagones.barnehage.no/>
- Vågønes musikk- og friluftsbarnhage. Utviklingsplan. Kan fås ved henvendelse til barnehagen.
- Vågønes musikk- og friluftsbarnhage. Årsplan. Kan fås ved henvendelse til barnehagen.

