



# Transspråking i en samisk barnehageavdeling

Carola Kleemann

UiT Norges arktiske universitet, Norge

Korrespondanse: Carola Kleemann, e-post: carola.b.kleemann@uit.no

## Sammendrag

Kystområdene i Finnmark har en lang samisk historie, der fornorskningsprosessene har ført til språkskifte i mange familier og til norsk som dominerende språk. Vitalisering av sjøsamisk og flyttsamisk identitet og språk vises blant annet i samisk institusjonsbygging. Denne artikkelen handler om praksiser samiske barnehage-lærere bruker for å styrke samisk språk og kultur i en vitaliseringskontekst. I forskningsprosjektet «Styrking av samisk språk og kultur» ble GoPro-teknologi brukt for å observere rutiner som samlingsstund og måltid. Utfordringer for de ansatte var å øke barnas bruk av nordsamisk, i tillegg til å utvikle og gjøre eksplisitt pedagogiske praksiser som er basert på samisk kultur og tradisjon for barneoppdragelse. Pedagogisk transspråking (García & Wei, 2014) beskriver de ansattes praksiser tospråklige praksis, som bærekraftig transspråking i minoritetsspråksituasjoner (Cenoz & Gorter, 2017), med særlig vekt på revitalisering og urfolks behov (Seals & Olsen-Reeder, 2020) og samisk pedagogikk (Päiviö et al., 2023).

**Nøkkelord:** minoritetsspråk; nordsamisk; pedagogisk transspråking; (re)vitalisering

## Abstract

### Translanguaging in a Sámi kindergarten department

The coastal areas in Finnmark have a long Sámi history, where the Norwegianization processes have led to language change in many families and to Norwegian as the dominant language. Revitalization of Sea Sámi and Migrant Sámi identity and language is shown, among other things, in Sámi institution building. This article is about practices Sámi kindergarten teachers use to strengthen Sámi language and culture in a revitalization context. In the research project “Strengthening Sámi language and culture,” GoPro technology was used to observe routines such as gathering time and meals. Challenges for the staff were to increase the children’s use of North Sámi, in addition to developing and making explicit educational practices that are based on Sámi culture and tradition for child-rearing. Pedagogical translanguaging (García & Wei, 2014) describes the employees’ bilingual practices, such as sustainable translanguaging in minority language situations (Cenoz & Gorter, 2017), with particular emphasis on revitalization and the needs of Indigenous people (Seals & Olsen-Reeder, 2020) and Sámi pedagogy (Päiviö et al., 2023).

**Keywords:** Indigenous language; North Sámi; pedagogical translanguaging; (re)vitalization

**Gjesteredaktører:** Johanne Ilje-Lien, Katrine Giæver og Line Møller Daugaard

## Innledning

Målet for denne artikkelen er å vise hvordan praksiser der samiske barnehagelærere bruker både nordsamisk og norsk kan bidra til en bærekraftig vitalisering av samisk språk og kultur. Arbeidet har blitt til etter initiativ fra en barnehage i et sjøsamisk område. Samiske barnehager og barnehageavdelinger har som formål å styrke barnas identitet som samer gjennom å bruke og å oppmuntre barna til å bruke samiske språk, sammen med formidling av samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017), bygd på samisk pedagogikk. Barn som går i samiske barnehager og samiske barnehageavdelinger har ulike former for flerspråklige praksiser i sitt dagligliv (se f.eks. Jávo, 2003; Kleemann, 2015, 2021; Storjord, 2008; Todal, 1998, 2007a). Selv om kystområdene i Finnmark har en lang flerkulturell og flerspråklig historie, har fornuksprosessen ført til språkskifte i mange opprinnelig samisk- eller flerspråklige familier, og til norsk som dominerende språk i bygdene. Det samiske samfunnet har vært politisk og sosialt marginalisert av majoritetssamfunnet, men sjøsamisk og flyttsamisk identitet er fremdeles til stede i kystområdene av Sápmi.

Vitalisering av språk og økt bevissthet om samisk kultur mangfold støttes og initieres både lokalt og av Sametinget, og vises blant annet i samisk institusjonsbygging, som barnehager, skoler og museer. Hensikten med styrkingen og vitaliseringen av både språk og kultur i den samiske barnehagen som lærerne og det samiske samfunnet arbeider for, kan beskrives som å lage pusterom for det truede språket i en institusjonell kontekst (Cenoz & Gorter, 2017, 2020; Sarivaara & Keskitalo, 2016).

Planverk, rapporter og veiledere med formuleringer av formål med aktiviteten i den samiske barnehagen er formet av det samiske samfunnets krav og ønsker for bevaring av samiske språk. Praksisene i den samiske barnehagen forholder seg til kryssende ideologier fra vestlig og samisk pedagogikk (Balto, 2023; Storjord, 2008), fra språkteorier og teorier om barns agentskap, fra møter mellom barn, mellom barn og voksne, og mellom voksne i et praksisfellesskap som tar opp i seg postkoloniale strømninger og flerspråklige praksiser som både er globale og lokale. Innrammet av ulike språk- og kulturideologier fra både norske og samiske samfunn, arbeider samiske barnehagelærere for å styrke samisk språk og kultur på norskdominerte steder innenfor samisk forvaltningsområde.

Bruken av *transspråking* som begrep for å beskrive de ansattes tospråklige praksiser, er inspirert av Ophelia García og Li Wei (2014). I planverk og folkelige forståelser av språk, kan man ofte spore en enspråklig tilnærming til språk som kan beskrives som høymoderne i sin kategorisering av språk som avgrensede enheter, eller romantisk (Blommaert et al., 2012), for eksempel i forestillinger om at en nasjon består av ett folk som har ett språk, eller at språk er rene (språkpurisme). Som en motsetning til det, fins en flerspråklig og postmoderne tilnærming til språk der man er opptatt hvordan flerspråklige individer og samfunn bruker sine språklige ressurser til meningsskaping. Ulike tilnærminger innenfor forskning som anvender begrepet transspråking er opptatt av språklige praksiser

(OtheGuy et al., 2015; Wei, 2017, 2022), altså hvordan de som snakker med hverandre faktisk bruker språkene sine. I dette synet er ikke navngitte språk målet for korrekt språkbruk, men språkbruk som (sam)handling og situert meningsskapning (Wei, 2022, s. 2). Disse idéene er dekoloniserende i sin anerkjennelse av tospråkliges erfaringer og praksiser, så vel som historien (Makoni & Pennycook, 2006; Wei, 2017), selv om bruk av majoritetsspråk kan oppfattes som en trussel i de beskyttede rommene som samiske barnehager skal være. Norsk og samiske språk har vært i kontakt i lang tid både innenfor geografiske områder og i individer. Transspråking er en måte å forholde seg til hvordan tospråklige kan velge fra et sammensatt repertoar som en egen norm for språkpraksis (García & Wei, 2014, s. 22).

En transspråklig forståelse av et individs og et språksamfunns språk som sammensatt repertoar, er bakgrunnen for problemstillingen for denne artikkelen: *Hvordan kan barnehagelæreres språkpraksiser på nordsamisk og norsk i en samisk barnehageavdeling være eksempler på bærekraftig pedagogisk transspråking i en språkvitaliseringskontekst?* Ansvar for den samiske barnehagen og samiske barnehageavdelinger har for samiske språk, er entydig, men hvilke metoder som brukes for å oppnå styrking av samiske barns språk og kultur, kan variere etter den aktuelle språksituasjonen (Pasanen et al., 2022). For vitaliseringsarbeid i sørsamisk kontekst, se Todal (2007b), og for revitalisering av Enare-samisk, se Pasanen (2018). Bruken av pedagogisk transspråking som konsept for språkpraksiser i den samiske barnehagen har som mål å være sosialt ansvarlig transspråking for språkvitalisering og bevaring (Cenoz & Gorter, 2017; Seals & Olsen-Reeder, 2020) av samisk i et område som har vært utsatt for sterk fornorskning, fordi det tas hensyn til den sosiale virkeligheten de flerspråklige deltakerne er en del av (Wei, 2011, 2017; Wei & García, 2017).

### **Transspråking som språklig støtte for et minoritetsspråk**

Transspråking, eller bruk av majoritetsspråket, i de beskyttede rommene som den samiske barnehagen skal være for samisk språk, kan oppfattes som en trussel for minoritetsspråket og som kontrainuitivt for språklæring. Det er imidlertid gammel og voksende kunnskap om språklæring i flerspråklig kontekst som støtter bruken av fullt språklig repertoar (for oversikter, se f.eks. Cenoz & Gorter, 2020; García & Kleifgen, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020). Begrepet transspråking ble først brukt av den walisiske læreren og språkforskeren Cen Williams, og beskriver en pedagogisk språkvexling som legger vekt på forståelse og samspill samtidig med fokus på innputt på minoritetsspråket (Wei, 2017). Idéene er senere blitt videreutviklet med postkoloniale og poststrukturalistiske syn på språk (Cenoz & Gorter, 2020; García & Beardsmore, 2009; Makoni & Pennycook, 2006), og for arbeid med språkvitalisering for regionale minoritetsspråk (Cenoz & Gorter, 2017).

Ut fra språksituasjon for baskisk, utviklet Cenoz og Gorter (2017) fem prinsipper for *bærekraftig pedagogisk transspråking i minoritetskontekst*, altså når flerspråklighet kan virke truende for målet om å bevare eller utvikle regionale minoritetsspråket. Det første prinsippet er å designe *funksjonelle pusterom* der minoritetsspråket kan brukes fritt uten

korrigeringer eller trussel fra majoritetsspråket. Samiske barnehager og barnehageavdelinger er slike pusterom. Cenoz og Gorter mener ikke at disse pusterommene skal være rigide steder der bare ett språk er gyldig: Målspråket kan være del av flerspråklige pedagogiske praksiser. Dette er i tråd med ideer Ophelia García (se f.eks. García & Beardsmore, 2009; García & Wei, 2014), Jim Cummins (f.eks. 2019) og Li Wei (f.eks. 2017) har gitt et både teoretisk og empirisk grunnlag for. Det er imidlertid en forskjell på språksituasjonen for små og truede urfolksspråk, som samisk, walisisk og baskisk, og immigrantspråkene spansk og kinesisk, som García, Cummins og Wei skriver om. Transspråking i vitaliseringskontekst krever bærekraftige praksiser som er mulig å gjennomføre og har en holistisk tilnærming til barnet, minoritetsspråket og minoritetskulturen. Denne tilnærmingen kan leses ut av de fire andre prinsippene for bruk av transspråking: (1) skape kontekster og aktiviteter der det skapes et behov for å bruke minoritetsspråket, (2) bruke gryende tospråkliges (Alstad, 2015) fulle register til å styrke alle språk og med det metaspråklig bevissthet, (3) fremme minoritetsspråkets sosiale status og dermed språklig bevissthet, og (4) ta hensyn til både planlagt pedagogisk transspråking og deltakernes spontane transspråkingspraksiser. Disse prinsippene må operasjonaliseres og tilpasses ulike urfolks særegne behov og ønsker for språkutvikling.

### **Pedagogisk transspråking i barnehagekontekst**

I barnehagekontekst kan det være vanskelig å skille mellom spontane og pedagogiske aktiviteter. Spontan transspråking er også et spørsmål om barns rett til selv å ta avgjørelser som gjelder dem og deres sosiale liv. Tospråklige barn leker gjerne med andre tospråklige barn på de språkene de kan (Kleemann, 2015), uansett barnehagens og samfunnets språkpolitikk (Boyd et al., 2017). Enspråklige barn leker også på ulike varieteter som kan tilsvare flerspråklighet (Strand, 2022). Utviklingen fra spontan til pedagogisk transspråking består blant annet i at aktivitet og språkbruk er planlagt av læreren, og at bruken av mer enn ett språk kan resultere i en dypere forståelse av akademisk innhold (Cenoz & Gorter, 2020). For pedagogisk transspråking i den samiske barnehagen, innebærer dette at pedagogen planlegger for bruken av samisk og selv legger vekt på å bruke samisk språk, men at norsk også får en plass der utdyping av begreper må til, eller der ordforrådet i samisk språk ikke strekker til, i for eksempel filosofiske samtaler.

Å begrense eller avvise barns foretrukne språk, kan oppfattes som en kolonisering av barnet (Cannella & Viruru, 2004). I dette synet ligger en anerkjennelse av barnets helhetlige kompetanse i samspill, og også deres egne ønsker om å ta i bruk minoritetsspråket. I *Prinsipper for samisk pedagogikk* (Päiviö et al., 2023), som bygger på særlig Asta Mitkijá Baltos arbeider, brukes elementer fra samisk barneoppdragelse og opplæring med verdier som tålmodighet og kunnskap om at barnet vokser i sin egen takt – *gal dat oahppá go stuorrola* «han/hun lærer det nok når han/hun blir større» og tar i bruk evnene når det er modent for det (Balto, 1996, 2023; Balto & Johansson, 2008). Samme verdisyn med

urfolksperspektiv kan også leses i Zavala (2015), som framhever anerkjennelse av den gryende flerspråkligheten og prosessen med å bli bedre til å snakke minoritetsspråket. Å kunne utnytte kunnskap om spontan transspråking i tospråklig sammenheng som pedagogisk transspråking er også et mål, i tillegg til at det gjenspeiler faktiske språkpraksiser de har erfaringer med. Seals og Olsen-Reeder (2020) har observert spontan transspråking i puna reo-barnehager i Aotearoa, og utviklet mer konkrete regler for pedagogisk transspråking (Seals et al., 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020) på basis av etablerte funn innenfor forskning på språktilegnelse, samt prinsippene for bærekraftig transspråking utviklet av Cenoz og Gorter (2017). Disse reglene handler om å bygge vokabular på tvers av de navngitte språkene, altså gjentakelse av fraser eller ideer på begge språk. Gjentakelser kan gjøres som hele setninger (intersentensielt), altså uttale en setning på nordsamisk først, og deretter på norsk, eller det kan gjøres innad i setninger (intrasentensielt), der man bruker elementer fra begge språk i samme setning. Prinsipper pedagogisk transspråking kan modellere fra spontan transspråking i språktilegnelsessituasjoner i vitaliseringsprosesser, er: (a) transspråking for å gjenta seg selv ved å bruke ulike språk hver gang, (b) bevege seg mellom språkene også innad i setninger, og (c) neste taler bygger på første talers ytring i et annet navngitt språk (Seals & Olsen-Reeder, 2020, s. 5) Barnehagelærerne og fagarbeiderne i den samiske barnehageavdelinga brukte hele sitt språklige register for å interagere med barna i ulike transspråklige praksiser for å gi barna innputt på nordsamisk (Kleemann, 2021), og de ulike typene transspråking er observert som spontan transspråking i samiske barns tospråklige rollelek (Kleemann, 2015). I denne artikkelen brukes prinsippene for å beskrive de muntlige praksisene i pedagogiske rutinesituasjoner, som beveger seg mellom det spontane og pedagogiske, og er forankret i samisk språk og kultur.

## Metode

Denne artikkelen bygger på empiri fra feltarbeid i en samisk barnehageavdeling i et norsk-dominert område av Sápmi. Materialet er transkripsjoner av to språkbrukssituasjoner fra forskningsprosjektet «Styrking av samisk språk og kultur» initiert av barnehagen med mål om å forsterke bruken av samisk språk i barnehagen, og søke støtte til ulike framgangsmåter og utvikling av eget materiell til dette. Forfatteren og to andre BARNkunne-forskeres bidro med blant annet GoPro-teknologi for å observere, og gjorde deltakende observasjon i et mikroetnografisk design (Myrstad & Kleemann, 2022). Språkbrukssituasjonene i prosjektet ble valgt ut i samarbeid med barnehagelærerne. Empirien jeg presenterer her, er utvalgt fra et råmateriale bestående av filmopptak fra fire ulike GoPro-kamera, en iPad og et håndholdt kamera en uke i august 2019.

Transspråkingsteorier og det flerspråklige perspektivet brukes her til å observere, tolke og forstå barnehagelærernes praksiser og fenomener, men kan ikke gi spådommer eller

løsninger for alle vitaliseringssituasjoner (Wei, 2017, s. 11). Det mangler empiriske studier av pedagogisk transspråking (Prilutskaya, 2021). I denne artikkelen er jeg opptatt av flerspråklige hverdagslige pedagogiske språkpraksiser.

Den samiske avdelinga hadde 16 barn i alderen 1–5 år da vi gjorde vårt feltarbeid. De eldste barna hadde alle reseptive ferdigheter i samisk, men i mindre grad produktive. De yngste barna brukte relativt sett mer samisk.<sup>1</sup> Det var fire voksne med samiskspråklig bakgrunn som arbeidet der, to fulltidsansatte barnehagelærere, som delte på stillingen som pedagogisk leder, og to fagarbeidere. De to fagarbeiderne brukte samisk i alle situasjoner, mens barnehagelærerne var opptatte av å videreutvikle språket sitt slik at de kunne bruke samisk mer spontant utover planlagte og rutinepregede situasjoner. Barnehagen ligger like ved friluftsområder som ble hyppig brukt alle årstider. Inne på avdelinga var det mange tegn på at det er ei samisk avdeling, og i løpet av vårt feltarbeid, viste og fortalte barna at de var glade for at de kunne være på ei samisk avdeling. utfordringer for de ansatte var å øke barnas bruk av nordsamisk språk, i tillegg til å utvikle og gjøre eksplisitt pedagogiske praksiser som er basert på samisk kultur (Balto & Johansson, 2015; Keskitalo, 2019; Keskitalo & Määttä, 2011; Keskitalo, Uusiautti, et al., 2014; Storjord, 2008) og tradisjon for barneoppdragelse (Balto, 2023; Balto & Kuhmunen, 2014; Jávo, 2003).

## Episodene

«Lunsj med de minste» er en rutinesituasjon med et brødmåltid. Opptakene er på to ganger 17.42 minutter, gjort med GoPro-kamera oppstilt i ei hylle ved bordet der de spiste. Eksemplene jeg bruker er fra starten: Denne dagen var Elle (2 år og 3 mnd.) *biiga*, og hun hjalp barnehagelærer Jan Tommy med å dekke bordet før de skulle spise.

«Samlingsstund utendørs» hadde temaet bær og lyng. Opptaket er på 8 minutter. Samlingsstunden ble ledet av barnehagelærer Jan Tommy, og barnehagelærer Anette satt sammen med ham og førskoleungene Anna (4 år og 11 md.), Johan (4 år og 11 md.), Pjera (5 år og 3 md.), Henrik (5 år og 8 md.), Morten (5 år og 8 md.), Inga (5 år og 4 mn.) og Julie (4 år og 10 md.) i en ring i lyngen. Før samlingsstunden hadde de plukket bær og filmet med GoPro-kamera, i et språkprosjekt der de lagde sitt eget «mánáid-tv», altså samiskspråklig barne-tv. Som utgangspunkt for samtale hadde barnehagelæreren laget laminerte ark med foto av fjorårets bærtur som de brukte sammen med bær og lyng som omga dem.

---

1 I samtaler med ansatte på avdelinga etter prosjektslutt, som dessverre ble før planlagt prosjektslutt pga. covid-19-restriksjoner, kom det fram at disse barna fortsatte å bruke samisk, slik at språkpraksisen på avdelinga har endret seg siden vi var der.

## Transkribering

Transkriberingen foregikk i transkriberingsverktøyet ELAN i samsvar med kodesystemet til LiA (<http://www.tekstlab.uio.no/LIA/transkripsjon.html>). Ortografien er i samsvar med norsk bokmål og nordsamisk med disse transkriberingskodene:

Avhengige		Uavhengige	
+g	gjespende	%g	gjesp
+l	leende	%l	latter
+u	uklart	%u	uforståelig
+v	hviskende	%v	hvisking
		%k	kremting
+s	sukkende/stønnende	%s	stønn/sukk
+y	syngende	%y	sang
+w	markert tonevalg i barnerettet tale		
		%q	(meningsbærende) klikkelyd
		%o	lydmalende ord (onomatopoetikon)
		%p	plystring
+t	gråtende/sutrende	%t	gråt/sutring

Figur 1. Tagger og transkripsjonsvalg

«Avhengig» og «uavhengig» viser til om det *henger sammen med* eller er *samtidig* som verbaluttrykket, for eksempel om noe sies samtidig som det sukkes/uttales på en suk-kende måte, får det +s, men dersom det er et sukk, er det uavhengig og får koden %. Bøyningsmønstre for normalisert nordsamisk og norsk bokmål ble fulgt også der det var dialektvariasjon, barnespråkstrekk og generelle feil som oppstår i spontan muntlig kommunikasjon. Det skjuler lokale og individuelle varieteter, for eksempel variasjon mellom 'jeg' og 'æ'. Enkelte svært vanlige uttrykksmåter som skiller seg fra normalortografi, er med, som for eksempel 'leago' for 'leat go dat'. En barnehageavdeling er travel og spontan, så transkripsjonene er avgrenset til personene som har en rolle i episoden.

## Etikk

Forskning med barn krever særlig varsomhet fra forskernes side (Alstad, 2021; Cannella & Viruru, 2004; Eide et al., 2021). Barnehagen er en institusjon der barn blir plassert. Bruken av invaderende teknologi som GoPro-kamera krever også særlige prosedyre-etiske og relasjonsetiske refleksjoner og praksiser (Waters & Waite, 2016). Selv om *prosedyrer* for forskningsprosjektet, som gjennomgang fra det statlige forvaltningsorganet for personverntjenester (Sikt) og personvern-/etikkprosedyrer ved UiT er ivaretatt, må forskere hele tiden involvere seg i *relasjonsetiske* problemstillinger og være fleksible og sensitive i sin behandling av deltakerne i prosjektet før, underveis og etter prosjektslutt (Rutanen et al., 2021). Som et ledd i dette har forfatteren blant annet deltatt på flere foreldremøter i for- og etterkant av det første feltarbeidet, samt sett utvalgte opptak sammen med foreldre og

ansatte i barnehagen og sammen med barna i forbindelse med opptakene, for å få en større sikkerhet for at de involverte forstår hva forskningen og opptakene dreier seg om.

Siden barna, de voksne i barnehagen og flere av foreldrene er samer og dermed tilhører Norges urfolk, er det nødvendig at forskningen foregår på urfolkets premisser (Smith, 2012). Det innebærer å ta hensyn til tema og innhold som er til fordel for urfolket og bygd på urfolks kunnskap (Archibald et al., 2019; Smith, 2012). Det deltakende designet og forskerens egen identitet/etnisitet er også viktige etiske inngangsporter til denne typen forskning. Det ble ivaretatt blant annet gjennom et sideprosjekt med *narrative inquiry* som redskap for å utforske samisk pedagogikk, der forfatteren og de ansatte i barnehagen alle forteller om sin tilknytning til det samiske, og verdien av at det er samiske lærere og forskere som forsker på samiske forhold. Det er også viktig å vurdere hvordan det å beskrive språkbruk og språkbruk som transspråking er til hjelp for deltakernes, altså barnehagens og språksamfunnets, mål om å styrke samisk språk og kultur. Grunnleggende for min tilnærming med transspråking som teoribakgrunn, er å skrive fram deltakernes kunnskap og kompetanse med et flerspråklig perspektiv.

## **Pedagogisk transspråking i rutinesituasjoner i barnehagen**

Barnehagens rutinesituasjoner kan vise grunnlaget for barnehagens pedagogikk, og det er både språklig, sosial og faglig læring som foregår.

### **De yngste barna og spisetid: «Lunsj med de minste»**

Rutinesituasjoner og språklæring er godt belagt for barnehagen, også måltidet som sosial og språklig arena. Opptaket av lunsjen viser en rekke signaler og pedagogiske språkvalg for å signalisere spisetid som samiskspråklig arena. I denne analysen vil jeg legge trekke ut eksempler som viser hvordan de praktiserer en bærekraftig transspråking, der viktige elementer for styrking av et samisk språkmiljø er til stede, men der norsk også brukes som del av spontan og pedagogisk tospråklig praksis. Den samiske avdelinga er opptatt av samisk pedagogikk, og en del av den samiske pedagogikkens bruk av kultur, er å øve barna til å hjelpe til med daglige oppgaver, som å dekke på bordet. De bruker de nordsamiske begrepene *reanga* og *biiga* om det barnet som skal hjelpe til. *Reanga* stammer fra det norske/danske begrepet *dreng*, og betyr tjenestegutt. For jenter brukes begrepet *biiga*, som også stammer fra norsk/dansk pike/pige i betydningen tjenestejente. Det er stas å få hjelpe til og å gjøre ordentlige oppgaver i barnehagen, kanskje særlig for de minste. Denne dagen var Elle *biiga* for de minste sitt lunsjbord, og hun hjalp barnehagelærer Jan Tommy med å dekke bordet før de skulle spise. Denne rutinesituasjonen benytter barnehagelæreren til nesten utelukkende nordsamisk, som vi kan se av eksempelet fra dekkinga av bordet:



*Utdrag 1. Lunsj med de minste: du eatni lea bargui [din mamma er på jobb]*

1. Jan Tommy           vuostá káviar  
                                  [ost kaviar]
2. Elle                   Biret e din  
                                  [antakelig mål: det er Biret sin]
3. Jan Tommy           juo
4. Elle                   Biret bonna  
                                  [antakelig mål: Biret er i vogna]
5. Jan Tommy           åhå (bekreftende)
6. Elle                   %u
7. Jan Tommy           Bija du sadjái  
                                  [sett den på plassen din/ta den med til plassen din]
8. Elle                   Min mamma
9. Jan Tommy           Juo du eatni lea bargui  
                                  [ja, din mamma er på jobb]  
juo ja  
                                  [ja og]  
ja gos lea du sadji?  
                                  [og hvor er din plass?]  
doppe?  
                                  [der?]  
doppe lea du sadji der dappe  
                                  [der borte er din plass (norsk 'der') der nærmere meg]  
Ja dappe leat Bireha ja dát leat Elle  
                                  [og der er Biret sin og den er Elle sin]
10. Elle                   mmm (stigende tone, bekreftende?)
11. Jan Tommy           nie  
                                  [sånn]  
ja dát leat du  
                                  [og den er din]  
ja mana deikke  
                                  [og gå hit]  
deikke  
                                  [hit]  
ja det  
                                  [og så]

Språkvalget til barnehagelæreren er i stor grad nordsamisk, som henger sammen med målet om å styrke det samiske språket til barna og etablere samiske avdeling som nettopp det. Jan Tommy starter med å benevne de ulike typene pålegg, og for språkstimulering for toåring, er dette kjente metoder der barnet ut fra situasjonen forstår den voksnes intensjon i begrepssetting og ordlæring (Tomasello, 2005). Slik ligner barnehagelærerens praksis på den opprinnelige formen for transspråking, der han snakker målspråket, mens barnet

tillates å bruke sitt sterkeste språk norsk til sine kommunikative bidrag. Ytringen fra Elle: «Biret e din», betyr her noe sånt som at bestikket de legger på, tilhører det andre barnet, ytringen er norsk. Barnehagelæreren fanger opp intensjonen og svarer på samisk. Elle har igjen en ytring om et annet barn som befinner seg ute i gangen, og som hun ser gjennom den åpne døra. Igjen svarer barnehagelæreren bekreftende på hennes ytring. Neste ytring fra Elle er ikke mulig å høre på opptaket, barnehagelæreren svarer eller begynner på nytt tema med å be henne sette et fat bordet, også denne ytringen er samisk. Elle snakker videre på norsk: «min mamma», barnehagelæreren svarer bekreftende for så å utvide med ny informasjon om Elles tema, her er både pronomen, 'mamma', og utvidelsen på samisk, så barnehagelæreren demonstrerer vokabular på samisk som svar på hennes norsk ytring. Dette kan beskrives som at neste taler bygger på første talers ytring i et annet navngitt språk (Seals & Olsen-Reeder, 2020, s. 5). Så avslutter han temaet om Elles mamma og går tilbake til borddekking, der han fortsetter på nordsamisk. Elle har ingen verbale ytringer, men leiter etter plassen å sette fatet på. Barnehagelæreren sier først bare hvor hun skal sette fatene, for deretter også å peke. Den multimodale ytringen svarer så Elle bekreftende på, og hun gjør også riktig med plassering av fatene. Språkpraksisen kan se ut som språkbad eller sterk språkmodell, men inneholder prinsipper fra transspråking om å tillate også flerspråklighet, eller de språkressursene barnet bringer inn i dialogen. Dialogen flyter fint, barnehagelæreren korrigerer ikke, men bruker samisk som utviding av både innhold og språkvalg.

Det er likevel mer eksplisitte forsøk på å få barna til å bruke nordsamisk, målet er jo å øke samisk vokabular. Videre i dekkningen er barnehagelæreren også opptatt av at Elle skal uttale et av ordene, *niibi* (kniv), og bekrefter hennes forsøk på uttale, i en type barnetilpasset tale med tydelig uttale og gjentakelser:

*Utdrag 2. Lunsj med de minste: niibi (kniv)*

- |               |                                       |
|---------------|---------------------------------------|
| 12. Jan Tommy | +(forlenger vokalene) niibi<br>[kniv] |
| 13. Elle      | iiija (forsøk på niibi?)              |
| 14. Jan Tommy | niibi a%u okei<br>[kniv]              |

Spontan transspråking, som er vanlig å bruke i samfunnet ellers, kan også vises i pedagogisk transspråking. Det er ikke uvanlig med språkbytte eller bruk av elementer fra de ulike språkene innad i setninger (Seals & Olsen-Reeder, 2020, s. 5), som her, når de er ferdige å dekke bordet og bruker et hyppig forekommende uttrykk, som på norsk kan oversettes til enten «jeg er ferdig» eller «jeg er klar»:

*Utdrag 3. Lunsj med de minste: geargan (klar eller ferdig)*

- |               |               |
|---------------|---------------|
| 15. Jan Tommy | nie<br>[sånn] |
|---------------|---------------|

	(.) ná mun jáhkán ahte mii leat geargan [sånn her, jeg tror at vi er ferdig/klar]
16. Elle	ja
17. Jan Tommy	ná sáhttit mii nu lohkat mii leat klar klara klart [(norsk 'nå') kan vi vel si vi er (norsk 'klar') (norsk stamme 'klar' med samiske -a-ending) (norsk partisipp analog med samisk partisipp 'geargan')]
18. Anette	+s mun lean geargan [jeg er klar/ferdig]
19. Jan Tommy	ja +s geargan [klar] +(rope, som i lek) geargan
20. Elle	+s geargan
21. Jan Tommy	mii leat klar klar (.) geargan [vi er klare (.) klar]

Her ser vi et mer komplisert uttrykk for transspråklige erfaringer og språkbrukskonvensjoner som ligger i å bruke ord fra et språk inn i et annet uten å bryte språkreglene i noen av språkene – eller å benytte regler/grammatikk fra to språk samtidig. I første ytring i eksempelet bruker Jan Tommy en fast vending i førsteperson flertall med sammensatt perfektum. Elle svarer bekreftende på norsk, og Jan Tommy gjentar innholdet i sin forrige ytring på en litt annen måte, der elementer fra norsk og nordsamisk brukes intrasentensielt, altså i samme setning, og også i samme ord. Han starter setninga på norsk med 'nå', fortsetter på nordsamisk med hjelpeverb og pronomen og adverb, før hovedverbet. Leddsetninga som følger, har ikke innledende subjunksjon, men følger både norsk og samisk konvensjon for forkorting her. Det Jan Tommy så stopper opp ved, er erstatningen av det samiske *geargan* (klar eller ferdig) med norsk klar. I vanlig dagligtale vil mange bruke 'klar' også i ellers samiske omgivelser, som et eksempel er fra dukkelek i en samisk barnehage, der 5 år gamle Biret spontant og følelsesladd utbryter: «Mun in lean dál *klara* oba ge!» («Jeg var ikke klar nå i det hele tatt!») (Kleemann, 2015, s. 157). Når Jan Tommy skal bruke konstruksjonen, virker han usikker på hvilken form det norske ordet bør få, og han går gjennom flere grammatiske trekk, for eksempel å bøye 'klar' etter samisk grammatisk regel om perfektum partisipp i denne konstruksjonen. Som Biret viser, er det ofte a-ending i disse konstruksjonene i spontan transspråking, men også som Jan Tommy kommer fram til i siste ytring i eksempelet: å bruke 'klar' i naken form i analogi med om setninga hadde vært på den lokale norske dialekten: «Vi er klar». I opptaket fra samlingsstund bruker også Jan Tommy klar: «leago mii klara (er vi klare) Anna». Denne typen transspråking viser flerspråklige praksiser i samfunnet utenfor barnehagen, og selv om *geargan* er korrekt for nordsamisk vokabular, er *klara* like gangbart for spontan transspråking. Begge valgene er normale, dagligdagse, valg. Som vi ser av Elles ytring, er det *geargan* hun velger, i den lekende tonen barnehagelærer gjentar ordet i.

Når de endelig er *geargan* med borddekking, rammer Anette måltidet inn med å synge en måltidssang på samisk før de setter seg ned. Denne rutinen markerer også måltidet som samisk pusterom. Hun fortsetter videre med å navngi pålegg og brød på samisk og spørre barn om hva de vil ha på samisk. For å gjøre ekstra stas på Elle, som er *biiiiga*, snakker hun også om det ved matbordet og roser henne på samisk. Episoden med måltidet for de yngste viser en språkpraksis der det skapes pusterom for minoritetsspråket, men der det samtidig brukes prinsipper for pedagogisk transspråking og eksempler fra det større språksamfunnets spontane transspråking som gir barna forbilder for variert språkbruk der det samiske språket har høy status.

### De eldste barna og samlingsstund

Utdragene i denne delen er fra samlingsstund ute med barnehagelærerne Jan Tommy og Anette, og barna i førskolegruppa, som består av Morten, Julie, Inga, Anna og Johan. Det første utdraget viser en type pedagogisk transspråking som er lik den typen transspråking Cen Williams først beskrev, der læreren bruker minoritetsspråket, men der det er tillatt å svare på majoritetsspråket. Videre brukes også prinsipper fra hvordan Seals og Olsen-Reeder (2020) beskriver bærekraftig transspråking i minoritetskontekst med gjentakelser på begge språk. Barnehagelærer Jan Tommy har som mål at barna skal uttale og kjenne igjen ulike typer lyng og bær, og har laget bilder og tekst. *Lyng/danjas*, *tyttebær/jonai* og *krøkebær/čáhppesmuorjji* gjentas ofte, og han spør også eksplisitt barna om å uttale de samiske ordene. I utdrag 4 under ser vi også eksempel på reglene for pedagogisk transspråking som Seals og Olsen-Reeder (2020, s. 5) utarbeidet ut fra spontan transspråking. I starten minner det også om undervisende tone, men fra ytring 8 (utdrag 5 under) går samtalen over i en mer undrende og undersøkende tone (Kleemann, 2021; Palludan, 2007).

#### Utdrag 4. Samlingsstund utendørs: undervisning

1. Jan Tommy           ja maid don leat gavnnan dál Piera  
                              [og hva har du funnet Piera]  
                              gea dát  
                              [se der]  
                              mii dát leat  
                              [hva er det]  
                              er det noen som vet +w lyng  
                              ja sámegillii leat +(tydelig forlenger) danjas  
                              [og på samisk er det lyng]
2. Julie                    å å du lyng lyng kan det vokse noen bær på men ikke %u
3. Jan Tommy           dat leat čáhppesmuorjjidanjas muhtto dat ii leat čáhppesmuorjji  
                              dáppe  
                              [det er krøkebærlyng men det er ikke krøkebær her]
4. Julie                   no  
                              [engelsk «nei»]

- |              |                          |
|--------------|--------------------------|
| 5. Jan Tommy | +l no<br>[engelsk «nei»] |
| 6. Anette    | %l no<br>[engelsk «nei»] |

I ytring 1 over navngir Jan Tommy planter og bær som et av barna viser fram. Mens de i fellesskap undersøker lyngen og bærene, som altså ikke alltid er fast i hverandre, viser Morten tyttebærlyng med tyttebær på, og forteller på norsk hva han har. Jan Tommy og de andre ser på Mortens funn, og Jan Tommy spør så hva slags lyng og bær det er. Vekslingen mellom språkene minner om Seals og Olsen-Reeders inndeling på basis av spontan transspråking, og det er det barnehagelæreren bruker som pedagogisk transspråking for å vektlegge innholdet i læringsaktiviteten samtidig som samisk velges først. I utdrag 5 under ser vi videre hvordan barnehagelæreren går over til norsk i ytring 7, der han vurderer kommunikasjonen som for komplisert til å først uttrykke det på målspåket:

*Utdrag 5. Samlingsstund utendørs: čáhppesmuorjjit*

- |              |   |
|--------------|---|
| 7. Jan Tommy | +l manne [hvorfor] hvorfor er det ikke čáhppesmuorjjit<br>[krøkebær (pl.)]  |
| 8. Julie     | fordi vi/ fordi kanskje det ikke vokser på her også at ikke %u<br>planter på trur æ                                 |
| 9. Jan Tommy | +(lav tone, bekreftende, avventende) mhm<br>ja kanskje de har glemt å +w plante čáhppesmuorjjit<br>[krøkebær (pl.)] |
| 10. Julie    | ja og bare glemt helt av seg og bare +u pl gjorde det på alt anna<br>bær  |

Den typen transspråking som foregår i skiftet fra nordsamisk *manne* og den påfølgende gjentakelsen av innholdet på den lokale dialekten, *koffør* (hvorfor), er en type intrasenten-siell flytende transspråking der den norske setningsstrukturen i ytring 7 også inkorporerer det samiske *čáhppesmuorjjit* (krøkebær, flertall), som også i brukes i samme form i ytring 9. Når det samiske ordet gjentas i ulike former og konsekvent i både samiske og norske setninger, gir det økt fokus på at situasjonen bærplukking er en del av barnas samiske kulturbakgrunn, i tillegg til det mer overfladiske språklæringsaspektet.

I utdrag 6 under ser vi hvordan prinsippene fra gjentakelse på begge språk, *transspråking for selv-gjentakelse* (Seals & Olsen-Reeder, 2020, s. 5), går fra norsk til samisk i ytring 11 og 17:

*Utdrag 6. Samlingsstund utendørs: Hvem planter bær?*

- |                      |   |
|----------------------|---|
| 11. Jan Tommy        | +(bekreftende) mm hvem er det som planter bærene da |
| 12. Julie            | vet ikke  |
| 13. Henrik (Morten?) | vet itte  |

14. Julie                   pappaen min planter mye ting unntatt bare jordbær men ikke andre og så bringebær har vi hjemme
15. Anna                   å tok min morfar pleier å plante %u
16. Johan                   vi planter masse vi planter gulrøtter og jordbær
17. Jan Tommy           juo muhtto gii plantet čáhppesmurjjiid hm  
[ja men hvem planter krøkebær (pl) hm]
18. Piera                   jeg fant en plante med čáhppesmuorji  
[krøkebær]
19. Jan Tommy           don leat gavnnan danas ja čáhppesmuorjji  
[du har funnet lyng og krøkebær (sg.)]  
hm juo  
[ja]

Når barnehagelæreren spør barna hvem som har plantet bær i ytring 11 (utdrag 6 over), åpner han for undring og for barnas bidrag. Typisk nok for en samtale i barnehagen er det ikke så lett å vite hvor den tar veien, og i ytring 14–16 er Julie, Anna og Johan inne på så mange slags vekster heller enn krøkebær, som var temaet. I ytring 17 forsøker Jan Tommy igjen å få svar på det filosofiske spørsmålet, og denne gang gjentar han ytring 11 med skifte til nordsamisk. Det norske verbet ‘plante’ har skiftet form fra norsk presens (lokal dialekt), til nordsamisk infinitiv ‘plantet’ – et trekk fra transspråking, og et vanlig fenomen i språkkontakt.

I ytring 21 (utdrag 7 under): «makkar danas dát lea (hva slags lyng er det) diedat go don (vet du) kossn lyng e d her kossn bær vokser på den» fra samme episode er en mer fortettet gjentakelse på begge språk, som minner om Seals og Olsen-Reeders bygging av vokabular på tvers av språkene: «where a phrase or idea occurs in one language, it must also occur somewhere else in the other language» (2020, s. 5): Her er det spørsmålet om lyng, så både spørrestrukturen og vokabularet. Han benytter seg også både inter- og intrasentensiell bevegelse mellom språkene, som i ytring 7 og 9 (utdrag 5), som igjen speiles i Pieras ytring 18 (utdrag 6). Når Piera bruker entall her, kan det være både fordi det bare var ett bær på lyngen og sånn sett et uttrykk for bevissthet om bøyning i tall, men det kan også være overføring fra norsk ‘bær’, som har samme form i entall og flertall som intetkjønnsord.

Selv om barnehagelæreren bruker transspråking, skifter språk underveis og barna i størst grad bruker kun norsk, viser de at de forstår innholdet også når setninga er på samisk og kan respondere, og da gjerne med gjentakelser, som i ytring 29 i utdrag 7 under:

*Utdrag 7. Samlingsstund utendørs: muorjemeastu [sylvetøy]*

20. Morten                   jeg fant også en %u som var %u på
21. Jan Tommy           makkar danas dát lea  
[hva slags lyng er det]  
diedat go don hva slags lyng er det her

	[vet du]
	hva slags bær vokser på den
22. Julie	no no noen tyttebær
23. Inga	kan vi lage syltetøy
24. Morten	blåbær et sted
25. Jan Tommy	ja dát lea joŋai
	[og det er tyttebær]
26. Julie	joŋai
27. Jan Tommy	ná mun jahkan áhtte go mii leat geargan čuoggit murjiiid
	[vel jeg tror at når vi er ferdige med å plukke bær]
	det mii sáhtte manna dohko mánáidgarddis ja ráhkan
	[så skal vi gå tilbake til barnehagen og lage]
28. Jan Tommy	+š muorjemea (avslutter ikke ordet: syltetøy)
29. Julie	syltetøy muorjemeastu
	[syltetøy]

Til hjelp i sin pedagogiske transspråking har Jan Tommy barna, som Julie her som identifiserer bærene på norsk i ytring 22, før Jan Tommy repeterer ordet på samisk i ytring 25, og Julie i ytring også bruker det nordsamiske ordet. Jan Tommys bevegelser mellom samisk og norsk er både fokusert på samisk vitalisering og barnehagens språklige rom, og på barnehagens oppgave som oppdrager og oppdager sammen med barna i undringen over hvorfor det ikke er krøkebær. Bruken av norsk i den samiske barnehageavdelinga er kommunikativ og relasjonell, den er fokusert på barnas språkmestring og på barnas kommunikative intensjon.

## **Pedagogisk transspråking og minoritetsspråk: ødeleggende eller bærekraftig?**

Situasjonene som er beskrevet i denne artikkelen handler om gryende tospråklighet, der minoritetsspråket hos voksne og barn er under utvikling. Et argument som både stammer fra legforståelser av rene språk og idealer om språkvitalisering og -bevaring, er at barna bør møte enspråklige praksiser på minoritetsspråket, gjerne etter mønster av språkbad eller språkreib. Den samiske barnehageavdelinga og de ansattes praksiser skaper et flerspråklig rom. I barnehagen foregår transspråking med de navngitte språkene nordsamisk og norsk på måter som speiler språksamfunnets spontane transspråking. Når urfolks minoritetsspråk brukes i institusjonelle settinger (Cenoz & Gorter, 2017; Seals & Olsen-Reeder, 2020), bør de voksnes planlagte pedagogisk transspråking knyttes til den spontane transspråkingen som er vanlig i ulike språksituasjoner i ulike barnehager og det større språksamfunnet. Språkvitalisering krever ulike språkmodeller i ulike barnegrupper (Keskitalo, Määttä, et al., 2014; Pasanen et al., 2022). For at samiske språk

skal styrkes, må opplæring også ta hensyn til det flerspråklige samfunnet og de flerspråklige praksisene barna har erfaringer med.

Pedagogisk transspråking erstatter ikke språkmodeller med målsetting om enspråklig samisk praksis i barnehagekontekst slik de beskrives i Pasanen et al. (2022), men der det ikke fins strukturelle systemer eller kontekstuelle forutsetninger for sterke språkmodeller, kan pedagogisk transspråking være en metode (García & Wei, 2014; Seals & Olsen-Reeder, 2020; Wei, 2022). Den empiriske utforskningen av pedagogisk transspråking i arbeidet med vitalisering av samisk språk skal ses på som en tilnærming i tillegg til sterke språkmodeller, ikke for å erstatte disse. Transspråking er en pragmatisk og situasjonsbetinget «modell» i så måte, med forbilder i situasjoner der minoritetsspråket er sterkt truet av tidligere og pågående assimileringprosesser, men som tar hensyn til hvordan språkene faktisk brukes i spontan språkpraksis i et samfunn.

Samer har opplevd kolonisering, både indre og ytre. Assimileringsstrategiene som ligger i koloniseringen i Norge, kalles fornorskning. Assimilering betyr å gjøre lik, og prosessene som ligger i fornorskningen, handler om å gjøre den samiske befolkningen lik den norske i spørsmål om språk, religion/livssyn, næringsvei/levesett og kulturtrekk. I mange kystsamiske områder har assimileringprosessen gått så langt at det har oppstått brudd i familieoverføring av både språk og kultur. Det er gjerne situasjoner der barn i barnehage ikke har urfolksspråket som familiespråk, men må ha det Sarivaara og Keskitalo (2016, 2019) beskriver som medierende strukturer, altså institusjoner som barnehagen, som støtte for språklig (re)vitalisering. Transspråking innebærer imidlertid ikke bare den pragmatiske og pedagogiske innretningen som en slags følge av ufullstendig tilegnelse av målspråket, men det innebærer bevisste, postkoloniale strategier for språkvalg og språkpraksiser som skal gjenspeile et flerspråklig samfunn og styrke flerspråklig erfaringer og kunnskap, eller litterasitet (García & Kleifgen, 2020; Otheguy et al., 2015; Wei, 2017, 2022). For bærekraftig revitalisering av minoritetsspråk, kan også transspråking gi forbilder for språkpraksiser som setter språkbrukerne i stand til å utnytte sitt fulle lingvistiske repertoar i sitt samfunn (García & Kleifgen, 2020; Seals & Olsen-Reeder, 2020).

Dette forskningsprosjektet er ikke dekkende for alle samiske barnehager eller avdelinger. Systematisk longitudinell forskning på samiske barnehager mangler, men som et bidrag til empiri om samiske barnehageavdelinger, belyses her en praksis, to episoder, som foregikk og ble planlagt som en del av barnehagehverdagen, uten at forskerne hadde designet episodene. De kan dermed være et hverdagsbilde av språkpraksiser som kan være en styrke i norskdominerte områder der barna har visse språkbruksforutsetninger. Samspeillet med de minste barna kan minne mye om enspråklig barnerettet tale, men der spontan transspråking også kan få plass slik at det barna kan bruke både «mii leat geargan» (utdrag 3, ytring 15), «mii leat klar» (utdrag 3, ytring 21) og «Mun in lean dál *klara* oba ge» (over s. 11, og Kleemann, 2015, s. 157). Det var barnehagelærerne selv som brukte sin kunnskap og sine ferdigheter og syn på hvordan barn lærer og hvilken type relasjon til barnet de ville oppnå.



Når den filosofiske samtalen om planting starter i utdrag 5 over, og norsk blir dominerende, så kan språkvalget vise hvordan «buorre dilin oahppat» (å lære i gode relasjoner) (Päiviö et al., 2023) er viktigere enn navngitt språk akkurat da. Flerspråklige praksiser kan oppleves som ødeleggende i språkrevitaliseringskontekster (Blommaert et al., 2012), både på grunn av manglende enspråklig innputt på målspråket, og av ideologiske, politiske og folkelige forståelser av språktilegnelse (Pietikainen & Pitkanen-Huhta, 2013; Sarivaara & Keskitalo, 2019; Pasanen et al., 2022). En flerspråklig eller transspråklig praksis er ikke ment å erstatte språkmodeller med mål om enspråklig-lik kompetanse i minoritetsspråket, men brukes der det er bærekraftig bruk av stedets og samfunnets ressurser, der de samiske realitetene tilsier det.

Nasjonale minoritetsspråk krever ekstra vern. Ønsker fra urfolkssamfunnet om steder der samisk har ekstra beskyttelse, der språket har ekstra støtte og beskyttelse fra majoritetsspråket, må respekteres og etterkommes. Språkitalisering og transspråkingspraksiser kan komme i konflikt med hverandre. Likevel kan transspråklige rom (Wei, 2011) med «mykere» grenser mellom språkene være bærekraftig vitalisering for minoritetsspråk fordi det viser språksamfunnets språkpraksiser og tar hensyn til språkbrukernes fulle språklige repertoar (Cenoz & Gorter, 2017; Seals & Olsen-Reeder 2020). De flerspråklige praksisene i barnehageavdelinga er en organisering for å beskytte og styrke samisk språk og identitet i et norskdominert område. Gjennom å lage samiskspråklige rom, rom der samisk har høyest status og gir rammer for språkvalg, har barnehagelærerne styrket en lokal språkpraksis, og styrket de samiske barnas – og de voksnes – flerspråklige identitet.

## Forfatteromtale

**Carola Kleemann** (1972) er førsteamanuensis i norsk ved UiT Norges arktiske universitet, ph.d. i språkvitenskap, tilknyttet forskningscenteret BARNkunne. Forskningsinteresser er flerspråklige praksiser i samiske barnehager, utvikling av forskningsmetodologi og bruk av GoPro i barnehageforskning, samt *narrative inquiry* som del av forskningsprosess og undervisning i lærerutdanningene.

## Referanser

- Alstad, G. T. (2015). Barnehagen som læringsarena for gryende flerspråklighet – en oversikt over forskning 1985–2015. *NOA – norsk som andrespråk*, 31(1–2).
- Alstad, G. T. (2021). Med forskningsetiske briller på – en drøfting av dilemma i forskning som involverer gryende flerspråklige barnehagebarn. *NOA – norsk som andrespråk*, 37(1–2).
- Archibald, J.-A., Lee-Morgan, J., De Santolo, J. & Smith, L. T. (2019). *Decolonizing research: Indigenous storywork as methodology*. Zed Books.

- Balto, A. (1996). Tradisjon og nytenkning i den kulturelle overføringen av kunnskap: Eksempler fra samisk barneoppdragelse. I A. Balto (Red.), *Kunnskap og kompetanse i Sápmi* (s. 37–55). Balto.
- Balto, A. (2023). *Samisk oppdragelse: Tradisjon, fornyelse, vitalisering*. ČálliidLágádus.
- Balto, A. & Johansson, G. (2008). *Gal dat oahppá go stuorra = Hvordan styrke det samiske perspektivet i skolen? Et skoleinitiert forskningsprosjekt ved to skoler/fritidshem i svensk Sápmi*. Sámi allaskuvla & Luleå tekniska universitet.
- Balto, A. M. & Johansson, G. (2015). The process of vitalizing and revitalizing culture-based pedagogy in Sámi schools in Sweden. *International Journal About Parents In Education*, 9(1), 106–118.
- Balto, A. & Kuhmunen, G. (2014). *Máhttáhit iežamet ja earáid! Sámi iešmearrideapmái, nášuvdnahuksemii ja jodiheapmái = Máhttáhit – omskola dem och oss! Samisk självbestämmande och samiskt ledarskap = Máhttáhit – re-educate them and us! Sámi self-determination, nation-building and leadership*. ČálliidLágádus.
- Blommaert, J., Leppänen, S., Pahta, P. & Räisänen, T. (2012). *Dangerous multilingualism: Northern perspectives on order, purity and normality*. Palgrave Macmillan.
- Boyd, S., Huss, L. & Ottesjö, C. (2017). Children's agency in creating and maintaining language policy in practice in two "language profile" preschools in Sweden. *Multilingua*, 36(4), 501–531. <https://doi.org/10.1515/multi-2016-0024>
- Cannella, G. S. & Viruru, R. (2004). *Childhood and postcolonization: Power, education and contemporary practice*. Routledge Falmer.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: Threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–12. <https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2020). Pedagogical translanguaging: An introduction. *System*, 92, 102269. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102269>
- Cummins, J. (2019). Should schools undermine or sustain multilingualism? An analysis of theory, research, and pedagogical practice. *Darnioji daugiakalbystė*, 15(1), 1–26. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>
- Eide, B. J., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N. (2021). Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen. *BARN – Forskning om barn og barndom i Norden*, 28(3). <https://doi.org/10.5324/barn.v28i3.4232>
- García, O. & Beardsmore, H. B. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 553–571. <https://doi.org/10.1002/rrq.286>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.

- Jávo, C. (2003). *Child-rearing and child behavior problems in a Sami population: A cross-cultural study of families with preschool children*. Universitet i Tromsø.
- Keskitalo, P. (2019). Place and space in Sámi education. *Policy Futures in Education*, 17(4), 560–574. <https://doi.org/10.1177/1478210319848530>
- Keskitalo, P. & Määttä, K. (2011). *Sámi pedagogihka iešvuodát = Saamelaispedagogiikan perusteet = The Basics of Sámi pedagogy = Grunderna i samisk pedagogik = Osnovy Saamskoj pedagogiki*. Lapland University Press.
- Keskitalo, P., Määttä, K. & Uusiautti, S. (2014). «Language immersion tepee» as a facilitator of Sámi language learning. *Journal of Language, Identity, and Education*, 13(1), 70–79. <https://doi.org/10.1080/15348458.2014.864215>
- Keskitalo, P., Uusiautti, S. & Määttä, K. (2014). *Multi-dimensional Sámi education: Towards culture-sensitive policies*. Bloomsbury.
- Kleemann, C. (2015). *Lek på to språk: En studie av språkalternering og kodeveksling i tospråklig rollelek på nordsamisk og norsk i en samisk barnehage* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/8153>
- Kleemann, C. (2021). Pedagogical translanguaging to create sustainable minority language practices in kindergarten. *Sustainability*, 13(7), 3613. <https://www.mdpi.com/2071-1050/13/7/3613>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Makoni, S. & Pennycook, A. (2006). Disinventing and reconstituting languages. I S. P. Makoni & A. Pennycook (Red.), *Disinventing and reconstituting languages* (s. 1–41). Multilingual Matters.
- Myrstad, A. & Kleemann, C. (2022). *Visualizing a common world of entanglement through multiple viewpoints*. Brill Online. <https://doi.org/10.1163/23644583-bja10022>
- Otheguy, R., García, O. & Reid, W. (2015). Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281–307. <https://doi.org/10.1515/applirev-2015-0014>
- Palludan, C. (2007). Two tones: The core of inequality in kindergarten? *International Journal of Early Childhood*, 39(1), 75–91. <https://doi.org/10.1007/BF03165949>
- Pasanen, A. (2018). This work is not for pessimists: Revitalization of Inari Sámi language. I L. Hinton, L. Huss & G. Roche (Red.), *The Routledge handbook of language revitalization* (s. 364–372). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315561271-46>
- Pasanen, A., Päiviö, Á.-M., Baal, B. Á. B. & Mikkelsen, I. L. S. (2022). *Gievrras gieallmodeallat-raporta/Sterke språkmodeller-rapporten*. Sámediggi/Sametinget. <https://sametinget.no/barnehage/nyttige-ressurser/rapport-om-sterke-sprakmodeller/>

- Pietikainen, S. & Pitkanen-Huhta, A. (2013). Multimodal literacy practices in the Indigenous Sámi classroom: Children navigating in a complex multilingual setting. *Journal of Language, Identity, and Education*, 12(4), 230–247. <https://doi.org/10.1080/15348458.2013.818471>
- Prilutskaya, M. (2021). Examining pedagogical translanguaging: A systematic review of the literature. *Languages*, 6(4), 180. <https://doi.org/10.3390/languages6040180>
- Päiviö, Á.-M., Sarri, C. & Holm, S. (2023). *Sámi pedagogihka prinsihpat – prinsipper for samisk pedagogikk*. Sámediggi.
- Rutanen, N., Raittila, R., Harju, K., Revilla, Y. L. & Hännikäinen, M. (2021). Negotiating ethics-in-action in a long-term research relationship with a young child. *Human Arenas*. <https://doi.org/10.1007/s42087-021-00216-z>
- Sarivaara, E. & Keskitalo, P. (2016). Mediating structures in Sámi language revitalisation. *Social Inclusion*, 4(1), 11–18. <https://doi.org/10.17645/si.v4i1.359>
- Sarivaara, E. K. & Keskitalo, P. (2019). Sámi language for all: Transformed futures through mediative education. I E. A. McKinley & L. T. Smith (Red.), *Handbook of Indigenous education* (s. 467–482). Springer Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-10-3899-0_16)
- Seals, C. A., Olsen-Reeder, V., Pine, R., Ash, M. & Wallace, C. (2020). Creating translingual teaching resources based on translanguaging grammar rules and pedagogical practices. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 3(1), 115–132. <https://doi.org/10.29140/ajal.v3n1.303>
- Seals, C. A. & Olsen-Reeder, V. (2020). Translanguaging in conjunction with language revitalization. *System*, 92. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102277>
- Smith, L. T. (2012). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples* (2. utg.). Bloomsbury.
- Storjord, M. H. (2008). *Barnehagebarns liv i en samisk kontekst: En arena for kulturell meningsskaping* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/3571>
- Strand, B.-M. S. (2022). *The roles role play plays: The form and function of billectal codeswitching in North Norwegian pre-school children's role play* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. <https://hdl.handle.net/10037/25836>
- Todal, J. (1998). Minorities with a minority: Language and the school in the Sami areas of Norway. *Language, Culture, and Curriculum*, 11(3), 354–366. <https://doi.org/10.1080/07908319808666562>
- Todal, J. (2007a). *Språkleg vitalisering – faktorar som vi ikkje skriv om*. I T. Bull, J. Kusmenko & M. Riessler (Red.), *Språk og språkforhold i Sápmi* (s. 201–210). Humboldt-Universität.

- Todal, J. (2007b). *Samisk språk i Svahken Sijte: Sørsamisk vitalisering gjennom barnehage og skule*. Sámi allaskuvla / Sámi University of Applied Sciences.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Waters, P. & Waite, S. (2016). Toward an ecological approach to ethics in visual research methods with children. I D. Warr, M. Guillemin, S. Cox & J. Waycott (Red.), *Ethics and visual research methods* (s. 117–127). Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1057/978-1-137-54305-9\\_9](https://doi.org/10.1057/978-1-137-54305-9_9)
- Wei, L. (2011). Moment analysis and translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics*, 43(5), 1222–1235. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2010.07.035>
- Wei, L. (2017). Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, 39(2), 261–261. <https://doi.org/10.1093/applin/amx044>
- Wei, L. (2022). Translanguaging as method. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100026. <https://doi.org/10.1016/j.rmal.2022.100026>
- Wei, L. & García, O. (2017). From researching translanguaging to translanguaging research. I K. A. King, Y.-J. Lai & S. May (Red.), *Research methods in language and education* (s. 227–240). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9\\_16](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02249-9_16)
- Zavala, V. (2015). «It will emerge if they grow fond of it»: Translanguaging and power in Quechua teaching. *Linguistics and Education*, 32, 16–26. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2015.01.009>