

## **Tradisjonell samisk barneoppdragelse i et samfunn i endring**

En kvalitativ studie av samiske foreldres perspektiver på den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen i et samfunn i stadig endring

MÁRJÁ SOFE HOLMESTRAND HÆTTA

VEILEDER

Turid Skarre Aasebø

**Universitetet i Agder, 2024**

Fakultet for humaniora og pedagogikk

Institutt for pedagogikk

Emnekode: PED511

*Siessaliida, muottaliida, goaskibiida ja ristmánaide.*

## Forord

Siste veiledning og korrekturlesning er gjennomført, og i dag skiller jeg lag med masteroppgaven som har vært min følgesvenn i 6 måneder. Arbeidet med denne masteroppgaven har forårsaket både frustrasjon, noen tårer, men også oppturer hvor jeg har knekt koder, fått mye spennende læring, samt mange spennende og lærerike samtaler med medstudenter.

Jeg har i denne perioden alltid hatt støtten jeg har trengt til å fortsette arbeidet fremover. Først og fremst vil jeg takke mine informanter for at dere har stilt opp og for at dere har bidratt med deres innsikt og tanker. Jeg vil også uttrykke min dypeste takknemlighet til min veileder, Turid Skarre Aasebø. Din støtte og veiledning har vært uvurderlig, dine gode tips og råd har ikke bare hjulpet meg faglig, men også inspirert meg til å bli en bedre forsker. Du har vist interesse og forståelse for temaet mitt, og gitt meg masse motivasjon på veien. Tusen takk.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til de av dere som har fått meg gjennom denne lange prosessen, og som til tider har vært mine mentale søppelkasser.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til familien min; mamma og pappa, og mine brødre. Tusen takk for mange motiverende ord på veien, og for at dere har hjulpet meg så godt som mulig både mentalt og faglig. Videre vil jeg takke min lille studiegruppe gjennom 2 år, tusen takk for de gode samtaleene vi har delt i sofakroken på F-bygget, og for støtten dere har vist. Nå står vi her, og vi har kommet oss igjennom dette! Oppgaven sendes nå til vurdering, det aller største prosjektet vi har gjennomført hittil.

Den siste takken går til min samboer, som virkelig har stått ved min side, motivert og pushet meg, og bidratt med gode faglige diskusjoner sammen med meg rundt middagsbordet etter lange dager på biblioteket. Du har vært uvurderlig i denne prosessen. Tusen takk!

Jeg håper at resultatene av dette arbeidet vil være til nytte og inspirerende for deg som leser dette, på samme måte som denne prosessen har vært for meg.

Ailon Ánne ja Jergol Lemeha Liv Eli ja Áttána Rihttá ja Lemeha Johana Áttán Lemeha Márja Sofe/ Márjá Sofe Holmestrand Hætta

Universitetet i Agder

29. mai 2024

## Abstract

This study examines the thoughts of Sámi parents on traditional Sámi child-rearing in a constantly changing society. The study has the following research question: To what extent are traditional Sámi child-rearing practices maintained and applied among Sámi families in a constantly changing society?

The purpose of the study has been to gain insight into whether Sámi parents use and maintain traditional child-rearing methods, and whether they see the purpose and value of passing them on to future generations. Studies show that there has been significant concern about Sámi child-rearing over the past 20-30 years. To answer my research question, I collected qualitative data through six semi-structured interviews with parents who are raising or have raised children in a Sámi core area. The study has a phenomenological-hermeneutic approach, where the experiences and opinions of the parents form the basis of the study.

The study's results show that most of my informants continuously work to pass on traditions, traditional knowledge, and language, and they are enthusiastic users of both storytelling, *balddáhallan* (scaring), and *nárrideapmi* (good-natured teasing). It appears that my informants view traditional child-rearing methods as important tools in raising their children, and they see the value in passing them on to future generations. Despite the fact that the Sámi have undergone a long period of assimilation for the Norwegian government, they still manage to fight to preserve the traditional knowledge and language found in the various traditional practices. Some of the informants express concern about the future society regarding government decisions that affect the Sámi and their traditional practices.

The study concludes that traditional Sámi child-rearing is still important and relevant for my informants, and that they work continuously to maintain the traditional practices. However, the wounds from the assimilation politics have not been allowed to heal, as they are constantly reopened by new government decisions and legislations, and from the state's "intruders", as described in one of my interviews.

## Čoahkkáigeassu

Dát dutkamuš gieđahallá sámi váhnemiid jurdagiid árbevirolaš sámi bajásgeassima birra, servodagas mii čađat nuppástuvvá. Guorahallamis lea čuovvovaš čuolbmačilgehus: «Man muddui bisuhuvvo ja geavahuvvo árbevirolaš sámi mánáidbajásgeassin sámi bearrašiid gaskkas, dain servodagain mat oppa áigge nuppástuvvet?».

Iskkadeami ulbmil lea leamaš oažžut áddejumi das ahte geavahit go, ja bisuhit go sámi váhnemat árbevirolaš bajásgeassinmetodaid, ja oidnet go ávkki ja árvvu fievrridit dan boahttevaš buolvvaide. Guorahallamat čájehit ahte lea leamaš stuorra vuorjašupmi sámi mánáidbajásgeassima ektui maŋimus 20 jagi. Vástádussan iežan čuolbmačilgehussii lean čohkken kvalitatiiva dieđuid semistrukturejuvnon jearahallamiin guđa váhnemis geat bajásgeaset dahje leat bajásgeassán mánáideaset sámi guovddášguovlluin. Dutkamušas lea fenomenašlaš-hermeneutalaš lahknanvuohki, mas vánhemiid vásáhusat ja oaivilat leat dutkamusa vuodđun.

Dutkamuša bohtosat čájehit ahte eatnašat mu informánttain barget jotkkolaččat árbevieruid, árbevirolašmáhtu ja giela fievrridit viidáseappot, ja sii geavahit viššalit sihke historjámuitalemiid, balddáhallama ja nárrideami bajásgeassimis. Čájehuvvo ahte mu informánttat atnet árbevirolaš bajásgeassinmáliid dehálaš veahkkeneavvun sin mánáid bajásgeassimii, ja maiddá ahte sii oidnet árvvu fievrridit daid boahttevaš buolvvaide. Vaikko sámit leat guhkes áiggi vásihan dáruiduhttima, de sii ain rahčēt seailuhit árbevirolaš máhtuid ja giela mii lea iešguđetge árbevirolaš doaimmain. Oassi informánttain dovddahit fuolastuvvama sámeservodat boahteáigái, sihke eiseválddiid mearrádusaid ja lánhanuppástusaid dáfus mat gusket sápmelaččaide ja sin árbevirolaš ealáhusaide.

Dutkamuša konklusuvdnan lea, ahte árbevirolaš sámi mánáidbajásgeassin adno ain mu informánttaide dehálažžan ja áigeguovdilin, ja ahte sii ain joatkevaččat barget bisuhit árbevieruid. Lea nu ahte dáruiduhttinpolitihka hávit eai leat beassan savvut, go hávit dađistaga ain rahpasit ođđa lánkamearrádusaid ja stáhta "sisabahkkejeaddjiid" dihte, nugo mus okta informánta čilgii.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>1</b>
1.2 Studiens oppbygging.....	2
<b>2.0 Samisk historie og oppdragelsesmetoder</b> .....	<b>4</b>
2.1 Fornorskning- og assimilering av samer.....	4
2.1.1 Oppsummering.....	8
2.2 Samiske oppdragelsesmetoder .....	9
2.2.1 Sosiale institusjoner .....	10
2.2.2 Indirekte oppdragelser: Nárrideapmi og narrativer som pedagogiske verktøy .....	12
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>17</b>
3.1 Kultur.....	18
3.2. Urie Bronfenbrenner: Utviklingsøkologiske modell.....	18
3.2.1 Mikrosystem.....	19
3.2.2 Mesosystem.....	20
3.2.3 Eksosystem.....	21
3.2.4 Makrosystem.....	21
3.3 Lev Vygotsky: Sosiokulturell læringsteori .....	21
<b>4.0 Metodekapittel</b> .....	<b>23</b>
4.1 Valg av metode.....	23
4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	24
4.3 Utvalgsstrategi og rekrutteringsprosess.....	25
4.4 Ståsted i forhold til forskningsfeltet .....	26
4.6 Datainnsamling.....	28
4.6.1 Transkribering .....	29
4.7 Analyse av data.....	29
4.8 Pålitelighet, gyldighet og etiske refleksjoner.....	31
4.8.1 Pålitelighet .....	31
4.8.2 Gyldighet (validitet).....	32
4.8.3 Etiske refleksjoner.....	33
<b>5.0 Resultater og drøfting</b> .....	<b>35</b>
5.1 Tradisjonskunnskap og språk .....	35
5.1.1 Tradisjonskunnskap og dens utvikling.....	35
5.1.2 Språkets betydning i tradisjonskunnskapen .....	42
5.2 Oppdragelse gjennom narrative tradisjoner, baldáhallan (skremming) og nárrideapmi.....	45
5.2.1 Narrative tradisjoner og baldahallan (skremming) .....	45
5.2.2 Nárrideapmi .....	49
5.3 Barns selvstendighet .....	51
5.4 Slektskap, fadderskap og gáibmi-tradisjonen.....	55
5.5 Oppsummering.....	59
<b>6.0 Diskusjon og avslutning</b> .....	<b>61</b>
6.1 Diskusjon .....	61
6.1.1 Fremtidens tradisjonskunnskap og språk .....	61
6.1.2 Fremtidens oppdragelsesmetoder.....	63

6.1.3 Selvstendige barn i Sápmi.....	64
6.1.4 Betydningen av slektskap, fadderskap og <i>gáibmi</i> – tradisjonen.....	65
6.2 Konklusjon.....	66
6.4 Videre forskning.....	68
6.5 Egne refleksjoner rundt prosjektet.....	68
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>76</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>78</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>81</b>

## 1.0 Innledning

I følge den tidligere Sametingspresidenten Aili Keskitalo har det samiske barnet alltid vært ansett som dyrebart for vårt samfunn (Keskitalo, 2019). Det blir pekt på at det er ingen lett oppgave å oppdra barn på en samisk måte, da verdier er dynamiske og fornyes i takt med samfunnsendringene (Balto, 2023, s. 117). I følge Juuso og Bjørn vokser samiske barn opp i et krysningspunkt mellom samisk og norsk kultur, og mellom tradisjonelle og moderne oppdragelsesmetoder. De hevder at det samiske samfunnet er i endring, noe som også påvirker barneoppdragelsen. De påpeker videre at tradisjonelle oppdragelsesmetoder, som eksempelvis storfamilien, *gáibmi* (navnesøster/-bror) og fadder, ikke lenger har den samme fremtredende rollen som tidligere (2006, s. 12). Nesheim på sin side påstår at den samiske kulturen kontinuerlig gjennomgår endringer og differensiering som et resultat av påvirkningen fra moderne kulturformer (1976, s. 58). I et intervju med nyhetsbyrået NTB uttrykte Balto viktigheten av å gjenoppdage den tapte kulturarven og bevare det som er i ferd med å gå tapt. Hun understreker også at ved å avvise det samiske, fratar vi barna retten til sitt språk og sin kultur (Balto, 2023, s. 9). FNs vedtak om Urfolkserklæringen fra 2007 understreker urfolks rett til å føre tradisjoner og tradisjonelle praksiser og læremåter videre til kommende generasjoner (Balto, 2019, s. 70). (I Meld. St. 13 fremkommer det at regjeringen har en avgjørende rolle i bevaringen av det samiske. En av regjeringens mål er å sikre kvalitetsmessig samisk språkopplæring i både barnehager og skoler, med sikte på å styrke samisk språk og øke tilgjengeligheten for samiske barn. Videre påpekes det at et av de første tegnene på at et språk er i ferd med å dø ut, er når barn ikke lenger bruker språket aktivt. På bakgrunn av dette er det avgjørende at barn og unge oppmuntres til å bruke språket i sin daglige kommunikasjon, slik at språket kan overleve (2022 – 2023, s. 8). Grunnloven fastslår at staten har en plikt til å legge til rette for at samisk språk, kultur og samfunnsliv kan bevares og utvikles, en forpliktelse som også konkretiseres i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet, 2020, s. 2).

Basert på de endringene som skjer i det samiske samfunnet og min nysgjerrighet omkring mitt eget folk og min kultur, ønsker jeg å utforske forholdet samiske foreldre og familier har til de tradisjonelle samiske metodene i barneoppdragelsen. Dette inkluderer bruk av *gáibmi* og faddersystemet, og ulike tradisjonelle oppdragelsesmetoder som blant annet *nárrideapmi* (narring) og *baldáhallan* (skremming). Jeg ønsker å undersøke om disse metodene fremdeles er relevante for samiske familier, om de verdsettes og om familiene ser behovet for



videreføre dem til fremtiden. Videre ønsker jeg å utforske om endringene i samfunnet har gjort det vanskeligere å praktisere disse tradisjonelle metodene, og hvilke utfordringer samiske familier står ovenfor i denne sammenhengen. Med utgangspunkt i disse spørsmålene har jeg formulert denne problemstillingen til oppgaven:

*I hvilken grad opprettholdes og anvendes tradisjonell samisk barneoppdragelse blant samiske familier i et samfunn i stadig endring?*

For å besvare problemstillingen min skal jeg gjennomføre forskningsintervju med samiske foreldre som enten oppdrar eller har oppdratt sine barn i et samiske kjerneområde. Gjennom disse intervjuene søker jeg etter deres tanker, erfaringer og refleksjoner knyttet til oppdragelsen av deres barn. Jeg ønsker også å undersøke hvordan de oppfatter tradisjonell samisk barneoppdragelse, samt om de anvender de tradisjonelle oppdragelsesmetodene, eller har valgt å legge dem til side.

## 1.2 Studiens oppbygging

Jeg vil innlede oppgaven med å utforske sentrale elementer i den samiske historien frem til moderne tid. Det er fordi jeg ser på denne informasjonen som nødvendig for få en helhetlig forståelse på utfordringene som både Juuso, Bjørn og Balto kommer med. Jeg vil legge frem den sentrale perioden i samenes historie som omfatter fornorskningspolitikken som ble gjennomført av den norske stat. Videre vil jeg trekke frem relevante funn fra tidligere forskning om samisk barneoppdragelse som har betydning for min studie. Dette inkluderer blant annet verk av forfattere som Balto (1997; 1997; 2019; 2023), Nergård (2005; 2011), samt studier av Juuso og Bjørn (2006) og Nergård (2006).

I teorikapittelet vil jeg starte med å presentere begrepet kultur, da jeg anser begrepet som essensielt for min forskning innenfor samisk kultur. Videre vil jeg introdusere sentrale momenter fra teoriene til Urie Bronfenbrenner og Lev Vygotsky. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell er relevant da den forklarer individets utvikling i samspill med miljøet (Gulbrandsen, 2006). Vygotskys teori anser jeg også som viktig, da den vektlegger læring gjennom samhandling med den kompetente andre (Bunkhold, 2000).

I metodekapittelet vil jeg presentere oppgavens forskningsmetode, som er forskningsintervju, og deretter begrunne valget av metoden. Deretter vil jeg beskrive prosessen for utvelgelse og rekruttering av informanter til forskningen. I tillegg vil jeg reflektere over min egen posisjon i forhold til forskningsfeltet. Videre vil jeg gjennomgå prosessen med å samle inn data og transkribere, før jeg forklarer hvordan datamaterialet skal bli analysert. Avslutningsvis skal jeg diskutere prosjektets pålitelighet og gyldighet, samt dele noen etiske refleksjoner jeg har gjort underveis i prosjektet.

I det neste kapittelet skal jeg presentere og drøfte datamaterialet tematisk, samt drøfte materialet i lys av tidligere forskning og teori. Datamaterialet er systematisk organisert og strukturert i fire delkapitler. Avslutningsvis i kapittelet skal jeg ha en sammenstillende oppsummering av alle delkapitlene.

I det avsluttende kapittelet skal jeg gjennomføre en diskusjon av de mest sentrale funnene fra datamaterialet i lys av tidligere forskning, teori og problemstilling. Etterfulgt av en konklusjon av prosjektet, deretter vil jeg vise til noen refleksjoner rundt videre forskning, før jeg avslutter med mine egne refleksjoner rundt forskningsprosessen.

## 2.0 Samisk historie og oppdragelsesmetoder

I dette kapittelet vil jeg utforske sentrale aspekter i den samiske historien, med fokus på fornorskningspolitikken. Videre vil jeg presentere viktige funn fra tidligere forskning om samisk barneoppdragelse. Jeg anser det som essensielt å presentere disse, da det bidrar til å belyse samenes historie, deres nåværende situasjon og hvordan de har videreført sin kultur, språk og tradisjoner gjennom generasjoner.

### 2.1 Fornorskning- og assimilering av samer

Lappekodisillen av 1751 blir sett på som samenes viktigste dokument, da det legger grunnlaget for deres juridiske rettigheter og er fremdeles et viktig og sentralt dokument i diskusjonen om samenes rettigheter (Arkivverket, 2021). Lappekodisillen ble utformet med det uttalte målet om å sikre «den Lappiske Nations» fremtid. Dette var den første offisielle anerkjennelsen av samene som et eget folk på et mellomstatlig nivå i Skandinavia, og den er fortsatt en del av *Norges lover* (Andersen, Evjen & Ryymin, 2021, s. 80).

Samisk historie har blitt og blir enda påvirket av den mye omtalte fornorskningspolitikken, som ble utformet og implementert fra midten av 1800 – tallet og rettet seg mot minoriteter, særlig samene og kvener (Andersen et al., 2021, s. 157). Dette kan også kalles for assimileringspolitik (Balto, 2023, s. 47). Det er ulike oppfatninger av hvor lenge denne politikken varte. Blant annet så hevdet Odd-Mathis Hætta i 1994 at fornorskningspolitikken overfor samene har strukket seg over 250 år (1994, s. 143). Hætta hevder videre at samer ble betraktet som naturbarn som ikke kunne ivareta sitt eget beste. Samer ble til og med sendt til utstillinger i utlandet og gitt bort som gaver, for eksempel i 1478 da en «Vildlap» ble gitt som gave under et kongelig bryllup i København (1994, s. 143). Minde på sin side påpeker at etableringen av Finnefondet i 1851 markerer begynnelsen på fornorskningspolitikken. Dette fondet var en post på statsbudsjettet som Stortinget opprettet for å iverksette et språk og kulturskifte blant samer (2005, s. 6). Etter opprettelsen av Finnefondet, valgte norske myndigheter å avvise ILO – konvensjon nr. 107 fra 1957. Denne konvensjonen omhandler vern og integrering av urfolk og andre folkegrupper som helt eller delvis lever under stammeforhold i uavhengige land. Avvisningen var begrunnet med norske myndigheters oppfatning om at slike grupper som konvensjonen hadde til hensikt å beskytte ikke eksisterte i Norge (Bjerkli og Selle, 2003, s. 21).

De offisielle tallene er at fornorskningpolitikken ovenfor samene varte i rundt 100 år, fra 1850-tallet til 1950-tallet (Zachariassen, 2023). I denne perioden definerte norske myndigheter det samiske som et problemområde i den generelle samfunnsutviklingen. Myndighetene mente at den samiske kulturen var lite levedyktig, og dermed var løsningen fornorskningpolitikken (Bjerkli og Selle, 2003, s. 15). Tanken bak denne politikken var at samene skulle integreres i det norske samfunnet, og med tiden bli gode og fullverdige nordmenn (Gustavsen, 1980, s. 134). Andersen et al. definerer fornorskningpolitikken som målrettede, statlige, regionale eller lokale tiltak som skulle få små grupper som eksempelvis samer og kvener til å gi opp sine kulturelle og språklige særtrekk – og erstatte dem med norske ekvivalenter (2021, s. 157). Balto refererer til Eidheim som skriver at assimilering er en prosess hvor den etniske identiteten gradvis endres (2023, s. 47). Aasen definerer assimilering som en tilpasning hvor minoritetsgruppene blir mest mulig lik majoriteten, som i dette tilfellet vil si etniske nordmenn, på bekostning av samenes egen kultur og språk (2003, s. 97). Et alternativt begrep er «resosialisering», som handler om at enkeltpersoner må avlære tidligere atferdsmønstre og tilpasse seg helt nye rammer (Larsen og Slåtten, 2002, s. 17). Med utgangspunkt i disse beskrivelsene forstår jeg fornorskningpolitikken som at staten forsøkte å påtvinge samene til å tilegne seg nye normer, verdier og roller som passet bedre inn i det norske samfunnet.

Fornorskningpolitikken blir knyttet opp til nasjonalisme og til ulike former for evolusjonistisk og rasistisk tankegods (Andersen et al., 2021, s. 157). Denne påstanden kan knyttes sammen med at samiske og kvenske barn måtte forlate sine familier for å gå på internatskoler. Flere av de gjenlevende etter internattiden forteller at de fikk straff for å snakke samisk, selv om det var det eneste språket de kunne (Kræmer & Mudenia, 2023). Olsen henviser til Bull og Gaski, som påpeker at mange av barna som opplevde fornorskningen og vokste opp under dens påvirkning, valgte å gjøre livet lettere for sine egne barn ved å kun lære dem det norske språket. Dette førte til at det vokste opp en generasjon med samer, uten det samiske språket (2020, s. 48). Gustavsen fremsetter en alvorlig påstand ved å hevde at det har skjedd en analfabetisering av samer. Dette begrunner han med at fornorskningspresset har ført til at barnas morsmål har blitt ødelagt. Ved skolestart behersket ikke barna samisk godt nok samtidig som de slet med å lære seg norsk, og dermed mislyktes de i begge deler. Videre hevder Gustavsen at dette resulterte i at de samiske barna fikk et språklig handicap (1980, s. 14 – 15). Olsen refererer til Folkenborg som skriver at den offisielle fornorskningspolitikken tok slutt i 1959 da ble det tillatt å snakke samisk i skolen og

i kirken, der det i all hovedsak har vært forbudt (2020, s. 49). På den andre siden skriver Minde at denne harde politikken mot samene varte frem til Alta/Kautokeino-vassdragssaken i 1970-81 (2005, s. 6).

Alta/Kautokeino-vassdragssaken står som et bemerkelsesverdig historisk vendepunkt når det gjelder anerkjennelser av samiske rettigheter i Norge. Saken markerer et sentralt øyeblikk i samepolitikken, som har ført til en rekke avgjørende milepæler i samisk historie (Meld. St. 13 (2022-2023) s. 7). Saken har blitt et symbol på samenes kamp mot kulturell diskriminering og for anerkjennelsen av deres rett til kollektiv respekt, politisk selvstyre og materielle rettigheter (Minde, 2005, s. 6). Ifølge Bjerkli og Selle var protestene og aksjonene i forbindelse med Alta/Kautokeino-vassdragssaken avgjørende for å endre myndighetenes syn på samesaker. Etter at denne betente konflikten ble avsluttet ble det etablert to utvalg: Samerettsutvalget og Samekulturutvalget (2003, s. 21). Utvalgene ble bedt om å utrede samiske rettighets spørsmål og samiske kulturspørsmål. Samerettsutvalget fremla forslag om opprettelse av Sametinget og en ny paragraf i Grunnloven. Samekulturutvalget la frem en omfattende behandling av samiske skole- og kulturspørsmål, inkludert forslag om en egen samisk språklov. Disse initiativene resulterte i en egen bestemmelse i Grunnloven § 108. I tillegg ble Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (Sameloven) etablert den 12. juni 1987, som inkluderer spesifikke bestemmelser om bruk av samisk språk (Meld. St. 13 (2022-2023) s. 7).

Sametinget ble etablert i 1990, og det samme året ratifiserte Norge ILO – Konvensjonen nr. 169, som omhandler urfolk og stammefolk i selvstendige stater. Dette markerer en offisiell anerkjennelse fra den norske stat av samene som et urfolk, og gir dem dermed urfolksstatus i Norge (Bjerkli og Selle, 2003, s. 21; Hoelseth, 2023). Anerkjennelsen innebærer at den norske stat bekrefter samenes eksistens som et eget folk, med sitt eget språk og et kulturelt særpreg, som skiller dem fra majoritetskulturen- og majoritetsbefolkningen. Denne statusen tildeles samene på bakgrunn av deres historiske bosetting i områdene lenge før nasjonale grenser ble etablert (Andreassen & Olsen, 2020, s. 12; Olsen, 2020, s. 51).

Jeg forstår fornorskningstiden som en mørk side av samenes og Norges historie, og jeg mener at samene fortjener en form for forsoning etter år med undertrykkelse. Under den tredje åpningen av Sametinget i 1997 mottok samene endelig en offentlig unnskyldning fra Kong Harald. Han sa: «Den norske stat er grunnlagt på territoriet til to folk – nordmenn og samer (...). I dag må vi beklage den urett den norske stat tidligere har påført det samiske folk

gjennom en hard fornorskningpolitikk» (Kong Harald, 1997). Jeg stiller meg undrende til om en beklagelse fra Kongen er nok til at samene kan oppnå forsoning. I 2018 etablerte Stortinget en kommisjon som skulle granske fornorskningpolitikken og uretten som ble begått overfor samer, kvener og norskfinner. Kommisjonen fikk forkortelsen Sannhets- og forsoningskommisjon (Meld. St. 13 (2022-2023) s. 7). Kommisjonen skulle kartlegge norske myndigheters politikk og virksomhet overfor samer (kvener/norskfinner) på lokalt, regionalt og nasjonalt nivå. Kommisjonen skulle også undersøke konsekvensene av fornorskningpolitikken, herunder materielle, sosiale, helsemessige og identitetsmessige ettervirkninger (Sannhet- og forsoningskommisjonen, 2022-2023, s. 14). Dagfinn Høybråten, leder for Sannhets- og forsoningskommisjonen, sa i et intervju til VG at fornorskning pågår fortsatt, og på mange måter lykkes. Han pekte hovedsakelig på tapet av det samiske og kvenske språket som en begrunnelse for denne påstanden (Lægland, 2023). Det rapporteres også i Meld. St. 13 at mange samer fortsatt opplever fornorskning. Mange av dem føler seg stigmatisert og møter diskriminerende holdninger som har blitt videreført fra fornorskning- og assimileringspolitikken ((2022-2023) s. 7). Selv om den offisielle fornorskningpolitikken i dag anses som historie, kan det oppleves som vanskelig å vinne tilbake tapt språk og kultur (ibid). Jeg anser det som viktig å tydeliggjøre at Regjeringen arbeider for å fremme samenes rett til å bevare sitt språk, samfunnsnivå, og kultur (Regjeringen, u.å.). Dette fremkommer blant annet ved regjeringens mål om å ha god samisk språkopplæring, som jeg fremhevet tidligere i oppgaven. I tillegg ble det i 2023 lagt frem en ny handlingsplan mot rasisme og diskriminering, som er gjeldende fra 2024 til 2027 (Arbeids- og inkluderingsdepartementet, 2023).

Jeg mener at dette står i sterk kontrast til hva målene til fornorskningpolitikken var. Til tross for dette er ikke dagens samers liv fri for utfordringer og trakassering. Samer i dagens moderniserte tid opplever fremdeles hets, trakassering og hatefulle ytringer på sosiale medier. En rapport utarbeidet av Analyse & Tall, på vegne av Amnesty viser at hver fjerde ytring om samer på Facebook er negative. Dette er en negativ trend, som ble spesielt tydelig under Fovsen Njarke Sitje-saken. Amnesty uttrykker bekymring for denne utviklingen, og peker på at det er sannsynlig at det vil oppstå flere saker i fremtiden der samenes rettigheter kommer i konflikt med energiproduksjon, mineralutvinning og infrastruktur (Analyse & Tall, 2023). Som et tiltak mot denne negative utviklingen åpnet Sametinget og Politidirektoratet i april 2024 en nettside som skal fungere som en veileder for hvordan samehets kan rapporteres og anmeldes (Sametinget & Politidirektoratet, u.å.)

### 2.1.1 Oppsummering

Oppsummert har samene gjennomlevd en langvarig kamp mot den norske myndigheten. Fra midten av 1800-tallet til midten av 1900-tallet dominerte fornorskningspolitikken. Samiske barn ble tvunget til å gå på internatskoler hvor det var forbudt å snakke samisk. De ble frarøvet sin kultur og levemåte, noe som førte til at mange samer følte skam over å være same og å snakke samisk. Dette resulterte i at mange mistet sin samiske identitet, og en hel generasjon vokste opp uten det samiske språket. Samene har fått en offentlig beklagelse av Hans Majestet Kong Harald i 1997, samt at regjeringen nedsatte en sannhets- og forsoningskommisjon.

Min kjærlighet og mitt brennende engasjement for min kultur og mitt folk har vært avgjørende for valg av forskningsfelt, i tillegg til Juuso og Bjørn (2006) sine påstander om at det samiske samfunnet gjennomgår endringer, der samiske barn vokser opp i et krysningspunkt mellom den samiske og norske kulturen. Dette vekket min nysgjerrighet rundt spørsmålet om vi er i ferd med å miste og glemme de tradisjonelle elementene ved oppdragelse, samt språket, tradisjonskunnskapen og kulturen. Som Balto (2023) påpeker, handler det om å gjenopprette den kulturarven og språket som har gått tapt, samtidig som vi bevarer det vi er i ferd med å miste.

Jeg vil avslutte dette delkapittelet med et sitat fra Kronprins Haakon fra TV-serien «Kronprinsparet-Vårt Norge», under sitt besøk og deltakelse med familien Triumf fra Kautokeino på reingjeting:

Hele fornorskningspolitikken var jo en slags strukturert urett som ble begått fra storsamfunnet mot en minoritet. For at en nasjon skal fungere, og majoriteten skal ha mest mulig kontroll, så må alle bli helt like. En vanlig nasjonalistisk tankegang (...). Det er min personlige teori, men jeg tror det også bunner i litt frykt, for det man ikke helt forstår, det som er annerledes. (Giæver, 2023, 11:06 – 14:42).

## 2.2 Samiske oppdragelsesmetoder

I dette delkapittelet skal jeg gi en oversikt over noen sentrale elementer i en tradisjonell samisk barneoppdragelse, samt utforske hvordan disse elementene har blitt anvendt og hvilken funksjon de har hatt i den samiske barneoppdragelsen.

Innledningsvis skal jeg diskutere sosiale institusjoner, et tema som både Nergård (2011) og Balto (1997; 2023) tar opp. Disse institusjonene omfatter både slektskap og utvidet slektskap, som inkluderer fadderskap og *gáibmi* (navnesøsken) (Balto, 1997, s. 67). I følge Balto er disse ment til å fungere som sosialiseringsinstitusjoner for de som vokser opp i dem (2023, s. 69). Balto påpeker også at deler av den indirekte kontrollen som foreldre og miljøet rundt har på barn og deres utvikling, utøves gjennom disse sosiale institusjonene (1997, s. 67).

*Gáibmi* defineres som navnesøster eller navnebror. Samer har en lang tradisjon med å kalle opp sine barn etter kjente og kjære personer i slekten, som har egenskaper og ferdigheter som er etterfølgelsesverdige på sentrale og viktige områder. Dette kan for eksempel være egenskaper og ferdigheter innenfor reindrift, *duodji* (samisk håndverk) og *meahccastallan* (utmarksnæring, klare seg i utmarka). På denne måten hedrer man den opprinnelige navnebæreren, og man legger til rette for at forholdet mellom barnet og navnebæreren blir sterkere. Dette handler om at foreldre ønsker at barnet skal «arve» egenskapene til navnebæreren, ved at egenskapene skal «smitte» over på barnet (Balto 2023, s. 78; Hoëm, 1976, s. 81-83; Nergård, 2011, s. 34).

Videre i oppgaven blir temaet om indirekte oppdragelsesmetoder tatt opp. Dette inkluderer *nárrideapmi* (godmodig erting) og ulike narrative tradisjoner. I følge Nergård er *nárrideapmi* en spesifikk form for sosial interaksjon og tone som har til hensikt å utfordre og teste barnet (2005, s. 77). Denne tilnærmingen har potensiale til å bidra til barn og unges personlige vekst (Balto, 2023, s. 89). Ulike narrative tradisjoner, som historiefortellinger og *baldáhallan* (skremming), anses også som betydningsfulle redskaper i den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen. Balto understreker at fortellingen har en fremtredende rolle i den tradisjonelle oppdragelsen, og fremhever dens unike egenskap som en form for indirekte oppdragelse. Hun legger til at fortellinger systematisk benyttes til å overføre kunnskap og verdier mellom generasjoner (2023, s. 100).



Avslutningsvis i dette delkapittelet skal jeg ta opp selvstendighet. Balto argumenterer for at å oppdra barn til å bli selvstendige individer som mestrer og håndterer utfordringer både på egenhånd og i fellesskap, er avgjørende for deres evne til å overleve. Tanken er å sikre at barnet vokser til å *birget* (klarer seg) i samfunnet og livet generelt (2023, s. 118).

### 2.2.1 Sosiale institusjoner

I følge Larsen og Slåtten henger sosialisering og oppdragelse sammen, men oppdragelsen er bare en del av sosialiseringprosessen. Sosialisering handler om prosessen der et barn blir en del av sin kultur og samtidig utvikler seg til å bli et selvstendig individ (2002, s. 18). Haugen (2000, s. 393) påpeker at sosialiseringprosessen foregår gjennom samspill mellom voksen og barn.

Nergård (2011) og Balto (1997; 2023) skriver om sosiale institusjoner. Dette handler om at sosialiseringsinstitusjonen til hvert enkelte barn finner vi det vi kan kalle for en storfamilie. Det er ett stort nettverk av mennesker som er med på å påvirke oppdragelsen og barnets reise. Nergård skriver at fadderskap og samiske navneinstitusjoner, som *gáibmi*, er viktige bærere av den tradisjonelle samiske oppdragelsesformen. Dette innebærer at både faddere og *gáibmier* har ett ansvar for viktige elementer i oppdragelsen, som opplæring og overføring av kunnskap til barnet (2011, s. 30). Det betyr at alle de som er involvert i barnets sosiale institusjon er med på å rettlede, vurdere, sanksjonere og vise omsorg for barnet (Balto, 2023, s. 41). Nergård kaller dette for et *fler-forelder-system*, som han sammenligner med det han kaller for et *støtdemperprinsipp*. Han skriver at «bilens» støtdempere og deres funksjon kan forstås som en analogi til *fler-forelder-systemets* funksjon i forhold til barnet, at *fler-forelder-systemet* fungerer som et vern mot de psykologiske belastninger, spenninger og følelsesmessige svingninger barn utsettes for på «livets landevei» (2011, s. 40).

Ifølge Nergård som tar utgangspunkt i Balto og Hoëm, understrekes det at en stor slekt gir både sosial trygghet og et kollektivt ansvar for barnet. Han påpeker videre at nye relasjoner og medlemmer stadig blir inkludert i slekten. Disse nye medlemmene blir integrert gjennom utvidelse av slektskapet, som omfatter dåp og navngivning gjennom fadderordningen, samt bruk av *gáibmi* – ordningen og inngiftede slektninger. Denne praksisen med å inkludere den utvidede slekten bidrar til å styrke barnas bånd til både foreldrenes slektninger og venner (Nergård, 2011, s. 31). Nergård refererer videre til Erke og Høgmo, som skriver at faddere i seg selv har stor verdi, og jo flere faddere, jo tettere er barnet innvevd i et beskyttende

nettverk. Faddere blir ofte sett på som foreldrenes høyre hånd, og de er pliktige til å hjelpe fadderbarna (2011, s. 31-32).

Jeg ønsker å fremme frem min egen opplevelse av viktigheten av fadderskap som ett eksempel. Jeg har hatt æren av å få tildelt 11 faddere, der alle har vært, og enda er en stor del av mitt nettverk. De har vært til stede når jeg har hatt behov for det, eller når mine foreldre har hatt behov for en høyre hånd. Balto påpeker at fadderskap blir betraktet på lik linje som slekt. Foreldrene velger faddere med tanke på hvilke forbindelser de anser som viktige for sine barn, og ofte prioriteres slektninger da dette styrker barnets relasjon til dem (2023, s. 81). I mitt tilfelle er alle mine faddere nære slektninger av mine foreldre, som eksempelvis søsken og søskenbarn, samt deres partnere.

Som tidligere påpekt, har *gáibmi*-systemet en lang og sterk tradisjon i det samiske samfunnet. Målet med navngivningen er primært et håp om at barnet skal «arve» egenskapene til navnebæreren. Imidlertid bemerker Balto at *gáibmi*-systemet også fungerer som en institusjon for sosialisering. Dette systemet legger grunnlaget for den sosiale kontrollen som foreldre kan utøve på sine barn (2023, s. 79). Balto skrev i 1997 at institusjonens kontrollerende funksjon har blitt svekket. Dette opplevdes som positivt hos de unge, mens Balto selv opplevde at det var et tegn på at det samiske dør ut. Hos enkelte har dette medført en økt bevissthet og satsning på å bevare disse tradisjonene med bruk av *gáibmi*- og faddersystemet (Balto, 1997, s. 83).

«It takes a village to raise a child» er ett kjent uttrykk. Balto sammenligner storfamilien sin med en landsby. I sin beskrivelse av sin barndom, forteller hun om hvordan hele landsbyen med slektninger hadde en betydelig innflytelse på henne og oppveksten hennes. Denne innebar både den nærmeste familien, samt tanter og onkler, besteforeldre og deres søsken. I hennes landsby ble også foreldrenes kusiner og fettere ansett som onkler og tanter. I tillegg var de inngiftede tantene og onklene, faddere, *gáibmier*, naboer og verdder (gjestevennskap) av stor betydning. Hun skriver videre at hele denne landsbyen av slekt brydde seg om henne og hennes søsken, ved at de forsvarte, veiledet og skrøt av dem. Dette var Baltos egen sosiale institusjon, der alle var med på å bidra til at hun og søskenflokket vokste opp til å bli selvstendige og ansvarlige mennesker (2023, s. 70).

Balto presiserer i sin forskning at overføringen av kunnskap fra generasjon til generasjon er en vesentlig del av oppdragelsen. Hele den sosiale institusjonen rundt barnet bidrar til denne overføringen. Ferdighetene og kunnskapene ble overført gjennom aktiviteter, som blant annet via reindrift, *duodji* og *meahccastallan* (utmarksnæring, klare seg i utmarka), og språket som blir anvendt i de ulike aktivitetene (1997, s. 87). Hoëm påpeker at «sosialisering er en forutsetning for videreføring av de fenomen og faktorer som kalles for kultur og kulturytringer» (2010, s. 39). Ifølge Nergård er denne prosessen med kunnskapsoverføring og opplæring av barna både tradisjonsbundet og en moderne form for *in-service-training*. Barna tilegner seg den fulle tradisjonen gjennom deltakelsen i arbeidet i felleskap med slekten og arbeidet som gjennomføres (2011, s. 31). Balto skriver om *searvelatnja* (samhandlings «rom»), som handler om situasjoner der ulike generasjoner av barn, voksne og eldre møtes for å gjøre noe. Det er et møtested for å samhandle, hvor man skal lære seg å lære bort kunnskap, ferdigheter og verdier. I *searvelatnja* overføres ikke bare nålevende kunnskaper fra en generasjon til den neste, men også tidlige generasjoners kunnskaper, ferdigheter og verdier. I tillegg er det særlig fokus på å overføre de ulike generasjonenes gjensidige relasjon til naturen (2023, s. 27).

Som tidligere fremhevet innebærer det å være fadder en forpliktelse til å hjelpe, og lære opp fadderbarnet sitt. Det er i tillegg vanlig at *gáibmien* påtar seg ansvar for å lære opp barnet i egenskapene som er etterfølgelsesverdige. Disse egenskapene og tradisjonskunnskapene som barnet skal lære, er i følge Balto en annen type kunnskap enn det som en kan lese seg opp på. Hun skriver at kunnskapen karakteriseres som en muntlig kunnskap (2023, s. 23). Joks forklarer at både reindriftskunnskap og tradisjonskunnskap hovedsakelig blir overført muntlig gjennom lytting, observasjoner og personlige erfaringer (2007, s. 40 – 41). Guttorm og Porsanger legger til at tradisjonskunnskap blir videreført fra en generasjon til en annen gjennom ulike aktiviteter (2011, s. 18). Jeg forstår disse påstandene som at tradisjonskunnskapen overføres gjennom praktisk deltakelse i arbeid sammen med de som besitter kompetansen. Det kan eksempelvis være faddere, *gáibmier*, og besteforeldre.

### 2.2.2 Indirekte oppdragelser: Nárrideapmi og narrativer som pedagogiske verktøy

I forrige delkapittel har jeg forsøkt å gi ett innblikk i sosiale institusjoner, og deres funksjon og rolle knyttet til mellommenneskelige relasjoner. Jeg vil nå rette oppmerksomhet mot ulike former for indirekte oppdragelsesmetoder, slik som *nárrideapmi* og narrative tradisjoner.

Balto (2023) skriver at det særegne med disse indirekte metodene å oppdra på, eller styre på, er den muligheten det gir for å bearbeide, rette opp og utvikle en ønsket atferd hos barna. En mer direkte måte å oppdra og styre på, krever lydighet og underdanighet, som kan føre til motstand fra barnet som eventuelt utsettes for det. Videre skriver hun at mange historiske kilder kritiserer at samene ikke har disiplin i oppdragelsespraksisen sin. Istedenfor har samer en mer fri oppdragelsesform, som bidrar til å forberede barna på voksenlivet på en mer indirekte måte. På denne måten får barna mulighet til å utvikle den nødvendige selvstendigheten for å fungere som en voksenperson (Balto, 2023, s. 57 – 60).

### *2.2.2.1 Nárrideapmi: Narre eller godmodig erting*

*Nárrideapmi* har lenge vært en utbredt oppdragelsesform blant samer. I Balto sin forskning fra 1986 forsto hun at *nárrideapmi* er en utbredt metode, til tross for at hun selv ikke var så begeistret for metoden. Metoden har potensiale til å lære barn og unge til å vokse som individer (Balto, 2023, s. 89). Bruk av *nárrideapmi* kan tenkes å være et pedagogisk redskap, som har til hensikt å teste ut barnet, og bidra til at barnet tåler mer og lærer å klare seg selv (Balto, 2023, s. 94; Nergård, 2005, s. 77). Et eksempel på *nárrideapmi* kan være at en fra min sosiale institusjon ser meg i «bygda» med en klassevenn og tar dette opp neste gang vi møtes, ved å antyde at han «så meg i bygda med kjæresten min». I en slik situasjon må jeg vurdere svaret mitt grundig. Hadde jeg blitt sint eller argumentert i mot, ville det ha blitt tolket som at jeg var enig i utsagnet hans.

Kvello påpeker at selv- og emosjonsregulering regnes som én av hoved utviklingsoppgavene i barndommen, som handler om å regulere og styre seg selv (2021, s. 73). Hensikten med *nárrideapmi* er at den som utfører det skal lære den utsatte å verne om sitt innerste følelsesliv, som for eksempel å beherske sinne, sårbarhet og skam (Balto, 1997, s. 47). I tillegg har *nárrideapmi* som hensikt å utløse latter og humor (Balto, 2023, s. 90). I situasjonen ovenfor hvor personen fra min sosiale institusjon brukte *nárrideapmi* mot meg, kunne jeg ha respondert med å vri *nárrideapmien* mot han. Jeg kunne eksempelvis ha svart «ja, jeg har i hvert fall kjæreste», og slik skapt både latter og humor. Dersom *nárrideapmi* er vellykket, vil barnet utvikle evnen til å skille mellom spøk og alvor, og samtidig herdes for den harde virkeligheten som møter dem senere i livet (Balto, 2023, s. 90-95).

I min egen oppvekt har jeg fått høre at dersom jeg skal klare meg i verden må jeg tåle å bli narret. I tillegg fikk jeg høre at *nárrideapmi* ble gjort med kjærlighet, og at de som narret meg

var de som kjente meg best. I ettertid har jeg forstått at disse menneskene var i min sosiale institusjon. Jeg forsto ikke betydningen bak *nárrideapmi* før jeg selv ble voksen, og jeg har også valgt å videreføre denne oppdragelsesmetode ved å *nárridit* mine tantebarn og gudbarn. Jeg anser det som nødvendig å poengtere at det er viktig å forstå balansen mellom *nárridit* og *hárdit* (mobbe/terge). Det betyr at en må evne å vinkle *nárrideapmien* mot en humoristisk side, så en unngår at den utsatte føler seg trakassert. Derfor forutsetter *nárrideapmi* at utøveren har kjennskap til barnet og dets følelsesliv, som betyr at en bør være i barnets sosiale institusjon (Balto, 2023, s. 96).

### 2.2.2.2 Narrative tradisjoner i oppdragelse

Juuso og Bjørn skriver at fortellinger, sagn og historier brukes mye som pedagogiske hjelpemidler i samisk oppdragelse, men at de også anvendes for å overføring kunnskap og viten fra en generasjon til neste. De skriver videre at for at historien skal ha mer troverdighet, ha virkning på barnet og at barnet tar lærdom av den, så kan historien knyttes til bestemte steder, navngitte personer og hendelser (2006, s. 12). På samme måte som *nárrideapmi* er også muntlige fortellinger en indirekte oppdragelsesmetode, og har en særegen plass i den tradisjonelle samiske oppdragelsen. De blir ofte brukt som underholdning, samtidig som de kan være metaforiske og avhenge av at barnet leter etter de dypere lagene i dem. I tillegg kan fortellinger forstås som språklige kulturbærere, ved at de bevarer og viderefører urfolks kunnskapsarv. Dette på tross av trusselen om påtvungen assimilering og forsøk på utryddelse av kulturen (Balto, 2023, s. 100-105).

Jeg ønsker å fremme en spesiell fortelling fra min barndom som har satt dype spor i meg. I samisk tro betraktes skjæren som en hellig fugl som ikke bør plages, da det kan medføre ulykke. Min mor fortalte meg om en hendelse fra sin egen barndom, da hun trosset sin fars formaning om å ikke plage skjæren. Hun fortalte at hun var inne i låven når en skjære dukket opp, og hun plaget den. Som et resultat av dette falt hun ned i møkkekjelleren og holdte på å drukne, før hennes far kom til unnsetning. Han sa: «Die oainnát, skire lea noaideloddi, dan ii galgga bieguhit» (der ser du, skjære er noaidefugl, den skal ikke plages). Fortellingen hennes har blitt brukt som underholdning, skremming, og videreføring av kunnskap. Dette er et eksempel på hvordan en kan unngå å bruke pekefinger-moral mot barn, og heller veilede dem ved å servere fortellinger om hvordan andre lykkes eller mislykkes (Balto, 2023, s. 106). Kunnskapen en ønsker å videreføre blir vevd inn i fortellinger, så kan barn bruke sin egen fantasi for hva som kan skje hvis man gjør det motsatte fra fortellingen. I tillegg kan

fortellinger lære barn hvordan de skal forvalte naturen på en bærekraftig måte (Balto, 2023, s. 105). For eksempel har jeg lært av mine foreldre og besteforeldre hvordan jeg skal forvalte fiskevann, ved at jeg ikke tar mer enn jeg må samtidig som jeg må fiske nok for å hindre at fiskevannet blir ødelagt og overfylt av småfisk, som hindrer fisken i å vokse.

*Balddáhallan* (skremming) er en noe mer brutal metode for å veilede barn bort fra potensielt farlige situasjoner. Denne metoden går ut på at barn blir fortalt fortellinger som har som hensikt å skremme dem vekk fra farer. Det kan blant annet være å hindre barna fra å oppsøke elver eller andre uoversiktlige områder. For eksempel blir barn fortalt historier om *čahcerávga* (vanndraugen), og blir dermed advart om å være forsiktig i nærheten av vann. Det finnes også andre eventyrskikkelser, som *stállu* (troll), som blir brukt som advarsel mot ulydighet, og *uldá* (underjordiske) som befinner seg i ulike steinrøyser (Balto, 2023, s. 108). For at barna skal ta læring av slike fortellinger, er det nødvendig at de voksne fletter verdier og moral inn i fortellingene. Slik blir fortellingene sett på som mer verdifulle enn pekefingernormal, samtidig som de representerer arven fra forfedrene (Balto, 2023, s. 115).

### 2.2.2.3 Selvstendighet

Selvstendig på samisk betyr *iešbirgejeaddji*. Dette ordet består av *ieš*, som betyr selv, og *birget* som betyr å klare seg. Den som er *iešbirgejeaddji*, klarer seg selv. Balto hevder at noe av det mest sentrale i samisk barneoppdragelse er å bidra til at barna blir *iešbirgejeaddjit*. Dette kan styrkes ved at barna får tildelt sine egne oppgaver og ansvarsområder. Dette trenger ikke å være oppgaver av særlig stor betydning, men som gir barnet en opplevelse av at de gjør noe viktig. Ved å gi barn enkle instruksjoner, vil de få mulighet til å utforske, lære, prøve og feile. På denne måten utvikles barns selvstendighet (Balto, 1997, 111-112).

Jeg husker fra min egen barndom at jeg ofte kunne få små oppgaver som følte viktige for meg. For eksempel lærte jeg å sløye fisk da jeg var rundt fire år gammel, ved at min far ga meg korte instruksjoner og lot meg øve på småfisk. Det var min egen oppgave å finne ut hvordan jeg burde holde kniven og fisken for å få best mulig resultat. På denne måten lærte jeg meg å være selvstendig, i tillegg til at jeg overvann frykten for å mislykkes. Å mestre denne frykten gjorde meg modigere, og mer selvsikker til neste gang jeg skulle sløye fisk (Balto, 2023, s. 122). I tillegg viste min far at han hadde tillit til at jeg kunne mestre en slik oppgave.

Nergård tar opp temaet ansvarliggjøring, som innebærer både å gi og ta ansvar. For å kunne ta ansvar for en oppgave, må en få tillit fra de ansvarlige, uten at de ansvarlige blander seg inn. De ansvarlige kan gjerne stille spørsmål eller gi hint, men aldri et konkret svar. Dette er et viktig moment for ansvarliggjøring av barna. Når barna tar på seg en oppgave, er de ansvarlige for utførelsen. Uansett utfallet vil de lære av det som fungerte, eller det som gikk galt (2006, s. 73). Nergård beskriver dette som en spesiell, og kanskje en noe hardhendt form for myndiggjøring. Dette er med på å trene barna til å ta fullt ansvar. På denne måten vil de være forberedte på å ta selvstendige avgjørelser i fremtidige situasjoner (ibid.).

Dersom barnet mislykkes, kan de eldre tenke at: *gal dat oahppá go stuorra* (han/hun kommer nok til å lære når han/hun blir litt større eller vokser til). Dette viser stor tillit til barnet fra de eldre, ved at de eldre har tro på at barnet lærer med tiden. Denne tankegangen krever at de eldre viser tålmodighet, og lar barna både prøve og feile uten å gi fasitsvar (Balto, 2023, s. 128 - 129).

Jeg har tidligere i dette kapittelet redegjort for *nárrideapmi*, narrative tradisjoner og *balddáhallan*. Disse metodene forstår jeg som byggesteiner i utviklingen av barns selvstendighet. Dette støttes av Baltos forskning, hvor det fremkommer at *nárrideapmi* har vært en del av selvstendighetstreningen (1997, s. 112). Jeg vil trekke tilbake eksempelet om da jeg skulle lære meg å sløye fisk. Dersom jeg hadde sagt til min far at jeg ikke klarte å sløye fisken, kunne han *nárridit* meg ved å si: «Du er jo så liten, dette klarer du ikke, la meg ta over». Dette fungerte som en motivasjon for meg til å fullføre oppgaven, ved at jeg ønsket å bevise for min far at han tok feil. Videre forstår jeg Balto som at narrativer også kan brukes til å fremme selvstendighet (Balto, 2023, s. 106). Før jeg skulle sløye fisken, fortalte min far historien om «Mikkel», som kuttet av fingertuppen sin ved å holde kniven på en feil måte mens han sløyet. Denne historien fungerte både som en veileder, og som *balddáhallan*, slik at jeg ikke skulle holde kniven på samme måte som «Mikkel» gjorde. Min far fortalte denne historien fremfor å gi meg en direkte advarsel om «å ikke holde kniven slik, det er farlig!». Underveis i sløyingen fikk jeg dermed servert både *nárrideapmi*, i form av «lille deg klarer ikke dette», en historie om «Mikkel» som holdte kniven feil, og *balddáhallan* i form av at «Mikkel» skjærte av seg fingertuppen. Dette er et eksempel på en situasjon der jeg mestret frykten for å mislykkes i en oppgave. På denne måten ble jeg trygg på at jeg kom til å mestre sløying ved en annen anledning. Dette bidro til utviklingen av min selvstendighet.

### 3.0 Teori

For å få et mer helhetlig bilde av barneoppdragelse i det samiske samfunnet, skal jeg presentere teoriene til Urie Bronfenbrenner og Lev Vygotsky. Jeg vurderer teoriene som sentrale i min forskning, fordi de forklarer individets utvikling i samspill med miljøet, samt læring gjennom samhandling med den kompetente andre (Gulbrandsen, 2006; Bunkhold, 2000). Gulbrandsen skriver at samspill mellom mennesker foregår i sosiale og kulturelle sammenhenger. For å forstå samspillet mellom mennesker og hvordan de får betydning i personlige og sosiale utviklingsprosesser, er det relevant å utforske den sosiale og kulturelle konteksten samspillet inngår i (2006, s. 51)

Jeg skal innlede dette kapittelet med å presentere kulturbegrepet. Som Klausen påpeker er kultur noe vi tilegner oss gjennom læring, som i liten grad er genetisk forankret. Kultur er noe vi lærer grundig i svært ung alder (1992, s. 12). Eriksen fremhever at det er kulturen som muliggjør kommunikasjon. Felles språk, erfaringer, kunnskap og verdier er viktige elementer for kulturelt fellesskap (1997, s. 44). Et eksempel på dette er læring av samisk språk og kunnskap så tidlig som mulig i barndommen, som jeg tolker er grunnlaget for danningen av det samiske fellesskapet.

Videre skal jeg introdusere Bronfenbrenner sin økologiske utviklingsmodell fra 1979, som omfatter ulike systemer. Denne modellen er en systematisk modell og gir en oversikt over individet og dets interaksjon og påvirkning med ulike miljøer. Bronfenbrenner var særlig opptatt av hvordan kulturen påvirket individets utvikling (Kvelling, 2022, s. 36). Jeg anser det som relevant å inkludere denne modellen, da sosiale institusjoner og samfunnet som en helhet spiller en betydelig rolle i den samiske barneoppdragelsen.

Avslutningsvis skal jeg presentere deler av Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori. Teorien legger stor vekt på det sosiale samspillet, der barnet eller individet lærer gjennom interaksjon med en «læremester», eller den kompetente andre (Bunkhold, 2000, s. 118). Jeg anser det som relevant å trekke inn denne teorien, ettersom samisk barneoppdragelse innebærer mye samhandling med ulike medlemmer av sosiale institusjoner. Dette foregår i ulike situasjoner og læringskontekster, for eksempel innen reindrift, *duodji* (samisk håndverk) eller utmarksdrift.



### 3.1 Kultur

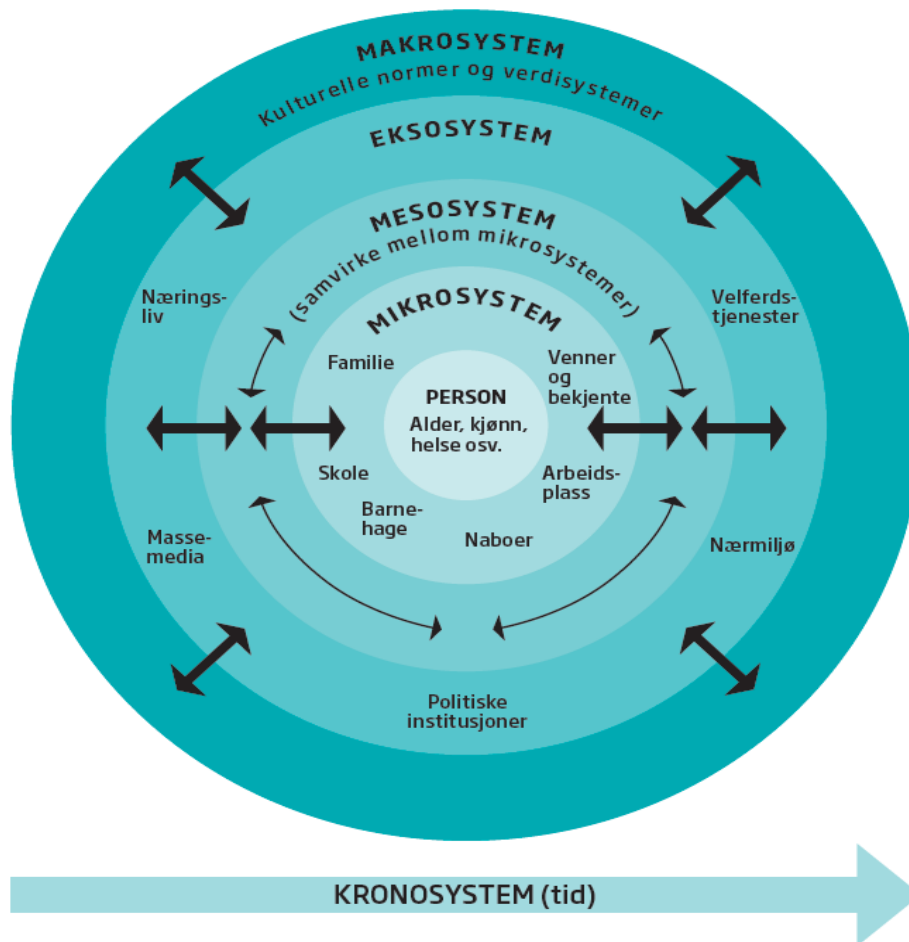
Det er viktig å være bevisst på hvordan en forholder seg til mennesker med en annen kulturell bakgrunn. Det er fordi vi alle er påvirket av vår egen kultur, og forstår verden gjennom en kulturelt betinget virkelighetsoppfatning (Larsen og Slåtten, 2002, s. 118 – 119). Larsen og Slåtten definerer kulturbegrepet som: «Kultur handler om den virkelighetsoppfatning og de verdier, normer, erfaringer, skikker og tradisjoner som er mer eller mindre felles innenfor et samfunn, som vi har lært og som gjør at vi kan kommunisere og samhandle (...)». (2002, s. 14).

Når jeg refererer til det samiske samfunnet omhandler det den samiske kulturen. Ettersom jeg selv har vokst opp i denne kulturen, har jeg erfart at samfunnet har felles normer, verdier og tradisjoner. Dette anser jeg er med på å utgjøre et kulturelt fellesskap. Det er likevel viktig å anerkjenne mangfoldet av kulturer, som kan variere mellom land, byer og til og med innenfor de samme sosiale institusjonene. Kulturer bærer preg av sin historie og sine tradisjoner (Aasebø og Melhus, 2005, s. 19). I den samiske kulturens tilfelle, handler det om at samer fremdeles kjenner påvirkningen fra fornorskningspolitikken, samt særegne tradisjoner som reindrift, utmarksdrift og muntlige fortellinger. Samtidig påvirkes kulturen av den nåværende tidsepoken som kulturen er en del av, og ikke minst av individene innad i kulturen. Disse individene, er gjennom kontinuerlige forhandlinger, med på å videreutvikle eller endre kulturen (ibid.) Larsen og Slåtten skriver at mennesker ikke er født med en kultur, men at kulturen er noe som er *lært*. Det er noe vi tilegner oss gjennom hele livet (2002, s. 119). Videre påpeker de at kultur alltid er i endring, da unge generasjoner overtar verdiene og normene fra forrige generasjon, og forkaster de verdiene som de ikke ønsker å beholde (ibid). Et eksempel på dette er Balto, som lærte i utdanningen sin å være kritisk til tradisjoner som ikke kunne begrunnes faglig, og derfor tok sterk avstand fra å anvende *nárrideapmi* i oppdragelsen av sine barn (1997, s. 88).

### 3.2. Urie Bronfenbrenner: Utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell forklarer hvordan barnet utvikler seg, og hvilke forhold rundt barnet som påvirker dets utvikling. Modellen hans fremstiller omgivelsene våre som et miljø bestående av sirkler, der de innerste sirklene er det som påvirker oss mest, mens de ytterste sirklene påvirker oss i mindre grad (Kvello, 2022, s. 36). Modellen er en systemisk modell, som innebærer at alle ledd er gjensidig avhengig av

hverandre (Gulbrandsen, 2006, s. 51). Bunkholdt påpeker at hvis det skjer noe med en av delene vil det umiddelbart påvirke de andre delene (2000, s. 262). Bronfenbrenners teori består av beskrivelser av hvordan barn og individer påvirkes og sosialiseres av erfaringer og hendelser på fire nivåer; Mikrosystem, mesosystem, eksosystem, makrosystem (ibid.).



Figur 1. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (Bronfenbrenner, 2005)

### 3.2.1 Mikrosystem

Mikrosystem er den innerste sirkelen i systemet, og betegner de nære relasjonene der individet har kontakt med andre ansikt-til-ansikt. Her blir individet påvirket direkte gjennom samspill med eksempelvis familien sin, skolen eller fotballaget (Kvello, 2022, s. 36; Bunkholdt, 2000, s. 626). Inge Bø understreker at dette systemet inkluderer alle situasjoner der individet selv er fysisk til stede. Han henviser videre til Bronfenbrenner, som

argumenterer for at hendelsene i de nære omgivelsene som har størst innvirkning på utviklingen, er aktiviteter der andre deltar sammen med individet (2000, s. 159 – 162).

Det er tre sentrale byggesteiner i mikrosystemet. Det er relasjon, roller og aktiviteter. De viktigste mellommenneskelige relasjonene er de som består over tid og er gjensidige, og der kontakten ønskes av begge parter. Når begge personene retter oppmerksomhet mot hverandre, oppstår det en *dyade*. Dette er for eksempel fadder-barn-dyade, som er basert på omsorg og lek ovenfor barnet, i tillegg til at dyaden varer over tid. Den neste byggesteinen er rolle, der individet berikes av å leve sammen med mennesker som representerer et variert rollegalleri. Det kan for eksempel være at et barn og far er på besøk hos farmor. Barnet vil ha rollen som barnebarn og farmor rollen som farmor, men også rollen som mor til far. Ett sett av mangfoldige roller, gjør at barnet kan finne rollemodeller som de kan inspireres av og identifisere seg med (Kvello, 2022, s. 36; Gulbrandsen, 2006, s. 55-56). Aktiviteter er den siste byggesteinen i mikrosystemet. Kvello skriver at Bronfenbrenner var opptatt av at barn behøver variert stimulering for å utvikle sitt potensiale. Det gjelder spesielt molare aktiviteter, hvor barnet får med seg hele sammenhengen og meningen bak aktiviteten (2022, s. 37). Det kan for eksempel være at barnet får være med på å sy en kofte, der en blant annet må kjøpe inn stoff og tråder. Her kan barnet være med å se hele prosessen, med å måle lengder, klippe, feste og sy stoffet sammen, og til slutt se et ferdig produkt.

### 3.2.2 Mesosystem

Individet tilhører flere ulike mikrosystemer samtidig, og det er mesosystemet som viser til relasjonene mellom de ulike mikrosystemene (Kvello, 2022, s. 37). Det kan for eksempel være relasjonen mellom hjem og skole, hjem og reindrift, hjem og resten av slekten. Kvello skriver at straks et individ trer inn i et nytt mikromiljø utover kjernefamilien, oppstår mesosystemet. Videre påpeker han at definisjonen av et mesosystem er minimum to eller flere mikrosystemer (2022, s. 37.). Det kan da være barnets relasjon mellom hjemmet, skolen og reindriftsmiljøet, der barnet samhandler med andre. Mesosystemet kan forstås som et nett av mikrosystemer som individet pendler mellom, og som en type forbindelseslinje mellom de ulike mikrosystemene (Bø, 2000, s. 162).

### 3.2.3 Eksosystem

Eksosystemet kan for eksempel være foreldrenes arbeidsplass. Barnet er ikke i direkte kontakt i dem, men de kan likevel ha en indirekte påvirkning på barnet. Det kan eksempelvis skje endringer eller fattes beslutninger på arbeidsplassen til foreldre som påvirker barnet indirekte (Kvello, 2022, s. 39; Bø, 2000, s. 164-165). Dette kan for eksempel være at foreldrene ikke får ta seg fri eller avspasere fra jobb for å ta barna med på vårflytting eller kalvemerking med reinflokken. Jeg forstår eksosystemet som at selv om barnet er ikke til stede, vil beslutningene i dette systemet likevel påvirke barnet i den grad at det ikke får ta del i tradisjonelle aktiviteter med for eksempel reinflokken. Slik kan barnet gå glipp av deler av kulturen og tradisjonene.

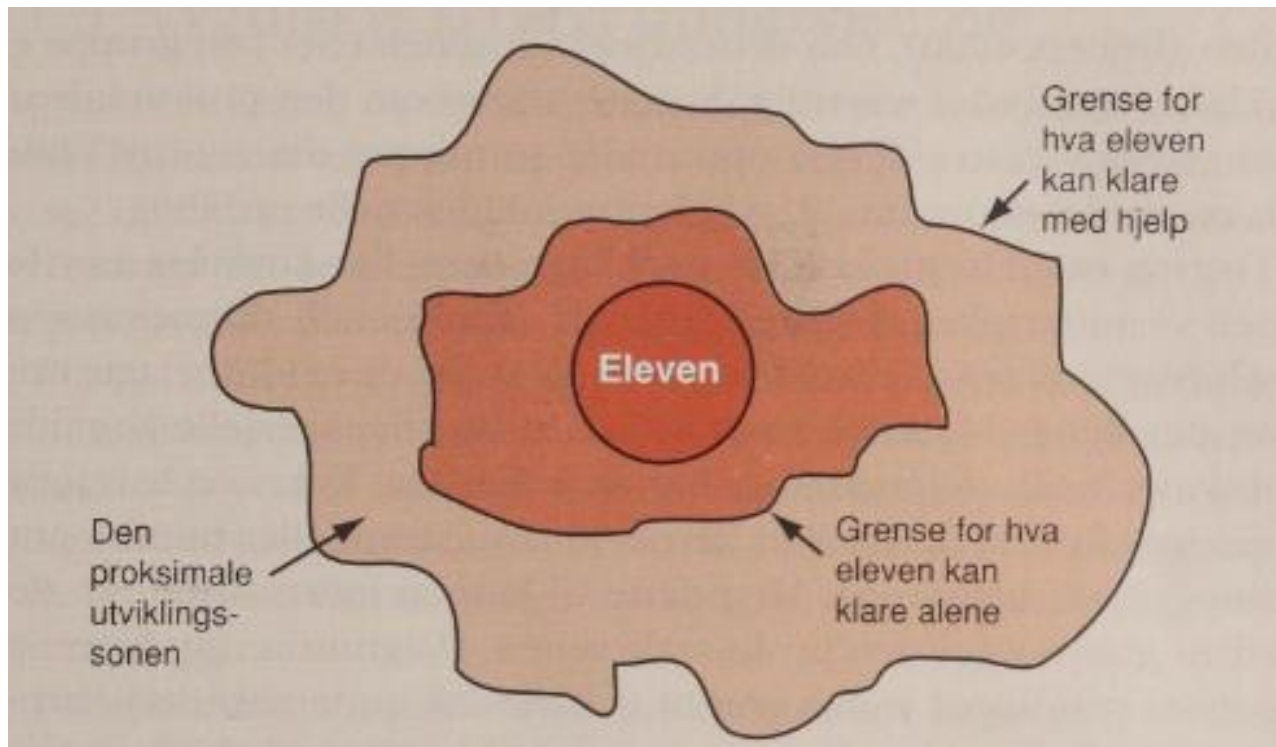
### 3.2.4 Makrosystem

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i Bronfenbrenners økologiske utviklingsmodell. Den omhandler blant annet politiske og økonomiske vurderinger, samt prioriteringer og beslutninger i samfunnet. Her blir for eksempel fødselspermisjonen, kontantstøtte og retten til å utøve sin kultur bestemt. Makrosystemet skaper rammene for innbyggernes liv og alt som blir bestemt her vil påvirke individet indirekte gjennom samfunnets institusjoner (Kvello, 2022, s. 39; Bunkhold, 2000, s. 265-266). Et eksempel på hvordan makrosystemet kan fungere, er at staten kan foreta en beslutning om at det skal starte opp gruvedrift på Finnmarksvidda. Dette kan medføre konsekvenser for reindrift og utmarksdrift på dette området, ved at driften kan måtte avvikles på grunn av ødelagt natur og at det ikke lenger vil være forsvarlig eller lønnsomt å drive drift. Dette kan da medføre at barnet ikke får ta del i, eller mister den delen av kulturen og tradisjonene, i tillegg til lærdommen som kommer med disse type driftene.

## 3.3 Lev Vygotsky: Sosiokulturell læringsteori

Vygotsky har vært med på å utvikle mye av tankegodset i den sosiokulturelle læringsteorien. I denne læringsteorien settes sosial samhandling sammen med språklig aktivitet i sentrum (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 67). Vygotsky er en av dem som har fokusert på betydningen av det sosiale samspillet med andre mennesker. Han mente at ved å utføre aktiviteter sammen med en mer kompetent person, vil barnet/individet lære aktivitetene eller appropriere kunnskapen, og senere kunne gjenta aktivitetene alene (Haugen, 2000, s. 182; Säljö, 2003, s. 122). Den mer kompetente andre kan blant annet være foreldre, faddere og *gáibmier*. Säljö påpeker at med litt veiledning eller assistanse fra omgivelsene, kan en ofte løse problemer

som en ville hatt vanskeligheter med å løse på egenhånd. Det er her Vygotsky presenterer begrepet den nærmeste utviklingssonen (også kalt den proksimale utviklingssonen). Han definerer denne utviklingssonen som «avstand» mellom det individet kan på egenhånd og uten støtte, og det individet kan med hjelp av den kompetente andre (Säljö, 2003, s. 123).



Figur 2. Den proksimale utviklingssonen. (Imsen, 2005)

Som nevnt settes språklig aktivitet i sentrum i denne teorien. Språk er et sentralt element for å lære, da det er gjennom språklige handlinger vi kommuniserer med hverandre og utvikler tenkning. Dette handler ikke om at den kompetente andre skal gi fullstendige forklaringer og oppskrifter på hvordan aktiviteter skal gjennomføres, men være en veileder og støtte opp under barnets læringsforsøk (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 68). Denne typen støtte kan illustreres med *stillasbygging* (scaffolding). Det handler om at barnet med hjelp fra den kompetente andre kan lære å utføre en oppgave, som ligger utenfor barnets aktuelle utviklingsnivå (det individet kan uten hjelp/støtte). Stillaset forutsetter en nærmeste utviklingszone, da en kan ikke strekke seg etter noe dersom en ikke har noe å «klatre i». Det er samtidig viktig at stillaset gradvis fjernes når barnet er i stand til å klare en aktivitet på egenhånd (Skodvin, 2023, s. 38; Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70-71).

## 4.0 Metodekapittel

I dette kapittelet skal jeg presentere forskningsprosesser som har vært essensielle i min studie. Dette inkluderer en grundig diskusjon om mitt valg av forskningsmetode, utvalg av informanter, mitt ståsted til forskningsfeltet, samt hvordan jeg har samlet inn datamaterialet, transkribert datamaterialet og analysert den. Avslutningsvis skal jeg diskutere pålitelighet, gyldighet, samt se på hvilke etiske refleksjoner jeg har hatt i løpet av studiet.

### 4.1 Valg av metode

Jeg ønsker å få frem ulike forståelser, opplevelser og erfaringer knyttet til hvordan samer oppdrar sine barn på en tradisjonell samisk måte i et samfunn i endring. For å få en dypere innsikt i dette, har jeg valgt å bruke et kvalitativ forskningsdesign. Formålet med kvalitativ forskning er å fremskaffe data som gir grunnlag for en dypere innsikt og forståelse av sosiale fenomener (Brottveit, 2022, s. 68; Thagaard, 2018, s. 11). I tillegg påpeker Kvale og Brinkmann at bruken av kvalitativ forskningsintervju gir mulighet til å utforske verden sett fra informantenes perspektiv (2008, s. 17).

Med tanke på studiens formål, finner jeg det naturlig å anvende en fenomenologisk tilnærming. Det er fordi denne tilnærmingen legger vekt på å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes egne perspektiver, og å få innsikt i den dype meningen bak deres subjektive erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 45; Thagaard, 2018, s. 36). Et sentralt moment innenfor fenomenologien er å forstå fenomener på grunnlag av perspektivene til de vi studerer, samt å beskrive til omverden hvordan den erfares av dem (Thagaard, 2018, s. 36).

Jeg skal intervju flere samiske foreldre, ettersom målet er å få frem likheter, ulikheter og individuelle variasjoner som finnes i deres måte å oppdra sine barn på. Den enkeltes erfaring og opplevelse vil være sentral, samtidig som jeg vil få frem likheter og ulikheter i måten de håndterer oppdragelsen på, særlig med tanke på de tradisjonelle oppdragelsesmetodene. I kvalitativ forskning kalles dette for en hermeneutisk tilnærming. Denne tilnærmingen vektlegger at det ikke finnes bare én sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). Det betyr at jeg må være åpen om det informantene mine forteller om sine opplevelser, og samtidig være bevisst på at det som kommer frem i prosjektet er farget av mine fortolkninger av det informantene har fortalt til meg.

## 4.2 Det kvalitative forskningsintervjuet

Som nevnt har jeg valgt å anvende forskningsintervju for å samle inn informasjon for å belyse problemstillingen min. For å gjøre dette må jeg ut i det samiske samfunnet for å finne foreldre som oppdrar barn i det samiske samfunnet. Dalen påpeker nemlig at formålet med et intervju er å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever ulike sider ved sin livssituasjon (2004, s. 15). I dette prosjektet er jeg ute etter enkelterfaringer, tanker, opplevelser og forståelser rundt det å oppdra barn på et tradisjonelt samisk vis. Dette kan jeg finne gjennom samtaler med mennesker. Kvale og Brinkmann hevder at det er slik vi lærer folk å kjenne. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer får vi forståelse for informantenes verden, ved at vi får et innblikk i deres erfaringer og opplevelser av verden (2017, s. 18-20).

Det finnes tre ulike måter å strukturere ett intervju på. Den ene måten er preget av lite struktur, og kan ses på som en samtale mellom informanten og forskeren. Da er hovedtema bestemt på forhånd, men samtalen er åpen. Den andre måten er et tydelig strukturert intervju, der alle spørsmål og rekkefølgen av disse er forhåndsbestemt. Fordelen med denne typen intervju er at svarene en får er sammenlignbare, fordi alle informanter har svart på de samme spørsmålene. I mellom disse to strukturene, er en semistrukturert tilnærming. I denne tilnærmingen er alle spørsmålene blitt fastlagt på forhånd, men rekkefølgen kan endres underveis. I tillegg kan forskeren stille oppfølgingsspørsmål eller inkludere spørsmål som ikke var planlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s. 90-91). Kvale og Brinkmann påpeker at et semistrukturert intervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver, denne formen for intervju ønsker å hente inn beskrivelser av informantenes livsverden (2017, s. 46). På bakgrunn av dette har jeg valgt den semistrukturert tilnærmingen i min studie. Det er fordi jeg har en bestemt problemstilling jeg ønsker å besvare, samtidig som jeg ønsker å fremme informantenes personlige erfaringer

Min tanke var å anvende en narrativ intervjuform, hvor informantene oppfordres til å fortelle historier fra egen livsverden (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 315). Jeg oppfordret informantene til å fortelle fritt innenfor de gitte rammene de fikk gjennom spørsmålene mine. Dette viste seg å utfordrende for den yngre generasjonen jeg intervjuet. Jeg opplevde at de ikke følte seg komfortable med å fortelle lange narrativer, og dermed kunne det i løpet av intervjuene oppstå lange pauser. Jeg fikk da inntrykk av at de var ferdige å prate, med at de etter en pause sa *juo*. For samer kan dette tolkes som «nå har jeg ikke mer å fortelle». Jeg

valgte da å gå videre med å stille nye spørsmål. Det betyr at noen av mine intervjuer ikke bar preg av den frie tilnærmingen som den narrative intervjuformen omhandler. Den eldre generasjonen jeg intervjuet var langt mer åpen i sine narrativer, ved at de hadde lengre avhandlinger om temaene, ofte knyttet til flere eksempler. I disse intervjuene hendte det at jeg i blant måtte styre informantene tilbake til det aktuelle temaet, da de kunne begynne å snakke om ting som lå utenfor de gitte rammene. Dette gjorde jeg ved å stille oppfølgingsspørsmål knyttet til elementer de allerede hadde nevnt.

### 4.3 Utvalgsstrategi og rekrutteringsprosess

Ryen påpeker viktigheten av å velge ut et miljø som kan gi relevant data for å besvare problemstillingen (2002, s. 79). Jeg begynte å søke etter informanter etter at jeg hadde valgt tema og problemstilling. Thagaard mener at et strategisk utvalg er basert på at vi systematisk velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (2018, s. 56). Av den grunn måtte jeg komme i kontakt med samiske foreldre som oppdrar eller har oppdratt barn i et samisk kjerneområde, da jeg vurderte at disse ville kunne gi meg relevant data for å belyse min problemstilling. Malterud påpeker at relevans er et viktig stikkord (2003, s. 59). Jeg forstår det som at jeg ikke kunne spørre eksempelvis norske eller finske foreldre om hvordan de bevarer den tradisjonelle samiske oppdragelsesstilen, da slike informanter ikke ville vært relevant for min forskning.

Jeg startet studien med å selektere et lokalsamfunn som fokusområde. Gitt temaet og problemstillingen, identifiserte jeg det samiske kjerneområdet Kautokeino, som det mest hensiktsmessige valget. Som et medlem av dette kjerneområdet har jeg god kjennskap til andre samfunnsmedlemmer i området. Kautokeino består av omtrent 3000 innbyggere, og det er en felles forståelse at «alle kjenner alle». Dette indikerer et omfattende gjensidig bekjentskap innad i samfunnet, hvor hver enkelt enten er kjent med eller har kjennskap til andre individer, eller deres familier.

Før jeg forespurte potensielle informanter om deres deltakelse i studien, engasjerte jeg meg ved å fremme prosjektet gjennom uformelle samtaler. Disse samtalene fant sted i ulike sosiale settinger, inkludert tilfeldige møter med bekjente i lokale forretninger, interaksjoner ved den samiske høyskolen, samt ved sosiale sammenkomster. I etterkant av disse uformelle samtalene, tok jeg ytterligere kontakt med utvalgte individer for spørre om deres interesse om



deltakelse i prosjektet. Responsen var entydig positiv, og alle de forespurte ga uttrykk for at de ville delta. Disse interaksjonene, både de uformelle og formelle, hvor informasjon om prosjektet ble formidlet, vil jeg anta kan ha bidratt til å ufarliggjøre deres potensielle deltakelse.

Jeg selekterte seks informanter, med varierende forutsetninger, bakgrunn og alder. Denne utvalgsstrategien ble valgt strategisk, med sikte på å samle et mangfoldig spekter av perspektiver og erfaringsgrunnlag som kan gi meg datamateriale til å belyse problemstillingen min. Alle seks informantene uttrykte at deres deltakelse i studien var motivert av deres oppfatningen om at studien virket spennende, og at forskningen kan bidra med verdifull innsikt for fremtiden.

Mine seks informanter inkluderer fem mødre fra ulike aldersgrupper og generasjoner, hver med sine unike yrker. Blant dem er noen involvert i reindrift, mens andre har fulltidsjobber og driver med reindrift på siden. Noen av informantene er også studenter ved siden av jobb. En informant har vokst opp med ulike utmarksdrifter, og er nå selvstendig næringsdrivende og tilbyr ulike tradisjonelle samiske aktiviteter til institusjoner som barnehager, skoler og høyskoler. Jeg ønsket spesifikt å inkludere denne informanten i studien, fordi han befinner seg i direkte kontakt med det feltet som formidler tradisjonskunnskap til kommende generasjoner. Han er i en unik posisjon til å observere og erfare behovene og utfordringene i samfunnet når det gjelder tradisjonelle praksiser. Gjennom sitt nære samspill med barn, elever og ansatte som ønsker å tilegne seg samiske tradisjoner, har han en unik innsikt på feltet. Jeg har selektert informanter med mangfoldige livssituasjoner og bakgrunner for å oppnå en mer omfattende forståelse av deres situasjon. Dette valget gjør det mulig å fremme en mer komplett beskrivelse av samenes situasjon i et samfunn i stadig endring.

#### 4.4 Ståsted i forhold til forskningsfeltet

Studier om personlige og nærgående temaer kan ofte være vanskelige å skaffe informanter til (Thagaard, 2018, s. 56). Jeg vurderer at det å være åpen mot en forskningsperson om hvordan en har valgt å oppdra sine barn, for noen kan være både sårbart og ubehagelig.

Jeg har valgt å gjennomføre studien innenfor min egen kulturkrets, og et miljø jeg er en del av. Dette miljøet er velkjent for meg, da det er her jeg har vokst opp og tilegnet meg både det

samiske språket, tradisjoner og kulturelle normer. Min identitet har blitt formet av miljøet og kulturen. Kjennskapen til feltet kan ha hatt innvirkning på min tilgang til informanter, noe som kan virke både negativt og positivt. På den positive siden kan det gjøre det lettere for meg å etablere kontakt med potensielle informanter, i tillegg til at informantene kan ha lettere for å åpne seg i kommunikasjon med meg. På den annen siden kan det også ha negative konsekvenser, da noen individer kan oppfatte min tilknytning til dere og deres kultur som ubehagelig, og derfor avstå fra å delta i studien.

Balto trekker frem om det er vitenskapelig forsvarlig å forske innenfor sitt eget miljø. Ett av de sterkeste argumentene mot dette, er at forskeren ikke har en rimelig distanse til det som skal forskes på (1997, s. 57). Dette kan innebære at det er fenomener jeg som forsker ikke «får øye på», fordi jeg tar dem for gitt. Samtidig kan det føre til at jeg lar mine egne verdier styre forskningen (ibid.). Tjora på sin side mener at mye kunnskap om det aktuelle temaet kan være en fordel for å stille presise spørsmål (2017, s. 235 – 236). Thagaard trekker inn et lignende syn. Hun skriver at ved å forske innenfor egen kulturkrets, vil forskerens egne erfaringer gi et grunnlag for at forskeren kan oppnå forståelse for informantenes situasjon (2018, s. 57). Samtidig kan det oppstå uforutsette situasjoner. Jacobsen påpeker at det er enkelte faktorer en som forsker på «innsiden» av en kultur må ta hensyn til. Det er blant annet at forskeren må holde en kritisk avstand til informantenes uttalelser, med tanke på at en forsker på innsiden kan ha sterke meninger om noe en forsøker å ha en objektiv forskerrolle på (2018, s. 57).

Mine informanter har åpnet sine hjem for meg, og jeg har blitt møtt med stor åpenhet og tillit. Thagaard (2018, s. 80) og Balto (1997, s. 57) påpeker at når forskeren gjennomfører forskning innenfor sitt miljø og sin kultur, kan dette bidra til en dypere forståelse av informantenes situasjon og de fenomenene som blir utforsket. Dette er fordi forskeren behersker både språket og de kulturelle kodene i miljøet. Selv om jeg har språkkunnskap og kjennskap til menneskene i det miljøet jeg forsker på, vurderer jeg at det likevel kan være avgjørende å skape et rom preget av tillit. Thagaard understreker at betydningen av en slik følelse i intervju situasjonen ikke bør undervurderes. Dersom jeg som forsker ikke klarer å etablere gode relasjoner til informantene kan kvaliteten på intervjuene bli dårlig, noe som potensielt kan føre til feilkilder i studien (2018, s. 105)

## 4.6 Datainnsamling

Jeg har vært tydelig på at jeg vil intervju foreldre som oppdrar eller har oppdratt sine barn i samiske kjerneområder, da det er i slike områder det samiske språket er synlig og brukes aktivt. Jeg vurderer derfor at det er slike informanter som kan gi meg relevant datamateriale til å belyse problemstillingen min. Med tante på min tilhørighet til et samisk samfunn, har det vært enkelt for meg å komme i kontakt med potensielle informanter.

Ettersom alle mine informanter er bosatt i Kautokeino, har tre av mine intervjuer blitt gjennomført over internettet. Resterende intervjuer gjennomførte jeg da jeg selv var i Kautokeino på ferie. I og med at jeg har en relasjon til alle mine informanter, ved at jeg enten har kjennskap til dem direkte eller til noen av deres familiemedlemmer, opplevde jeg det som enkelt å skape en avslappet situasjon rundt intervjuet. I forkant av intervjuet brukte jeg tid på en uformell prat med mine informanter, før jeg kort oppsummerte informasjonsskrivet og studiens hensikt. I tillegg informerte jeg informantene om at samtalen kom til å bli tatt opp med båndopptaker, men forsikret dem om at opptaket ville bli slettet etter at oppgaven blir ferdigstilt. Intervjuene varte mellom 25 og 50 minutter. Jeg hadde utformet en intervjuguide på forhånd, men ettersom jeg hadde valgt en semistrukturert tilnærming kunne jeg også komme med tilleggsspørsmål knyttet til temaer jeg ønsket å høre mer om.

På grunn av min kjennskap til informantene opplevde jeg det ved noen tilfeller som vanskelig å holde en profesjonelt avstand til det de fortalte. Til tider måtte jeg gjøre meg selv oppmerksom på min rolle i forhold til informanten og deres uttalelser. I tillegg var jeg påpasselig med å ikke fremstå som for stiv og profesjonell, da jeg ikke ønsket at informantene skulle se en side ved meg de ikke kjente igjen. Derfor var jeg nøye med å tydeliggjøre min interesse, og motivere informantene til å fortsette og fortelle. Thagaard skriver at å formidle positive tilbakemeldinger til informantenes uttalelser, kan bidra til å utvikle tillit i intervjusituasjonen og oppmuntre informanten til å fortelle mer (2018, s. 92). En annen måte jeg kunne motivere informantene på, var ved å eksempelvis be dem utdype visse temaer og stille oppfølgingsspørsmål. I transkriberingsprosessen hørte jeg tydelig at jeg i noen tilfeller burde vært bedre til å stille oppfølgingsspørsmål, for å få mer utdypende svar på noen temaer.

#### 4.6.1 Transkribering

Kvale og Brinkmann definerer transkribering som transformering. Transkripsjoner er oversettelser fra talespråk til skriftspråk (2017, 206). Det har opplevdes som utfordrende å transkribere mine intervjuer fra talespråk til skriftspråk, hovedsakelig på grunn av at intervjuene ble gjennomført på samisk. Dette krevde en oversettelse fra muntlig samisk til skriftlig norsk, noe jeg opplevde som krevende på grunn av det samiske språkets mangfold. Jeg mener i tillegg at det samiske språket har en særegen evne til å formidle komplekse begreper knyttet til spesifikke omgivelser eller situasjoner. Under transkriberingen måtte jeg nøye velge norske ord som kunne gjenspeile og formidle de samiske begrepene på en passende måte. Dette innebar at jeg ofte måtte benytte meg av flere norske ord, for å kunne fange essensen av et samisk begrep.

Jeg foretrakk å gjennomføre transkriberingen umiddelbart etter intervjuene. Det er fordi jeg da hadde intervjuene ferskt i minne, inkludert informantens kroppsspråk, ansiktsuttrykk og reaksjoner på spørsmålene. Som påpekt av Kvale og Brinkmann, er det enklere å få en oversikt over datamaterialet når det er strukturert i tekstform. Slik er intervjuene også bedre egnet for analysering (2017, s. 206). Jeg valgte å utelate fyllord som «ehm» og «øh» fra transkriberingen, for å forbedre lesbarheten og lette analysearbeidet.

#### 4.7 Analyse av data

Jeg skal gjennomføre en analyseprosess av datamaterialet mitt basert på de seks fasene innen tematisk analyse, utviklet av Braun og Clarke (2022). Tematisk analyse en metode for å identifisere, analysere og tolke mønstre i et kvalitativt datamateriale. Denne metoden innebærer systematisk koding av data for å utvikle temaer som skal gjør det enklere å skrive et resultatkapittel (Braun og Clarke, 2022, s. 4).

**Fase en** handler om å bli kjent med datamaterialet sitt. Dette starter allerede under transkriberingsprosessen, hvor jeg har lyttet nøye til informantenes fortellinger. Jeg har brukt tid på å høre gjennom lydfilene flere ganger for å forsikre meg om at jeg fanget opp all informasjon. Underveis i transkriberingen tok jeg også notater som kunne være nyttige for det videre analysearbeidet (Braun og Clarke, 2022, s. 43). Etter at jeg hadde blitt godt kjent med datamaterialet mitt, gikk jeg videre til fase to av tematisk analyse.

**Fase to** innebærer systematisk organisering av datamaterialet i ulike koder (Braun og Clarke, 2022). Analysen min ble gjennomført basert på en forhåndsbestemt problemstilling, og kodene jeg noterte ble derfor utviklet med utgangspunkt i denne problemstillingen. Jeg leste grundig gjennom datamaterialet flere ganger, og skrev samtidig kommentarer. Det kunne eksempelvis være korte stikkord, som «språk», «*nárrideapmi*» og «tradisjonskunnskap», for å vise til hva informantene prater om der. Under kodingsprosessen arbeidet jeg først i et Word-dokument, men fant det nyttig å skrive ut det transkriberte materialet for å gjennomføre kodingen på papir. Dette ga meg en bedre oversikt over kodene. Etter at jeg var ferdig å kode, samlet jeg tekstutdrag for hver kode i egne dokumenter, for å få en bedre oversikt over alle kodene. Med kodingen av datamaterialet fullført, gikk jeg videre til fase tre.

**Fase tre** handler om å se etter sammenhenger mellom kodene. Dette arbeidet gikk ut på å analysere hva de ulike kodene inneholdt, samt å innplassere tilsvarende koder under samme fremtredende tema (Braun og Clarke, 2022, s. 77). Gjennom denne prosessen identifiserte jeg åtte ulike temaer: *Nárrideapmi*, *baldáhallan*, narrative tradisjoner, språk, tradisjonskunnskap, slektskap med faddere og *gáibmi*, selvstendighet og indirekte oppdragelse. Deretter startet fase fire, som fokuserer på evaluering av disse temaene.

**Fase fire** handler om å trekke ut de mest relevante temaene som ble identifisert i fase tre. Temaene jeg valgte ut, var begreper som ble tatt opp gjentatte ganger av en eller flere informanter. I denne fasen slo jeg sammen de åtte temaene, da jeg så at flere av dem gikk hånd i hånd, som Braun og Clarke foreslår som mulig å gjøre (2022, s. 100). Eksempelvis fant jeg ut at informantene mine ofte koblet «tradisjonskunnskap» og «språk». Dette førte til at jeg først samlet all informasjon om tradisjonskunnskap og språk i separerte dokumenter, for deretter å slå dem sammen til ett tema.

**Fase fem** handler om å identifisere temaene og hvorfor de er relevante, med tanke på problemstillingen (Braun og Clarke, 2022, s. 108 – 111). I denne fasen skulle jeg navngi temaene. For å gjøre dette måtte jeg gå inn i hvert tema, og stille meg selv noen spørsmål som Braun og Clarke (2022, s. 111) beskriver som nyttige i denne prosessen: *Hva handler temaet om, hva er grensen for temaet, hva er unikt og spesifikt for hvert tema, hva bidrar hvert tema med i den samlede analysen?* Dette resulterte i at jeg landet på fire temaer, som ble strukturert med bakgrunn i informantenes uttalelser og studiens problemstilling:

1. Tradisjonskunnskap og språk
2. Oppdragelse gjennom narrative tradisjoner, *nárrideapmi* og *baldáhallan*
3. Barns selvstendighet
4. Slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjoner

Den avsluttende fasen, **fase seks**, innebærer å rapportere funnene og skrive analysen. I denne fasen handler det om å legge frem funnene fra datamaterialet på en akademisk måte. Arbeidet som er gjort før denne fasen er gjort kun for forskerens egen del, og har ikke vært ferdigstilt for publikum (Braun og Clarke, 2022, s. 118). I denne fasen har jeg inkludert flere sitater fra de ulike informantene knyttet til hvert tema, for å gi et helhetlig og sammenhengende bilde av datamaterialet mitt.

#### 4.8 Pålitelighet, gyldighet og etiske refleksjoner

I dette delkapittelet vil jeg presentere pålitelighet, gyldighet og etiske refleksjoner. All forskning må kvalitetssikres, i den sammenhengen vil jeg anvende begrepene pålitelighet (reliabilitet) og gyldighet (validitet). Disse begrepene handler om hvor troverdig forskningen er, og om resultatene er gyldige. Jacobsen referer til Lewis, som påpeker at det å drøfte pålitelighet og gyldighet kritisk, betyr at forskeren forsøker å forholde seg kritisk til kvaliteten på det innsamlede datamaterialet (2018, s. 227-228). Avslutningsvis vil jeg fremme hvordan dataen min har blitt behandlet, og hvordan jeg har sikret god forskningsskikk.

##### 4.8.1 Pålitelighet

Tjora skriver at pålitelighet handler om at en kan spørre seg om resultatet ville blitt det samme, dersom en annen forsker hadde gjennomført samme jobben. (2017, s. 238). I følge Johannessen, Tuft og Christoffersen vil det i kvalitativ forskning ikke være mulig for en ny forsker å duplisere en annen forskers forskning (2021, s. 256). Dette kommer av at forskeren bruker seg selv som et instrument i forskningen. Det vil si at antageligvis ville ingen annen forsker med den samme erfaringsbakgrunnen som forskeren selv, kunne plukket ut de samme informantene. Det betyr at datamaterialet ikke ville blitt det samme. I tillegg vil ikke andre forskere kunne tolke eller analysere på samme måte som forskeren selv (ibid.) . Tjora påpeker også at innenfor all type samfunnsforskning vil forskeren ha en type engasjement i temaet det forskes på. Dette er noe som kan betraktes som støy, med tanke på muligheten for at det påvirker resultatet. Ettersom kvalitativ forskning er basert på en fortolkende tradisjon, betyr

det likevel at det ikke vil være mulig å ha en fullstendig nøytralitet til forskningen (2017, s. 235). Videre skriver Tjora at det i en rekke prosjekter er en forutsetning at forskeren har et spesielt engasjement og særlig kunnskap om området som skal studeres (ibid.). For å styrke påliteligheten mener Thagaard at forskeren må argumentere for påliteligheten ved å redegjøre for de fremgangsmåtene som har blitt benyttet for å utvikle dataen (2018, s. 200).

I dette kapittelet har jeg forsøkt å beskrive metoden jeg har brukt for å samle inn data. Jeg har presentert at jeg har anvendt et semistrukturert intervju, som har gitt meg muligheten til å følge opp informantenes svar, utforske nyoppståtte temaer og gi rom for å gå dypere inn i informantenes fortellinger. Jeg vurderer at jeg ved å gjøre dette har fått mulighet til å få ett mer nyansert bilde av temaet mitt. Videre har jeg redegjort for utvelgelsesprosessen av informanter og presentert deres bakgrunn, samt fremmet mitt forhold og ståsted til miljøet og feltet jeg forsker på. Jeg har også beskrevet hvordan prosessen av innsamling til data har foregått og hvordan datamaterialet har blitt behandlet og deretter analysert. Disse beskrivelsene kan være med på å styrke påliteligheten til forskningen min.

#### 4.8.2 Gyldighet (validitet)

Malterud peker på at å validere er å stille spørsmål om kunnskapens gyldighet, og at validering er et viktig virkemiddel for kritisk refleksjon gjennom forskningsprosessen (2003, s. 178). Det å være kritisk gjennom forskningsprosessen handler om å stille spørsmål om i hvilken grad studien undersøker det den er ment å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2017, s. 276). Dette handler om se på sine tolkninger med et kritisk blikk, ved å eksempelvis undre seg over en faktisk har fått svar på det en har spurt om. Tjora viser til en annen faktor som kan styrke gyldigheten. Det er ved å redegjøre for hvilken metode som har blitt anvendt i forskningen (2017, s. 234). Thagaard peker på at forskeren må redegjøre for valg som er blitt tatt i løpet av forskningsprosessen, hvilke refleksjoner og beslutninger som er gjort, samt hvilke rolle forskeren har hatt under feltarbeidet (2018, s. 203). Jeg har derfor i oppgaven vist til forskningsmetoden jeg har valgt å anvende, og forsøkt å beskrive og vurdere min relasjon og posisjon til både feltet og informantene mine. I tillegg har jeg fremmet hvilke konsekvenser min posisjon kan ha for dataen jeg har samlet inn og analysen jeg har gjort av funnene.

### 4.8.3 Ethiske refleksjoner

De nasjonale forskningsetiske komiteene for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) skriver at formålet med forskningsetikken er å fremme fri, god og forsvarlig forskning (2021, s. 5). Som Johannessen et al. påpeker, så kan det oppstå etiske spørsmål og dilemmaer i vitenskapelig forskning der man forsker på mennesker (2021, s. 45). Derfor er det viktig at forskningen organiseres og utøves forsvarlig. Forskningsetikken skal fungere som et verktøy for å sikre dette (NESH, 2021, s. 6). I følge Dalen er det samfunnet som stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer (2011, s. 100). Jeg vil vise til tre etiske retningslinjer som Thagaard mener er viktig å ta hensyn til når man forsker (2018, s. 22). Disse er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i et forskningsprosjekt.

På bakgrunn av min rolle i det samiske miljøet opplevde jeg det som lite utfordrende å sikte meg inn på de ulike informantene. Etter uformelle møter og samtaler med hver av mine potensielle informanter, ønsket de alle å bidra til studien min. Samtidig har jeg underveis i prosessen vært observant på at jeg ikke med sikkerhet kan vite om informantene har følt på press om å delta på grunn av deres kjennskap til meg, eller om de virkelig ønsket å bidra til studien. Dette syntes jeg har vært en utfordrende problemstilling. Jeg har derimot valgt å ha tillit til informantene og deres beslutningsevne. De fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 2) om prosjektet, hvor det fremkommer tydelig at de har mulighet til å trekke seg fra prosjektet når de vil, og uten noen form for begrunnelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring handler om informert samtykke, som Thagaard skriver om. Det innebærer at informert samtykke er basert på respekten for individets råderett over eget liv, samt at den enkelte har kontroll over opplysninger om seg selv som deles med andre (2018, s. 22 – 23). Videre påpeker Thagaard at når et samtykke er fritt betyr det at samtykke er gitt uten ytre press, og at vedkommende er informert. Det betyr at informanten i prosjektet orienteres om hva deltakelsen innebærer (2018, s. 23). Prinsippet om konfidensialitet har både referanse til at deltakerne anonymiseres i presentasjonen av resultatene, og at opplysningene oppbevares på en forsvarlig måte (Thagaard, 2018, s. 24). Jeg har sikret informantenes konfidensialitet ved at jeg kun har omtalt dem som «informant» når jeg viser til hva de har fortalt. I tillegg har jeg utelatt eller endret på informasjon og uttalelser som kan bidra til å identifisere dem, for eksempel arbeidsplass, navn på far/mor eller alder på barna. Slik har jeg sikret at informantene mine forholdes anonyme. Dette er viktig fordi Kautokeino er et lite samfunn, hvor det for noen kan være enkelt å forstå hvem



som har deltatt i studien min. Med tanke på muligheten for å bli gjenkjent i en studie, er forskerens etiske ansvar basert på å beskytte integriteten til informantene (Thagaard, 2018, s. 26).

Dalen peker på at enhver forsker som skal gjennomføre et prosjekt som involverer personlige opplysninger, må sende inn et utfylt meldeskjema til SIKT (tidligere NSD) (2021, s. 100). Det har siden personvernloven ble innført i 2001 vært meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger som behandles med elektroniske hjelpemidler (ibid.). Ettersom jeg i min studie benytter båndopptak for å ta opptak av mine intervjuer og behandler personlige opplysninger, sendte jeg meldeskjema i forkant av gjennomføringen av intervju (vedlegg 1).

## 5.0 Resultater og drøfting

I dette kapitlet skal jeg tematisk presentere funnene fra datamaterialet, samt gjennomføre en drøfting av materialet i lys av teori og tidligere forskning som har blitt fremmet tidligere i oppgaven. Datamaterialet er organisert og strukturert i fire delkapitler for å skape en tydeligere oversikt:

1. Tradisjonskunnskap og språk
2. Oppdragelse gjennom narrative tradisjoner, *nárrideapmi* og *baldáhallan*
3. Barns selvstendighet
4. Slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjoner

Temaene som er valgt ser jeg på som relevante temaer for å belyse problemstillingen min:

I hvilken grad opprettholdes og anvendes tradisjonell samisk barneoppdragelse blant samiske familier i et samfunn i stadig endring?

### 5.1 Tradisjonskunnskap og språk

I løpet av intervjuene og analysen av transkriberingen, har jeg blitt oppmerksom på at flere av informantene mine knytter tradisjonskunnskap og språk sammen. Av den grunn har jeg valgt å inkludere både tradisjonskunnskap og språk under sammen delkapittel. Jeg vil først legge frem funnene om tradisjonskunnskap, etterfulgt av hvordan informantene mine ser på sammenhengen mellom tradisjonskunnskap og språk.

#### 5.1.2 Tradisjonskunnskap og dens utvikling

Balto henviser til Anton Hoëm, som skiller tradisjonskunnskap fra annen kunnskap ved at den er muntlig, og huskes og er i stadig endring, og er forankret i folks hverdagsliv i et urfolksperspektiv (2023, s. 23). Mine informanter viser stor interesse for den tradisjonskunnskapen de har arvet og fått overført fra sine forfedre, og de vektlegger viktigheten av å videreføre kunnskapen til kommende generasjoner. Mange av informantene uttrykker at det er viktig for dem å ta med barna sine ut til reinflokken for å gi dem muligheten til å lære om denne delen av den samiske tradisjonskunnskapen og kulturen. Aasebø og Melhus peker på at kultur er preget av historien og tradisjonene, den aktuelle tidsepoken, samt deltakerne som bærer kulturen og som videreutvikler eller endrer den (2005,

s. 19). Det viser seg at de fleste av mine informanter understreker at en tradisjonell samisk barneoppdragelse handler om å overføre og formidle tradisjonskunnskap og kultur. Dette innebærer at informantene mine ser at den samiske tradisjonskunnskapen fremdeles er viktig, selv i den tidsepoken de befinner seg i dag. En av informantene mine uttrykker at:

Samisk tradisjonell barneoppdragelse vil jeg si inneholder mye av den tradisjonskunnskapen som har gått fra generasjon til generasjon. Jeg er jo reindriftssame og tar med meg barnet mitt så ofte som mulig til min arbeidsplass på vidda. Der får han oppleve både naturen, flokken, se, lære og bidra med og rundt flokken. Så for meg er det viktig at barnet mitt får den kunnskapen som befinner seg i arbeid med reinsdyr og naturen... Jo mere barnet får se og være med på, jo mere kunnskap setter seg fast i minnet.

En annen informant deler viktigheten av å involvere barna sine i tradisjonelle arbeidsoppgaver innen reindrift, og hvordan mennesker og dyr lever i ett med naturen:

For meg er det viktig at barna mine blir inkludert i arbeid med både reindrift og naturen, hvordan vi lever i ett med naturen. Mine barn har vokst opp med reinsdyrskalver utfor stuevinduet, så de får mulighet til å ha reinsdyr rundt seg og det å få kontakt med rein og reindriften.

En tredje informant uttrykker at:

Meg og min mann forsøker å ta ungene med til reinflokken, reingjerdet og kalvemerking så ofte som mulig, slik at barna får oppleve den delen av våres tradisjoner, lære kunnskapene og kulturen som trengs når man skal arbeide med reinsdyr og med naturen.

Jeg vurderer at informantenes uttalelser kan ses i sammenheng med det Porsanger og Guttorm påpeker, nemlig at *árbediehtu* (tradisjonskunnskap) er videreført fra en generasjon til en annen gjennom muntlige fortellinger og gjennom praktiske aktiviteter (2011, s. 18).

Informantene understreker viktigheten av å ta med seg barna sine til reinflokken og ut i naturen, slik at de kan delta aktivt, observere, lære og bidra. Slik jeg forstår dette, mener informantene at barna deres vil få kunnskapen og tradisjonskunnskapen som er nødvendig

for å arbeide med reinsdyr og drifta rundt. Jeg skal knytte dette sammen med Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, hvor det hevdes at ved å delta i aktiviteter sammen med en erfaren person, eller den kompetente andre, vil barnet gradvis lære aktivitetene eller appropriere kunnskapen, som det senere kan gjenskape og gjennomføre selvstendig (Haugen, 2000, s. 182; Säljö, 2003, s. 122). Denne kompetente andre vil i dette tilfellet være foreldrene, eller en *árbečeahppi*, som Porsanger og Guttorm skriver om. *Árbečeahppi* er en person som mestrer tradisjonelle kunnskaper og ferdigheter på utmerket vis (2011, s. 22). Balto refererer til Solveig Joks, som argumenterer for at reindriftskunnskap og aktiviteter knyttet til dette utgjør en viktig arena for den tradisjonelle kunnskapsoverføringen (2023, s. 25). Med disse påstandene i grunn, tolker jeg informantenes uttalelser som at de er bevisste på at barn ikke kan lære om tradisjonskunnskaper ved kjøkkenbordet eller på skolebenken. Barna må aktivt delta, bidra, observere og lære for å få en dypere forståelse av hva reindrift og andre tradisjonelle aktiviteter innebærer, og hvordan de praktiseres.

I følge Bronfenbrenners mikrosystem (Bunkholdt, 2000, s. 626; Bø, 2000, s. 159-162) og Balto (2023, s. 27), må individet være fysisk til stede i *searvelatnja* (samhandlings «rom») for å kunne bli påvirket av andre tilstedeværende, og for å utvikle seg. Barna må være aktive deltakere og utføre handlinger selv. En av mine informanter understreker dette ved å si at «når barna får være med ut til flokken, tilegner de seg mye mer læring enn de ville gjort på en skolebenk mens de leste en bok om 'hva er reindrift' liksom...». Joks påpeker at kunnskapsoverføringen er en stor del av sosialiseringen, i hvert fall nå som barn bruker store deler av dagene sine på skolen, og den skriftlige kunnskapen tar en stor plass (2007, s. 36). En annen informant forteller om et lignende perspektiv:

Det er mange deler av tradisjonskunnskapen som skolene i Norge rett og slett ikke klarer å lære barna, som vi tradisjonelt sett klarer å lære dem via tradisjonelt arbeid. Det handler ikke kun om reindrift, men også om andejakta som er på våren, elgjakt, og andre ulike utmarksdrifter... ikke minst *duoddji* (samisk håndverk)... Barna må være med, de må være med for å kunne lære om dem, ikke sant.. De må se og prøve ut.. Ja, de kan jo sitte å lese bøker om ulike tradisjonskunnskaper og gjøremål, men det er jo dessverre ikke nok... De må vandre sammen med en *árbečeahppi* (en som virkelig kan) så tror hvert fall jeg at kunnskapen og tradisjonskunnskapen setter seg bedre, enn om de skal lære det på skolebenken.

Jeg ser informantenes uttalelser om at skolene ikke klarer å lære barna optimalt om tradisjonskunnskap som finnes i den samiske kulturen, i sammenheng med Baltos beskrivelse av *searvelatnja* (samhandlings«rom») (2023, s. 27). Informantene mine vektlegger inkluderingen av barna sine i møteplasser der barn, unge og eldre samhandler og deler kunnskap, ferdigheter og verdier som er arvet fra tidligere generasjoner. Møteplassen kan være både ved elvekanten, i en lavvo eller sammen med reinflokken. Joks understreker betydningen av barn som fremtidens bærere av reindriftskunnskap, samt deres rolle i å forme dens fremtid (2007, s. 33). Dette kan ses i lys av Aasebø og Melhus sin uttalelse av at deltakerne som bærer kulturen er de som videreutvikler og endrer på det de ser på som nødvendig å endre på. Før i tiden var det en naturlig del av oppveksten å bli oppdratt til å delta i reindrift. Med tiden har samfunnet og livsstilene endret seg. Nå går barna på skole og har andre fritidsaktiviteter, samt at foreldrene har ett yrkesliv utenfor de tradisjonelle virksomhetene (Joks, 2007, s. 33). De fleste av mine informanter mener at barna må være aktive deltakere i *searvelatnja* for å kunne appropriere kunnskap om tradisjoner og virksomheter. Det fremkommer også at en av mine informanter har et annet perspektiv på dette, hun understreker at:

Jeg syns vi er heldige at vi bor midt i Sápmi, et samisk kjerneområde. Her får ungene de tradisjonene vi har både gjennom barnehagen og gjennom skolen. Så for meg er det veldig godt å vite at barna mine får tilbud om å lære om tradisjonskunnskapen gjennom barnehagen og skolen.

Larsen og Slåtten fremhever at mange foreldre er bevisste på at barnehagen er et sted der deres barn skal utvikle seg til kompetente individer. De forventer at barnehagen skal bidra til å stimulere barna til læring og mestring på ulike områder (2002, s. 10). Basert på den ene informantens uttalelse, virker det som om hun har tillit til at både skolen og barnehagen vil gi hennes barn opplæring i samisk tradisjonskunnskap. En annen informant uttrykker imidlertid bekymring for samfunnsendringene og hvordan de skal ha tid til å bevare og videreføre tradisjonskunnskapen til sine barn:

Samfunnet endrer seg, og det har endret seg mye siden den gang jeg ble oppdratt. Nå er jo den teknologien en så stor del av hverdagen og samfunnet, den stjeler så utrolig mye tid... Også er det jo yrkeslivet vårt utenfor reindriften, som lærer og omsorgsarbeider, samt barnas fritidsaktiviteter som også stjeler mye tid. Tiden vår

strekker ikke helt til, hvordan skal vi ha tid til for eksempel å lære bort kunnskapen til barna om reindriften og naturen når samfunnet på en måte ikke tillater det?

En informant uttrykker bekymring rundt det å balansere både studier, jobb og videreføring av tradisjonskunnskapen:

Det er jo bekymringsverdig hvordan samfunnet har endret seg med tiden, jeg har jo ikke tid... Jeg er jo både student og er i jobb, samtidig som jeg burde ta meg tid til å lære mine barn om all tradisjonskunnskap jeg kan, ikke sant.. Det er jo ikke lett og det gir meg mange bekymringer.

Endringene i samfunnet påvirker mine informanter i den grad at de bekymrer seg for å ikke ha tilstrekkelig med tid eller mulighet til å videreføre og bevare de tradisjonelle samiske virksomhetene og tradisjonskunnskapene. Dette kan forstås i lys av Bronfenbrenners eksosystem. En av informantene deler hvordan både hennes og ektemannens yrkesliv påvirker barnas mulighet til å delta i reindriftsaktiviteter. Selv om barna ikke er direkte involvert i denne delen av Bronfenbrenner sitt system, påvirkes de likevel i den grad at foreldre ikke får tilstrekkelig med ferie eller avspasering fra yrkeslivet for å inkludere barna i aktiviteter som vårflytting, kalvemerking eller andejakt. Foreldrenes bekymringer kan tolkes som en frykt for at de ikke vil ha nok tid til å overføre de tradisjonelle aktivitetene og gjøremålene til kommende generasjoner, og at disse dermed vil gå tapt. En informant uttrykte: «jeg frykter at våre tradisjoner bare vil kunne leses om i historiebøker». En annen informant uttrykker bekymringer for *sisábakkejeaddjiide* (inntrengerne) og fremtiden til reindriften:

Jeg er veldig bekymret for alle *sisábahkkejeaddit* (inntrengerne) som påvirker og berører reindriften og utmarksdriften. Sann som vindmølleparker og gruvedrift. Hvis vi skal tenke på reindriften fremtid, ikke sant.. skal man våge å satse på det som et livsvalg? Er det bærekraftig og lønnsomt?... Det kan virke som en usikker fremtid for våre etterkommere. Spesielt de siste 40-50 årene har det kommet mange *sisábahkkejeaddjit* som staten har sendt vår vei, slik som gruvedrift og vindmølleparker.

Den informanten som driver sin egen virksomhet, observerer stor interesse blant skoler og barnehager for å lære om ulike tradisjonskunnskaper og tradisjonelle aktiviteter. Han deler at

motivasjonen bak oppstarten av hans firma var muligheten det ga han til å vise barn og unge hvordan ulike tradisjonelle aktiviteter gjennomføres i praksis. Sammenlignet med det en annen informant uttalte tidligere om at norske skoler ikke klarer å lære barna den nødvendige tradisjonskunnskapen, hjelper denne informanten barnehager og skoler til å få dette til. Arbeidet informanten gjør forstår jeg som at han har innsett at dagens samfunnssituasjon hindrer barn og unge i å være ute i naturen sammen med sosiale institusjoner for å lære ulike tradisjonsvirksomheter. Han har sett muligheten til å videreformidle det han kan av tradisjonsvirksomheter til yngre generasjoner. Likevel uttrykker han i likhet med andre informanter, også bekymring for samfunnsendringer og en frykt for at tradisjonelle praksiser og arbeidsteknikker kan gå tapt over tid:

Den tradisjonskunnskapen som man blir å lære i fremtiden blir nok det lille du lærer i barnehagen eller på skolene. Hvor lærere eventuelt forteller og viser samenes historie, hvordan vi levde før, hvordan vi jobbet og livnærte oss på før i tiden.

I likhet med informanten som er bekymret for reindriftas fremtid, peker informanten med egen virksomhet på at mange av de tradisjonelle aktivitetene og arbeidene som samene har drevet med gjennom generasjoner, er underlagt offentlige reguleringer:

Slik som andejakt og snarefangst, det tror jeg ikke vil vare. For nå er det det norske samfunnet som tar å former akkurat dette, det er de som lager lover, hvor og når det er lov å jakte, å hvordan... Vi har de siste 10-15 årene presset oss til å få beholde andejakten, men jakta er jo fullstendig ødelagt og fullstendig regulert av staten... Det varer kanskje i noen år til... men den forsvinner nok forttere enn vi tror... Det er mange deler av vårt samfunn som er blitt tvunget til å forsvinne med tiden.

Det er tydelig at mange av mine informanter uttrykker dype bekymringer angående samfunnsendringer og den statlige reguleringen av ulike samiske tradisjonelle virksomheter, aktiviteter og næringer. Tidligere var hjemmene basis for oppdragelsen, mens vi nå ser at mye av sosialiseringen og oppdragelsen har blitt overført til institusjoner som barnehager og skoler. Disse institusjonene har sin opprinnelse og verdigrunnlag fra et annet samfunn enn det samiske (Sandvik, 1995, s. 14). Derfor vil jeg tolke informantenes bekymringer i lys av Bronfenbrenner sitt makrosystem, den ytterste sirkelen i den økologiske utviklingsmodellen. På dette nivået skapes rammene for innbyggernes liv, og alle beslutninger som tas her vil

påvirke individene (Kvelling, 2022, s. 39; Bunkhold, 2000, s. 265-266). Jeg forstår informantenes uttalelser sett i sammenheng med makrosystemet, som at statlige beslutninger om økonomi og andre områder har ført til økte kostnader. Dette påvirker mine informanternes yrkesliv, ved at de blir tvunget til å tilbringe mer tid på jobb. Dette resulterer i at barn og unge tilbringer mer tid i barnehager, skoler og skolefritidsordninger. Samtidig som disse beslutningene påvirker informantenes liv, blir de også påvirket av statlige beslutninger om vindmølleparker, gruvedrift og andre lover om tradisjonelle samiske jaktmetoder. Jeg vurderer at alle disse beslutningene påvirker informantenes barn og deres fremtid, på bakgrunn av informantenes tid og evne til å videreføre og bevare de tradisjonelle virksomhetene og tradisjonskunnskapene. Min overordnede tolkning er at informantenes frykt er knyttet til mulighetene for at kommende generasjoner av barn og voksne med samisk bakgrunn kan gå glipp av sentrale deler av sin kultur og tradisjonskunnskap, som i følge noen av mine informanter, i dag er delvis underlagt statlig styring. Joks bekrefter informantenes påstander i sin tekst, der hun påpeker at reindriftssamene gjennom tiden har opplevd inntrengere som har kommet inn i deres tradisjonelle beiteområder, med ønske om å bygge og operere der (2007, s. 52).

Frykten som mine informanter opplever kan forstås i sammenheng med den samiske historien, der staten tidligere har forsøkt å fornorske samer, med formål om å svekke deres språk og kultur. Sårerne og arrene fra denne politikken er fremdeles synlige, og det kan tyde på at frykten mine informanter føler på, er knyttet til bekymringer for at staten fremdeles kan forsøke å svekke den samiske kulturen. Dette kan gjøres med lovendringer og «inntrengerne» som blir sendt mot de samiske kjerneområdene. Som Hætta påpeker har den samiske kulturen med tiden måtte tåle mange utvendige påvirkninger (2003, s. 184). Jeg vurderer det som mulig at informantenes bekymringer er knyttet til fornorskingspolitikken, noe som kan ha blitt forsterket på grunn av det Fovsen Njaarke Sitje (Fosen reinbeitedistrikt) har gjennomgått siden 2010. Da ga Norges Vassdrags- og energidirektorat tillatelse til å bygge to store vindparker på Fosen i Trøndelag, plassert midt i vinterbeitet til Fovsen Njarke Sitje (Hordaland naturvernforbundet, u.å.). Det eksisterer en frykt og bekymring blant mine informantene for at lignende inngrep kan skje i deres områder, noe som kan føre til ødeleggelse av reindrift og andre tradisjonelle utmarksvirksomheter. Jeg vurderer at dette kunne resultere i gradvis tap av tradisjonskunnskapene og språket som ligger i disse virksomhetene.



Innledningsvis i denne oppgaven refererte jeg til Balto, som uttalte i et intervju med NTB at ved å velge bort det samiske, fratrar vi barna retten til språk og kultur (2023, s. 9). Med dette vil jeg fremheve min forståelse om at for å videreføre de tradisjonelle samiske virksomhetene, samt tradisjonskunnskap og språk, er det avgjørende at barn er aktive deltakere i de tradisjonelle virksomhetene. Dette støttes av Baltos uttalelse om at barn må utføre handlinger selv (2023, s. 27), samt mine informantens fremheving av betydningen av at barn blir inkludert i tradisjonelle virksomheter, og får oppleve naturens ulike vær og terreng. Bronfenbrenner sitt mikrosystem understreker at individer må delta aktivt og være til stede for å utvikle seg, og Vygotskys sosiokulturelle læringsteori fastslår at læring skjer gjennom samspill med den kompetente andre (Bø, 2000, s. 159; Säljö, 2003, s. 122). Jeg ser dette i sammenheng med hvordan barns aktive deltakelse bidrar til at kunnskapen approprieres, og barna dermed etter hvert evner å ferdes selvstendig i naturen. I tillegg kan de videreføre denne kunnskapen til kommende generasjoner.

### 5.1.2 Språkets betydning i tradisjonskunnskapen

Barn lærer ikke bare gjennom erfaringer, aktiviteter og arbeid, men også gjennom språket (Joks, 2007, s. 64). I Vygotsky sin teori er språklige aktiviteter et avgjørende element for læring (Rismark og Lyngsnes, 2014, s. 68). I intervjuene mine fremkom det at språket anses som en vesentlig del av oppdragelsen, og også er sentralt for overføringen av tradisjonskunnskap knyttet til arbeid og aktiviteter. Balto beskriver språket som et verktøy for å skape kontakt, opprettholde kontinuitet mellom generasjoner og bevare kulturarven i samfunnet (1997, s. 115). En av informantene uttrykker at «de store verdensspråkene vinner som regel i det daglige, selv om vi i vår familie og vårt samfunnet har ett sterkt og robust samisk språk». Videre forteller hun stolt og bestemt:

Men jeg må jo bare si at, i reindriften, akkurat der er det samiske språket vinner-språket. Jeg mener at reindriften kunnskap og reindriften-språket er kun mulig å snakke om på samisk. Du vet, vi har jo utrolig mange ord og begreper som ikke finnes på norsk, vi er nødt til og vi er tvunget til å bevare de eldgamle samiske begrepene for å kunne drive med reindrift. Altså.. vi har jo godt over tusen ord som beskriver reinen og driften rundt, også har vi over trehundre ord som beskriver snøen ganske så detaljert.. Snø begrepene beskriver jo snøtypene gjennom vinteren, om det eksempelvis er islag i snøen. Det er veldig viktig å vite eksakt hvordan beiteforholdene er og hvordan føret

er når vi drar ut til flokken, da kan vi forberede oss på hva som møter oss, om vi må ta med fôrsekker for eksempel.

En annen av informantene mine trekker frem noe liknende:

Vårt språk kommer fra tradisjonskunnskapen. For eksempel, i samisk språk finnes det over 300 ord for hvordan vi forklarer snøen, å det kommer jo fra reindriften for å forklare hvordan beitet er for dyrene. Veldig stor del av vårt språk er jo knyttet til tradisjonskunnskapene. For eksempel i *duodji* (samisk håndverk), hvis jeg skal begynne å sy kofter eller bellinger, så er det så mange ord og begreper som jeg ikke kan. Det er jo veldig synd at jeg ikke kan de, å jeg ikke kan lære de videre til mine barn, for språket vårt blir jo borte på denne måten, fordi vi ikke bevarer den tradisjonskunnskapen som vi har.

I følge Balto har en reindriftssame hevdet at dersom en skal bli reingjeter, må en beherske samisk. Det er fordi fagspråket er på samisk, og har en funksjon i arbeidet med reinsdyr (1997, s. 118). En av informantene understreker at «det samiske språket er utrolig rikt, et enkelt ord kan beskrive hele situasjoner på vidda, inkludert vær-og føreforhold». Jonsson påpeker at i det samiske språket er det et stort antall ord som beskriver naturfenomener, håndverksterminologier og andre begreper som ikke enkelt lar seg oversette til andre språk (2011, s. 113). Mine informanternes uttalelser tyder på at det er utfordrende å drive med reindrift og andre tradisjonelle virksomheter på et annet språk enn samisk, ettersom mange av ordene som brukes i arbeidet ikke kan oversettes direkte til andre språk. Eksempelvis det som ble nevnt av mine informanter om at det finnes over 300 samiske ord for å beskrive snøforhold, som ikke kan oversettes til norsk. Berit Anita Buljo Anti forteller at det ikke finnes norske ord for alle termene som blir brukt i reindriften, og at en nesten må finne på nye ord hvis det en skal skrive må skrives på norsk (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2022 – 2023, s. 338). Jonsson fremhever også at betydningen av ordene kan gå tapt i oversettelsesprosessen (2011, s. 113). En informant påpeker:

Hvis vi ikke lærer den yngre generasjonen om disse begrepene som tilhører naturen, tradisjonell utmarksdrift og reindrift, så blir det jo til slutt sånn «våt snø», «hard snø» og «myk snø».

En informant uttrykker at «Språket er en stor del av den samiske tradisjonelle oppdragelsen». Det blir påpekt at språk og kultur henger tett sammen. Samisk språk er av sentral betydning i bevaringen og utviklingen av samisk kultur (NOU 2016:18, s. 47). Bruken av språket mellom generasjoner for å formidle tradisjonskunnskap og kultur er noe en av mine informanter setter spesielt pris på:

Når barnet mitt er med til reinflokken, så omgås han eldre folk også, de har jo kunnskap om alt mulig og de kan alt, også har de jo ett veldig rikt og sterkt språk, de har liksom det «eldre» språket, altså den som ikke har masse blandings ord fra det norske språket.

En annen mor forteller om noe av det samme:

Jeg er jo takknemlig for besteforeldre og oldeforeldre, de er så utrolige viktige i arbeidet med å videreføre tradisjonskunnskap og kulturen. De kan fylle inn kunnskapen som jeg og minn mann ikke makter eller kan.

Joks peker på at læring oppstår når en person aktivt deltar i en type arbeid eller aktivitet, samtidig som den kompetente andre gir råd og veiledning. Dermed videreføres læring til nye generasjoner, basert på den kompetansen de har fått fra tidligere generasjoner (2007, s. 44).

En av informantene uttrykker:

Det er jo helt tydelig at ordrikdommen som har vært i Sápmi blir nok dessverre å forsvinne med tiden. Vi kan ikke beholde det hvis vi ikke lenger gjennomfører og driver med de ulike tradisjonelle gjøremålene og arbeidene som språket og ordene tilhører. Bruker vi ikke ord og begreper som tilhører tradisjonskunnskapene i dag sammen med generasjonen som vokser opp nå, blir hvert fall ikke neste generasjon til å bruke dem, og generasjonen etter det. Så den blir nok å forsvinne fullstendig med tiden.

Avslutningsvis i dette delkapittelet vil jeg trekke frem en uttalelse en bekymret informant:

Jeg tror at hvis de tradisjonelle arbeidene, som reindrift, gårdsbruk og utmarksdrift forsvinner, så tror jeg nok ikke at språket blir å leve eller bevart i noe særlig grad...

Dessverre.. Det er nok disse tradisjonelle arbeidene som har holdt og holder språket vårt i livet. For det er jo slik at hvis vi ikke klarer å beholde og ta vare på det vi har av begrepskunnskapen og begrepsrepertoaret, så forsvinner dem jo..

Informantens bekymring kan ses i lys av Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport, der det i et av intervjuene fremkommer at uten en massiv statlig satsning vil språket og kulturen forsvinne, til tross for at flere og flere ønsker å ta tilbake sin samiske identitet. Videre skrives det at uten språket, den aller viktigste identitetsmarkøren, vil ikke kulturen overleve (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2022 – 2023, s. 249).

## 5.2 Oppdragelse gjennom narrative tradisjoner, *baldáhallan* (skremming) og *nárrideapmi*

I dette kapittelet skal jeg presentere narrative tradisjoner, *baldáhallan* og *nárrideapmi*. Jeg anser det som hensiktsmessig å dele kapittelet inn i to underkapitler. Det første underkapittelet fokuserer på narrative tradisjoner og *baldáhallan*, da de er tett forbundet med hverandre. I det andre underkapittelet vil jeg presentere *nárrideapmi*, som representerer en annen tilnærming.

### 5.2.1 Narrative tradisjoner og *baldahallan* (skremming)

Balto bemerker at den tradisjonelle samiske oppdragelsesmåten var truet av moderne tilpasningsformer (1997, s. 9). Til tross for dette, anvender fortsatt mange av mine informanter av tradisjonell samisk historiefortelling og skremmeteknikker som en del av oppdragelsen til barna sine i dag. En av informantene uttrykker dette ved å si: «jeg tror jeg oppdrar mitt barn på en sånn *dološvuogi mielde* (gammeldags måte). Mitt barn kjenner til både huldra og draugen». Balto påpeker at det finnes utallige fortellinger med formål om å hindre og beskytte barn mot uhell og ulykker (2023, s. 108). Et eksempel på en slik ulykke kan være at man får en blind reinkalv. Denne troen på at man kan få en blind reinkalv kommer fra *diida* (folketro). *Diiddat* brukes ofte som et hjelpemiddel i oppdragelsen i hverdagen, både ute i naturen eller i hjemmet. *Diiddat* er språklige tradisjoner som blir, og tradisjonelt har blitt brukt på barn for å lære dem hvordan de bør, eller ikke bør oppføre seg (Anti, 2003, s. 3). En av mine informanter forteller at hun har valgt å oppdra sine barn med hjelp av råd og veiledning:

Jeg har valgt å oppdra mine barn ved å gi dem råd og veiledning gjennom overtroiske fortellinger og ordtak, i istedenfor å bruke pekefinger å si sånn «ikke gjør sånn, ikke gå dit». Det kan for eksempel være at barna blir fristet til å leke med bålet så kan jeg fortelle en historie om en gutt som lekte med bålet med en pinne og som fikk en blind reinkalv. Da forteller jeg en fortelling, med hensikt og læring, i istedenfor å forby.

Informantens uttalelse på at barna kan få en blind reinkalv dersom de leker med bålet, er et eksempel på en *diida* som skremmer barn til å unngå og leke med bålet, fordi det ikke er ønskelig å få en blind reinkalv. Informanten fletter sammen både narrativer, *diidaid*, og *balddáhallan*. Jeg forstår det slik at disse metodene anvendes fremfor å rette en pekefinger mot barna. Det handler altså ikke om å skremme barn uten grunn, men om å forebygge og unngå at barn blir utsatt for ulykker og uhell. Nergård påpeker at disse fortellingene og skremmeteknikkene inneholder verdifulle råd og praktiske veiledninger (2005, s. 78). En informant understreker at *balddáhallan* ikke har som hensikt å true barn med eksempelvis: «hvis du ikke kommer inn, så ringer jeg *ulddaáhkku* (hulderbestemor)», men hensikt om å veilede:

Vi vandrer jo mye ute, store deler av året er vi hos flokken. Rundt oss har vi råk ved elver og innsjøer, vi har store steiner og bratte fjell. Da fungerer fortellinger om draugen og de underjordiske som gode hjelpemidler til å unngå at barn går altfor nærme vann, elver og bratte fjell. Det handler ikke om å skremme for tull, men skremmingen og fortellingene har en hensikt, det er et godt hjelpemiddel i oppdragelsen.

En annen informant forklarer at hun ikke foretrekker å kalle det for *balddáhallan*, men heller en form for avledningsstrategi:

Ja barna vet at draugen finnes, den lusker rundt på let etter barn som går alene rundt vannkanten, det kan godt hende de blir redde av det, men det bidrar til at de holder seg unna vann og elver hvert fall. Elv og vann er jo mye skumlere for barna, enn tanken på at en draug finnes, ikke sant..

Balto påpeker at narrativer og *balddáhallan* har vært til stor hjelp for foreldre ved at det har fungert som en form for barnevakt, særlig for å unngå at barn oppsøker farlige situasjoner i

naturen, når de voksne har hatt travle gjøremål (2023, s. 108). Nergård antyder at å fortelle barn at underjordiske skapninger bor under store steiner ofte kan være nok til at barna holder seg unna disse steinene (2005, s. 78). Dette kan sammenlignes med en av informantenes utsagn: «elv og vann er skumlere for barn, enn tanken på at en draug finnes». Jeg vurderer at slike fortellinger kan bidra til å holde barn unna farlige områder.

De fleste informantene mine uttrykte at de er flittige brukere av *balddáhallan* og narrativer som en del av oppdragelsen, men en informant viste skepsis til å benytte *balddáhallan* som metode:

Jeg personlig liker ikke *baldáhallan*. Samfunnet har endret seg, det er ikke slik som i gamle dager, da foreldre ikke hadde tid til å ha tilsyn til sine barn, da måtte dem jo oppdra på en annen måte enn det vi har mulighet til i dag. I dag er jo barna på skolen og i barnehager også møtes vi på ettermiddagen.

Denne informanten fremmer alternative avledningsmetoder som hun anser som mer hensiktsmessig å anvende i oppdragelsen av sine barn:

Jeg bruker ofte *buolašáddjá* (kuldemannen) når de ikke vil ta på seg votter eller luer når det er kaldt ute. Jeg kan for eksempel si «*ja ja, gal buolašáddjá skuvle*» (ja ja, kuldemannen lærer deg opp). Det handler jo om at barnet skal få kjenne på kulden selv, å kjenne at denne 'kuldemannen' biter på. Da vil barna ofte ha på seg vottene og lua.

Denne informantens tilpasning til å ikke benytte *baldáhallan*, men heller andre tilnærminger for å veilede og rettlede barna, anser jeg kan ses i lys av samfunnsendringene. Det fremkommer i deler av mitt datamateriale at barna tilbringer store deler av dagen på skolen eller i barnehagen fremfor å være ute i naturen, slik det var før i tiden. Det betyr at barn i større grad er under oppsyn av institusjonsansatte, som for eksempelvis lærere. Dette forstår jeg som at foreldre muligens ikke har like stort behov for å anvende *balddáhallan* som en metode for å unngå at barn oppsøker farlige situasjoner. En annen informant uttrykker bekymring for utviklingen i det samiske samfunnet og samfunnet generelt, og stiller spørsmålet:

Aktiviserer vi barna for mye nå? Før i tiden aktiviserte vi oss selv, vi dro ut selv, vi fant på leker selv, vi kledde på oss selv og styrte selv. Så spørsmålet er jo om vi er altfor mye opp i barna, at de ikke for rom eller mulighet til å bli selvstendige? Vi har sånn 'tracker' klokke på barna, så vi ser hvor de er til enhver tid, vi gir dem 'Ipader' og telefoner som de kan underholdes av. Ja, det er en bekymring jeg har.

En av informantene tar daglig med seg barnet sitt til sin arbeidsplass hos reinflokken, og der har hun ikke mulighet til å ha fullstendig tilsyn til barnet. Derfor blir narrativer om draugen og de underjordiske brukt som et verktøy for å opprettholde en viss grad av kontroll over barnet og forhindre det i å oppsøke farlige områder. En annen informant deler at når de beveger seg gjennom områder med bratte fjell eller elver, deler de ofte narrativer knyttet til de spesifikke stedene:

Av og til når vi bruker *balddáhallan*, kan det jo hende det dukker opp historier sammen med *balddáhallan*. En historie om en spesifikk område som jeg hørte av min bestemor, som hun har hørt av sin bestemor. En historie som går fem – seks generasjoner bakover. Da viderefører jeg jo denne kunnskapen videre til mine barn, som de kan videreføre til deres barn når de er å vandrer i disse områdene i fremtiden. For eksempel historie om hulderfamilien: «i de steinrøysene der fortalte bestemor at det bor en hulderfamilie som er ute etter småbarn, så her må vi bevege oss forsiktig og se rundt oss for hvert steg vi tar for å ikke vekke dem». Dette fører jo til barna vandrer forsiktig og med respekt rundt de områdene, ikke sant..

Datamaterialet mitt og mine tolkninger av det tyder på at foreldre bruker *balddáhallan* og narrativer for å formidle kunnskap om hvilke områder man bør unngå, eller hvor man må ferdes forsiktig. Nergård refererer til dette som «steds fortelling», som handler om at fortellingene er tilpasset landskapet og virksomheten der de blir fortalt (2006, s. 26).

Informantene forteller at disse metodene er effektive hjelpemidler i oppdragelsen av sine barn. Dette er noe jeg tolker som at det er deres måte å regulere eller indirekte styre barnas atferd og bevegelsesmønster på. På denne måten blir barna påvirket til å bevege seg forsiktig i områdene narrativer handler om. Disse narrativer har mine informanter fått fra sine forfedre, og tradisjonen har blitt videreført i generasjoner. Balto beskriver hvordan oppdragelsen og kontrollen av barna er preget av indirekte metoder, som har som formål å unngå motstand og

unødvendige konfrontasjoner mellom foreldre og barn (2019, s. 71). Denne påstanden blir også bekreftet av mine informanter. En av dem forteller:

Jeg mener at man unngår små krangler i hverdagen når man for eksempel bruker *buolašáddjá* som et hjelpemiddel, da får barna selv på en måte bestemme om de vil ha på seg lue eller ikke når de går ut.

### 5.2.2 *Nárrideapmi*

Jeg opplever at *nárrideapmi* kan fremstå som en brutal metode for å oppdra barn. Nergård skriver at det omhandler en bestemt sosial omgangsform og verbal tone, som har til hensikt å teste ut barnet (2005, s. 77). I samtale med mine informanter viste det seg at de er flittige brukere av *nárrideapmi*, da de har et ønske om at deres barn skal bli *garranáhkki* (hardhudet) og tåle motgang i livet. Balto skriver at *nárrideapmi* går ofte ut på å teste ut ferdighetene og følelseslivet til barna. Eksempelvis kan det handle om hva en kan forvente av barn i forskjellige aldre (1997, s. 89 – 90). For en av mine informanters barn har det vist seg at *nárrideapmi* har gitt dem motivasjon til gjennomføre ulike gjøremål:

Jeg bruker for eksempel å si «det klarer du ikke, du er altfor liten til det», det har vist seg å ha en positiv effekt på mine barn, de får motivasjon til å prøve og klare ‘det’.

Balto skriver at man kan bruke *nárrideapmi* for å teste barnets lynne, som omhandler å sjekke om de er hissige eller rolige av seg. Hun påstår at kunnskap om barnets temperament kan danne et grunnlag for valg av strategi i oppdragelsen (1997, s. 90). En informant forteller at hun ønsker at hennes barn skal tåle en støyt, og ikke bli sure eller furte når de møter motgang:

Jeg synes det er veldig viktig å bruke *nárrideapmi* som en metode i oppdragelsen, at de begynner å tåle, ta en kødd liksom. Forstå at ikke alt er mobbing, ikke alt er vondt ment. Jeg tror at *nárrideapmi* kan gi robuste barn.

En annen informant fremmer viktigheten for at barn lærer seg å forstå at *nárrideapmi* ikke handler om å mobbe eller terge. Dette fordrer at vedkommende som utøver *nárrideapmi* forstår balansekunsten mellom *nárrideapmi* og mobbing:



Man må kunne det, det er en kunst å beherske *nárrideapmi*. Hvis du ikke har kunnskap til det, blir det så og si mobbing. Når man *nárridat* noen så er det mere sånn «hmm, hvem venter du på siden du har sminket deg sånn?», ikke sant. Det handler om å bruke glimt i øye, stemmeleie er kjempe viktig, sånn leken stemmeleie, ikke sant.. å kanskje ett lite smil også, så du kan vise til den ‘utsatte’ at du ikke mener noe vondt. Så det jeg vil frem til er at, kroppsspråk er veldig viktig, slik at barnet ikke tror at du mobber, men at de samtidig kjenner på litt frustrasjon, kanskje skam eller flause.

Det er tydelig at informantene legger stor vekt på betydningen av å kjenne godt til barnet de skal utføre *nárrideapmi* på. Balto fremhever også at bruk av *nárrideapmi* forutsetter at utføreren har god kjennskap til barnet og dets følelsesliv. Videre påpeker Balto viktigheten av å balansere *nárrideapmi* med humor for å unngå å såre barnet (2023, s. 93). En informant nevner at dette innebærer å bruke et lekent stemmeleie. En annen informant uttrykker at hun syns det er akseptabelt å utføre *nárrideapmi* på barn, men at de har noen forutsetninger:

Du må ha god kjennskap til barnet og dets følelsesliv, barnet burde også være gammel nok til å forstå hva det innebærer, alle barn er forskjellige og ulike følelsesliv og lunte. Så du skal ikke *nárridit* hvilken som helst barn, vær forsiktig.

Noen informanter understreker behovet for å kjenne til barnets grenser, og å vite når de skal stoppe *nárridit*:

Det finnes en grense, det er ikke behov for å *nárridit* hele tiden, du må vite når det passer seg, du må ha en balanse på når du gjør det og når det ikke er passende. Noen kan jo presse seg til å *nárridit* frem til dem får en reaksjon, å de reaksjonen er ikke alltid god. Altså, du må kunne lese situasjonen og barnet.

En annen informant forteller:

Barn skal tåle litt, eller de skal lære seg å tåle, så *nárrideapmi* er en god metode for å herde barna og ruste dem opp til å møte den store verden. Men jeg bruker å si: Alt med måte! Jeg har kjennskap til noen som er veldig harde på å *nárridit*, som kanskje til tider er litt på kanten til å bli mobbing. Det er viktig å forstå når du går får langt.

Gjennom samtalene med mine informanter har det blitt klart at tradisjonen med *nárrideapmi* fremdeles er integrert i deres oppdragelsespraksis. Dette er en kontrast til Balto (1997, s. 90), som har fremmet den eldre generasjonens bekymring for at yngre foreldre ikke behersker bruken eller forstår betydningen av *nárrideapmi*. Det viser seg at mine informanter er svært bevisste på nødvendigheten ved å anvende *nárrideapmi*, samt at de er oppmerksomme på at *nárrideapmi* må praktiseres med forsiktighet, for å unngå at det oppleves som mobbing eller erting. For å kunne mestre balansen mellom *nárrideapmi* og mobbing, er det nødvendig å kjenne den andres bakgrunn (Balto, 2023, s. 96). Jeg vurderer derfor at utøveren bør være i barnets sosiale institusjon. Jeg oppfatter informantenes bruk av *nárrideapmi* som at de ønsker å styrke barna sine, og forberede dem for utfordringene de kan møte i livet. Balto peker også frem at mange er takknemlige for å ha lært tidlig i oppveksten hvordan de skal håndtere andres *nárrideapmi*, da det har gitt dem strategier for å overse erting (1997, s. 91).

### 5.3 Barns selvstendighet

Funnene fra datamaterialet mitt viser at barns selvstendighet er noe alle informantene verdsetter, og noe de jobber for i oppdragelsen av sine barn. Balto påstår at noe av det mest sentrale i oppdragelsen er å bidra til at barn blir selvstendige, *iešbirgejeaddjit* (1997, s. 111), noe mine informanter er enige i. Tre av informantene mine trekker frem begrepet «learning by doing», som de anser som viktig i samisk barneoppdragelse. En av informantene sa:

Jeg syns at den samiske måten å oppdra barn på handler om learning by doing, du lærer mens du gjør en oppgave eller et gjøremål, ikke sant. Du lærer å kaste lasso så lenge du får prøve deg frem og gjøre det selv, du lærer å bruke kniv så lenge du får utdelt en kniv som du kan prøve deg frem med, både spikke og høvle... Så lenge barn får prøve selv og gjøre ting selv, så lærer de jo, ikke sant.. Men selvfølgelig er jeg jo der i nærheten å gir råd og veiledning, men jeg er veldig opptatt av å ikke gi en direkte fasit svar, barn må få tenke litt selv også.

Jeg vil knytte informantens uttalelse til Nergårds påstand om ansvarliggjøring av barn. Barn må få tillit fra de ansvarlige, som i dette tilfellet er informant, uten at de blander seg inn. De kan gjerne komme med hint og veiledning, men ikke ett konkret svar på hvordan noe gjøres. Denne påstanden er en sentral del av ansvarliggjøring av barn (2006, s. 73). Jeg vil også tolke informantens uttalelse i lys av Lyngsnes og Rismarks uttalelse om at den kompetente andre

ikke nødvendigvis skal gi en fullstendig forklaring på hvordan gjøremålet skal utføres. De kan derimot heller fungere som en veileder og støttespiller under barnets læringsprosess (2014, s. 68). Dette kan også knyttes til en annen informants uttalelse om viktigheten av å vise tillit til barna, når de eksempelvis skal lære seg å merke reinkalver:

Det å la barn merke reinkalver selv, det gjør jo ingenting hvis de skjærer litt feil, men de har jo prøvd... Dette er jo en av mange praksiser som man umulig kan lære på skolebenken, det er noe du må prøve selv, gjøre selv. Ved å prøve selv lærer du hvor hardt du holder kniven, hvor hard du skjærer i øret, hvordan du holder øret når kalven sparker og spreller. Man må finne en egen teknikk på det. På engelsk blir det jo learning by doing, barnet må få lov til å prøve, vi må gi dem tillit, vise at vi voksne stoler på deres avgjørelser.

Nergård peker på at når barn påtar seg en oppgave, som i dette tilfellet er merking av reinkalv, så står barna ansvarlige for gjennomføringen. Uavhengig om det går bra eller dårlig, vil det resultere i læring for barnet (2006, s. 73). Balto fremhever, *gal dat oahppá go stuorrola* (barnet lærer nok når barnet vokser til), som handler om at de eldre uttrykker tillit til at barn lærer når de modnes og vokser til. Dette forutsetter at oppdrageren har positive forventninger, tålmodighet og forståelse for at barns læringskapasitet varierer (Balto, 2023, s. 129). En informant deler følgende refleksjon:

Jeg syns jo at «learning by doing» og *gal dat oahppá go stuorrola* er to viktige tankeganger å ha i samisk barneoppdragelse. Det å gi barn tillit til å utføre ulike oppgaver, gi dem utfordringer, men samtidig gi dem tid. Det er ikke så viktig at barn lærer ditt og datt til eksakt tid, men at vi voksne viser tillit til barna og gir dem tid til å vokse og tid til å lære det ene og det andre.

Denne uttalelsen mener jeg kan knyttes til Baltos påstand om at voksne må være forsiktige med å sette for høye forventninger til barn, og heller ta hensyn til deres individuelle kapasitet (2023, s. 123). Informanten poengterer viktigheten av å gi barn tid, det anser jeg som en påminnelse om at alle barn har ulike behov og ulikt tempo for læring. Jeg anser også illustrasjonen om stillasbygging som betydningsfull. Det handler om at barn får hjelp og veiledning fra den kompetente andre til å utføre oppgaver som ligger utenfor barnets

utviklingsnivå, som er det barnet evner å gjennomføre uten hjelp (Skodvin, 2012, s. 38). En av informantene fortalte at hun bruker narrativer som en motivasjon for barna:

Hvis ting ikke alltid går så bra, så bruker jeg for eksempel fortellinger som motivasjon. Jeg bruker ofte meg selv som barn som ett eksempel, en fortelling om hvor jeg gjorde noe dumt eller gjorde feil og fikk ikke oppgaven helt til, men at jeg ikke ga opp, å det gikk bra til slutt. Gjerne fortellinger som er knyttet til aktiviteten de sliter med, og i løpet av fortellingen gir jeg hint om hva jeg gjorde for å lykkes.. Det syns barna er veldig gøy og spennende å høre om, samtidig som de får motivasjon til å prøve på nytt.

Denne uttalelsen anser jeg kan ses i lys av stillasbygging, ved at moren veileder barnet og gir hint om fortellingen, men samtidig oppmuntrer barnet til å tenke selvstendig. Jeg forstår at barnet dermed får mulighet til å bruke stillaset til å «klatre» og utvide sitt aktuelle utviklingsnivå (Skodvin, 2012, s. 38). Flere av informantenes uttalelser angående samisk barneoppdragelse kan ses i lys av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, som understreker at utfordringer som kan være vanskelige å løse alene, kan løses med veiledning eller assistanse fra omgivelsene (Säljö, 2012, s. 123):

Det handler jo om å gi barn og unge ulike oppgaver og gjøremål de skal løse, vi må gi barn tillit. Vi må ikke gå å rettlede dem hele tiden, da blir de jo ikke selvstendige. Vi kan heller komme med råd underveis... Barn må kjenne på at mor og far har tillit til dem, at de stoler på mine avgjørelser, ikke sant.. Det er jo en viktig del av oppdragelsen, hvor barnet lærer selvstendighet.

I likhet med mine informanter fremmer Nergård at en viktig del av oppdragelsen er å gi barn ansvarlige oppgaver (2006, s. 73). Jeg anser det som mulig at det kan oppstå situasjoner i fremtiden der barnet må være alene og ta avgjørelser selv knyttet til eksempelvis kalvemerking eller sløying av fisk. Larsen og Slåtten poengterer at barn som opplever å være kompetente og i stand til å mestre oppgaver, gjør dem mer motiverte til å oppnå kunnskap på andre områder (2002, s. 21). En av mine informanter reflekterer over sin egen barndom, da hun ble sendt alene ut til reinflokken i ung alder:

Det er mange ganger jeg som ung ble sendt ut til flokken alene, hvor jeg måtte ta ulike avgjørelser alene, basert på det jeg hadde lært av pappa tidligere, å det jeg hadde sett pappa gjøre i ulike situasjoner... På denne måten har jeg måtte bli selvstendig. Men i dette moderne samfunnet har vi jo telefoner, så en plan B er jo alltid å ringe pappa. Men man vil jo helst klare seg selv så lenge som overhode mulig. Jeg anser det som god læring, det å tenke selv, feile, ta nye avgjørelser og sånt. Men uff.. jeg har vært stresset mange ganger. Men det har gitt meg en enorm mestringsfølelse... Så jeg har jo veldig lyst at mine barn skal få erfare det samme, ikke sant, det å lære fra egne erfaringer og opplevelser.

Joks fremmer at for å kunne beherske reindrift må en evne å kunne lese naturen og ulike situasjoner, og deretter ta avgjørelser basert på det (2007, s. 43). Både Balto og mine informanter fremmer at foreldre ikke vil kunne være tilgjengelig for sine barn til enhver tid, og derfor anses det at barn blir selvhjulpne og selvstendige som viktige elementer i den tradisjonelle samiske oppdragelsen. Videre henviser Balto til Jernstrøm, som fremmer hvordan det å håndtere stressende situasjoner alene kan være en vesentlig del av læringsprosessen og utviklingen av mestringssevne, da det krever at en tar selvstendige beslutninger (2023, s. 120). Dette gjenspeiles i informantens uttalelse om at det å møte utfordrende situasjoner alene har gitt henne en betydelig følelse av mestring. I tillegg legger hun til at feilbeslutninger kan rettes opp igjen og føre til læring, samt at hun ved neste anledning kan bli utsatt for tøffere oppgaver.

Vegard Nergård (2005, s. 79) referer til Georg Henriksens forskning om urfolket 'Naskapiene' på Newfoundland. Henriksen sin studie indikerer at en 'god jeger' ikke bare er dyktig til å skyte, men kan også tolke naturen, terrenget og dyrenes bevegelser. En av mine informanter fremmer en liknende tankegang:

Det å legge merke til og kjenne områder, at du kan orientere deg, kjenne igjen stjerner, vite hvilken retning dem skinner fra, om stjernen skinner fra sør, nord, vest eller øst er viktige egenskaper å kunne, for å ikke gå seg vill. Men det handler også om å kjenne skogen, legge merke til hvis noe beveger seg mellom tette trær og kratt... Jeg satt med datteren min ved kjøkkenbordet å spiste frokost for noen dager siden. Rundt en kilometer lenger bort ser hun bevegelser inni skogen, hun tok frem kikkerten og sa det er to rådyr som beveger seg nordover. Dette er en kunnskap hun ikke hadde hatt

dersom hun ikke hadde vært med å vandret i naturen når hun var yngre, vært med på elgjakt og slikt.

Nergård påpeker at en ‘god jeger’ forutsetter evnen til både samarbeid og selvstendighet, da det viser at jegeren kan klare seg selv (2005, s. 79). Informantens fortelling om datteren kan tolkes som at han anser at hun har potensiale til å bli en ‘god jeger’ og mestre utfordringer i naturen på en selvstendig måte.

#### 5.4 Slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjonen

I datamaterialet mitt kommer det tydelig frem at både slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjonen spiller en betydelig rolle i informantenes liv. I 1997 skrev Balto at sosiale institusjoners funksjon hadde blitt svekket, noe som medførte en økt bevissthet og satsning på å bevare disse tradisjonene med bruk av *gáibmi*- og faddersystemet (1997, s. 83).

Informantene mine viser at de verdsetter disse tradisjonene, og ønsker å formidle betydningen av å bevare og videreføre disse tradisjonene til kommende generasjoner. De understreker at disse tradisjonene fremdeles er en viktig del av samisk kultur. Spesielt de to eldste informantene mine ser på *gáibmi*-tradisjonen som svært verdifull. Jeg vurderer det også som tydelig at mange av mine yngre informanter også setter pris på tradisjonen, og forstår betydningen av den. I følge Nergård er oversikten over slekt og slektsforhold en essensiell del av den tradisjonelle kunnskapen i samiske samfunn (2011, s. 30). En av informantene mine deler hvor viktig slektskap er for henne:

For meg er slektskap og gudforelder veldig viktige. Det å kjenne igjen, å vite hvem du er i slekt med, det er både viktig, men også dyrebart. Den kunnskapen er også en kunnskap som vi burde lære våre barn. Ikke sant, at barnet vet at mine fettere og kusiner er barnet sine *muosát/goaskit/sisát* (tanter) og *ednot/čeahcit/eagit* (onkler), men også at mine tre meninger blir kalt for *muossát/goaskit/sisát* og *ednot/čeahcit/eagit*.

En annen informant uttrykker at slektskap er noe av det mest spesielle i det samiske samfunnet, og forklarer hvor mange ord og begreper slektskap inneholder:

Slektskap er vell det jeg tror er noe av det mest spesielle med det samiske samfunnet, det er så utrolig stort og spesielt, og det er så utrolig mange begreper og ord i samisk slektskap, bare det norske ordet «tante» inneholder jo «*muossá, siessá, goaski, ipmi*» på samisk, det handler jo om hvordan du er i slekt med den og den. Er du en yngre eller en endre søster av mor, yngre eller eldre søster av far eller om du er en inngifta tante også videre. Disse begrepene forklarer jo hvordan du er i slekt med den og den, og slik kan andre også plassere deg i forhold til den og den slekta.

I det samiske språket finnes det et mangfoldig utvalg av begreper og ord som omhandler familie og slektskap, og 'nær slekt' omfatter flere slektsledd enn det til vanlig gjør i norske slekter (Nergård, 2005, s. 29). En informant bekrefter Nergård sin påstand:

Sånn som fettere og kusiner, de er jo som mine søsken, mens mine tre meninger er som mine søskenbarn. Vi har jo vokst opp sammen som søsken. Så slekta er utrolig dyrebart for meg, det er så nært og kjært. Det er så dyrebart at jeg nesten ikke klarer å sette ord på det.

I følge Nergård, basert på Balto og Hoëm, understrekes det at en stor slekt ikke bare innebærer sosial trygghet, men også et kollektivt ansvar for barnet. Videre påpeker han at slekten kontinuerlig utvides med nye relasjoner og medlemmer, samt rituell slektskap som faddere og *gáibmier* (2011, s. 31). En av informantene deler at slektskap og fadderskap har stor betydning i Sápmi:

Slektskap og gudforeldre har alltid vært en viktig del i Sápmi, jeg syns at slektskap og gudforeldre er på en måte en rikdom i livet. Det er personer som betyr veldig mye for meg.

Balto påpeker at valg av faddere signaliserer hvilke forbindelser foreldre anser som betydningsfulle for sine barn (2023, s. 81). Samtidig fremhever Nergård at valg av faddere til barn innebærer nøye vurdering av hvilke relasjoner man ønsker å knytte mellom barnet og spesifikke personer (2005, s. 40). Disse påstandene bekrefter en av mine informanter, som påpeker viktigheten med å velge mange faddere til barna:

Jeg har sagt at vi skal gi barna våres mange gudforeldre, slik at barna begynner å *dovddidit* (lære å kjenne til) slekta. Man må ikke alltid velge nærmeste slekt heller, men forsøke å dekke hele slekta, noen her og noen der å sånt.. Slik får jo barna bygge relasjoner og forhold til hele slekta på både min side av slekta og mannen min sin side.

En annen informant forteller:

For meg er slektskap veldig viktig, for eksempel er det der med gudforeldre veldig viktig. Når du skal velge gudforeldre til barnet ditt, så må man studere og tenke litt på hvem du ønsker skal være en del av livet til barne ditt. Kanskje du velger den eller den andre, kanskje du velger han som er *gáibmi* til ungen, så blir det «*gáibmeristáhčči*» (navnebror som er gudfar), eller så velger du «*gáibmesiessá*» (navnesøster som er tante), da blir du jo både *gáibmi*, tante og gudmor. Det er jo en veldig stor avgjørelse å ta, ikke sant..

Nergård beskriver hvordan nye medlemmer inkluderes i slekten gjennom valg av faddere og bruken av *gáibmi*-ordningen. På denne måten bidrar man til å involvere den utvidede slekten, og samtidig styrker båndene mellom barna og foreldres slekt og venner (2011, s. 31). En av informantene forteller:

Gudforeldre er så utrolig viktige, og hvis man i tillegg er *gáibmi* til barnet, og blir valgt som gudforelder, å i tillegg til det kanskje er onkel, tante eller søskenbarn, så er jo det helt utrolig spesielt.

Nergård påpeker at fadderskap og samiske navneinstitusjoner, som *gáibmi*, utgjør sentrale elementer i den tradisjonelle samiske oppdragelsen. Bruk av *gáibmi* handler også om å navngi barn etter betydningsfulle personer i slekter. Dette kan bidra til å styrke samholdet mellom de to *gáibmier* (2011, s. 30-45). De eldste av mine informanter nevnte flere ganger i løpet av sine intervjuer at å få en *gáibmi* er utrolig stort. Dette vekket min nysgjerrighet til hvorfor de oppfatter *gáibmi*-ordningen som så unik:

Det viser jo en verdi, du hedrer personen som du kaller barnet etter, du ærer personen liksom. Så det er jo en stor ære å få en *gáibmi*.



Den andre informanten utdyper:

Når man setter en *gáibmi*, så setter man pris på og viser den opprinnelige navnebæreren en verdi, at man setter pris på personen og deres personlighet og deres egenskaper. Det er jo en metode i det samiske samfunnet hvor man viser eller forteller barnet at den personen er en viktig del av livet vårt og livet ditt. Når min første fødte «Piera Jonas» skulle bli døpt, så var det «Jonas» som var navnet, men vi ønsket at han skulle være *gáibmi* til min pappa som heter «Piera». Når pappa fikk høre at «Jonas» skulle hete «Piera Jonas» så ble jo pappa så utrolig stolt og rørt av at han fikk en *gáibmi*. I dag kaller sønnen vår seg selv kun for «Piera», å det er jo gøy at han bærer pappa sitt navn videre med stolthet.

Nergård beskriver at fadderskap og *gáibmi*-ordningen innebærer at både faddere og *gáibmier* har ansvar for viktige elementer i barnets oppdragelse, som opplæring og overføring av kunnskap til barnet. Dette kaller han for et *fler-foreldre-system* (2011, s. 30). En av informantene understreker:

Selv om foreldre har det primære oppdrager ansvaret for barna, er gudforeldre, tanter og onkler uvurderlige når det gjelder læring om for eksempel reindrift og andre tradisjonelle virksomheter. De kan tilby både råd og veiledning om hvordan ting gjøres og bør utføres, og de deler ofte sin kunnskap om praksis og tradisjoner.

Informantens uttalelse kan ses i lys av *searvelatnja* eller *ovtastallan*-arena (samhandlings «rom»), som handler om at voksne, eldre og barn møtes og lærer tradisjonelle ferdigheter, kunnskaper og verdier (Balto, 2023, s. 70). Barnet til informanten ovenfor møter gudforeldre, tanter og onkler når han er ute med reinflokken. Der kan barnet appropriere kunnskapen og ferdighetene som trengs for å kunne jobbe med reindrift. Av mine seks informanter var det kun en av dem som ikke hadde et spesielt forhold til *gáibmi*-tradisjonen. Hun forteller at:

Den der *gáibmi* – tradisjonen har jeg egentlig ikke så stort forhold til. Jeg har ikke kalt mine barn opp etter noen, det har jeg egentlig en begrunnelse til, selv om jeg selv er oppkalt etter min avdøde oldemor. Men jeg forstår jo at folk gjør det, for da hedrer man personen man blir kalt opp etter.

Jeg vil knytte denne informantens uttalelse til Baltos uttalelse om at hennes yngre informanter ikke legger den samme vekt på *gáibmi*-tradisjonen som hennes eldre informanter gjør (1997, s. 177). Det kommer i tillegg tydelig frem i arbeidet til Sannhets- og forsoningskommisjonen at samer fortsatt påvirkes av fornorskningspolitikken (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023). Selv om informanten min ikke gir en spesifikk begrunnelse på hvorfor hun ikke anvender *gáibmi*-tradisjonen, anser jeg at hennes uttalelse også kan ses i sammenheng med Balto sin observasjon om en avtagende interesse for *gáibmi*-tradisjonen både under og etter fornorskingsperioden. I denne perioden kunne barn bli mobbet på grunn av sine samiske navn, noe som førte til at noen foreldre valgte å gi barna norske eller amerikanske navn (1997, s. 78).

## 5.5 Oppsummering

I dette delkapittelet skal jeg oppsummere de mest sentrale funnene fra datamaterialet. Selv om hvert tema kan behandles individuelt, kommer det frem at de har en sammenkobling. Jeg vil nå forene temaene for å gi en helhetlig fremstilling av funnene.

Innledningsvis i dette kapittelet fremstilte jeg datamaterialet vedrørende tradisjonskunnskap og språk. Jeg trakk frem informantenes vektlegging av betydningen av å bevare begge elementene. Informantene understreker at disse to er uløselig knyttet til hverandre, da mangelen på ett vil hemme det andre og omvendt. Uten et levedyktig språk er gjennomføringen av ulike tradisjonelle virksomheter vanskelig, da det finnes en rekke samiske begreper og termer som er særegne for disse virksomhetene. På samme vis vil fraværet av tradisjonelle virksomheter svekke språkets levedyktighet. Både mine informanter, Joks (2007) og Balto (1997;2023), fremhever at språket har sitt utspring i disse tradisjonelle virksomhetene og at tradisjonskunnskap overføres gjennom språklige aktiviteter. Dette støttes også i Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori, for at barn skal kunne appropriere kunnskapen og senere gjenta aktivitetene alene, må de delta aktivt i språklige aktiviteter sammen med den kompetente andre (Lyngsnes og Rismark, 2014, s. 70-71).

En annen måte kunnskap kan overføres på er med ulike narrativer og *baldáhallan*. Det viser seg at informantene mine forsøker å lære barna om ulike farlige områder, rundt eksempelvis bratte fjell, store stein, vann og elver, med fortellinger om områdene sammen med bruk av *baldáhallan*. På denne måten unngår de også pekefinger-moralen, men gjør heller barna

bevisste på at området er farlig med bruk av narrativer. Jeg vurderer det slik at språk, tradisjonskunnskap og narrativer sammen med bruk av *baldáhallan* er gjensidig avhengig av hverandre for sin eksistens.

Jeg forstår mine funn og drøftingen av dem som at barn må være aktive deltakere i mikrosystemet og i *searvelatnja* (samhandlings «rom») for å kunne appropriere ulike tradisjonskunnskaper. Dette innebærer at de både må lytte, observere, eksperimentere, samt lykkes og feile, for å dra lærdom av sine erfaringer. Jeg mener at dette krever at omsorgspersonene gir barna tillit, og viser tro på deres evne til å utføre ulike oppgaver. I tillegg kan omsorgspersonene bruke narrativer med hint, som et støttende stillas til barnet. Dette innebærer ikke å gi barna direkte svar på hvordan oppgaver løses, men heller gi barnet rom til refleksjon. Informantene påpeker at oppgavene må være tilpasset barnets evner, samtidig som de utfordrer barnet til å trå utenfor sin komfortsone. Dette vurderer jeg som fremmede for barns utvikling av mot og selvtillit til å ta egne avgjørelser og handle selvstendig. Dette kan til slutt resultere i at barnet blir selvstendig - *iešbirejeaddji*. Noen av foreldrene anvender også *nárrideapmi* for å motivere barna til å utføre ulike gjøremål, ved å eksempelvis si: «dette er du for liten til å klare», som kan føre til at barnet får motivasjon og klare gjøremålet. Dette illustrerer hvordan tradisjonskunnskap, språk, narrativer og *nárrideapmi* er knyttet til selvstendighet, og hvordan mine informanter integrerer disse elementene i oppdragelsen av sine barna.

For å videreføre den rike tradisjonskunnskapen innenfor ulike tradisjonelle virksomheter, er det nødvendig med personer som besitter denne kunnskapen og er i stand til å formidle den videre-en såkalt *árbečeahppi*. Disse kunnskapsoverførerne inkluderer ikke bare foreldre, men også andre familiemedlemmer og faddere. En av informantene understreker at slektninger som tanter, onkler og faddere spiller en viktig rolle i veiledningen og rådgivningen av barna innenfor ulike tradisjonelle virksomheter, samt i livet generelt. Slekten og faddere fungerer som støtte for foreldre. *Gáimbi*-tradisjonen virker fortsatt å ha en verdi, særlig for de eldre informantene, som viser at å få en *gáibmi* symboliserer en anerkjennelse av navnebæreren som en verdifull person.

## 6.0 Diskusjon og avslutning

I dette kapittelet skal jeg avslutte prosjektet mitt. Først vil jeg diskutere studiens funn i lys av teori, tidligere forskning og min problemstilling. Deretter skal jeg presentere en konklusjon, etterfulgt av refleksjoner om videre forskning. Avslutningsvis skal jeg dele mine egne refleksjoner rundt forskningsprosessen.

### 6.1 Diskusjon

Prosjektet mitt startet først og fremst som et resultat av mitt dype engasjement for min kulturelle gruppe. For det andre vokste min nysgjerrighet av den raske samfunnsmessige utviklingen som har funnet sted de siste 20-30 årene. Dermed gikk tankene mine over på hvordan den samiske kulturen taklet denne utviklingen, med tanke på tradisjonelle virksomheter, tradisjonskunnskap, språk og oppdragelsesmetoder. Til dette prosjektet har fem mødre og en far bidratt med sine tanker, erfaringer og opplevelser. Problemstillingen min til dette prosjektet har vært: I hvilken grad opprettholdes og anvendes tradisjonell samisk barneoppdragelse blant samiske familier i et samfunn i stadig endring?

#### 6.1.1 Fremtidens tradisjonskunnskap og språk

Mine informanter praktiserer og bevarer fremdeles de tradisjonelle oppdragelsesmetodene, til tross for uttalelsene til Juuso og Bjørn (2006) og Balto (1997;2023) som omhandler bekymringer om at de tradisjonelle oppdragelsesmetodene ikke lenger er like fremtredende som tidligere. Informantene mine anser disse metodene som relevante metoder i oppdragelsen av deres barn. De peker på viktigheten av at deres barn bidrar, og er aktive deltakere i tradisjonelle gjøremål og virksomheter. Balto fremhever at egenskaper og tradisjonskunnskaper som barna skal lære, representerer en annen form for kunnskap enn det som kan tilegnes gjennom lesing (2023, s. 23). Joks legger til at reindriftskunnskap i stor grad ikke finnes i bøker, og både reindriftskunnskap og tradisjonskunnskap blir i all hovedsak overført muntlig gjennom språklige aktiviteter i praktiske aktiviteter (2007, s 40). Denne kunnskapen beskrives som muntlig kunnskap (Balto, 2023, s. 23), noe som Joks understreker blir overført og tilegnet gjennom lytting, observasjoner og erfaringer (2007, s. 41). Jeg forstår dette som at tradisjonskunnskapene overleveres fra en generasjon til den neste gjennom språklige aktiviteter, slik som Vygotsky sin sosiokulturelle læringsteori antyder. For å kunne appropriere kunnskapen og senere kunne gjenta aktivitetene selvstendig, må barn delta aktivt sammen med den kompetente andre (Lyngsnes og Rismark, 2014). Denne beskrivelsen

samsvarer med Baltos beskrivelse av at ferdigheter og kunnskaper overføres gjennom praktiske aktiviteter, samt at språket og begrepene utvikles gjennom praksis (2023, s. 89). Dette samsvarer med mine informanternes understreking av viktigheten av å ta med seg barna til eksempelvis reinflokken slik at de kan delta aktivt, og på denne måten utvikle tradisjonskunnskap som er nødvendig for å kunne arbeide med reinsdyr og *birget* (klare seg). En av informantene peker også på viktigheten av at barna må følge en *árbečeahppi*, som jeg mener også kan omtales som den kompetente andre, for å kunne lære den nødvendige kunnskap.

Det kommer frem at mange av informantene mine uttrykker bekymringer for at de tradisjonelle virksomhetene er i ferd med å forsvinne. De er bekymret for samfunnsutviklingen og for statens lover og bestemmelser angående ulike endringer i utmarksdrift. I tillegg er de bekymret for «inntrengere» som kan påvirke deres områder, på samme vis som med Fovsen Njarke Sitje i Trøndelag. I etterkant av Fosen-aksjonene i Oslo februar 2023, foreslo regjeringen høsten 2023 å elektrifisere Melkøya i Hammerfest innen 2030, som blir beskrevet som «Det største enkeltstående klimatiltaket besluttet av en norsk regjering». Selv om de er klar over og forberedt på at det vil kunne oppstå konflikter med reindriften (Alnes & Kristensen, 2023). Mikkel Nils M. Sara har delt til Sannhets- og forsoningskommisjonen at reindriftsamene bruker all sin tid på å forsvare seg, fremfor å ha mulighet til å tenke på sin næring og fremtid. Utfordringen er at myndighetene vil styre det interne, og drive opplæring av reindriftsamene (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2022-2023, s. 337). Informantene mine uttrykker bekymringer for at dersom de tradisjonelle virksomhetene, som reindrift, utmarksdrift og andejakt forsvinner, vil også tradisjonskunnskapene som er knyttet til disse forsvinne med tiden. Jeg tolker dette videre som at disse bekymringene medfører en uro om at språket også vil gå tapt dersom tradisjonskunnskap forsvinner. Dette skyldes at ordene og begrepene som brukes i disse tradisjonene ikke lenger vil være i bruk, og dermed anser jeg at de ikke vil være nyttig å videreføre til de neste generasjonene.

Larsen og Slåtten påpeker at kultur er i stadig endring. De hevder at det er de unge generasjonene som overtar verdiene og normene, og velger hvilke de forkaster eller beholder (2002, s. 119). På grunnlag av mine funn kan det tyde på at bekymringene som informantene viser, kan gjenspeiles i frykten for at kommende generasjoner potensielt ikke ser verdien av å bevare eller videreføre de samiske tradisjonene og kunnskapene. Det kan også signalisere en

engstelse for at kommende generasjoner kan bli påvirket av statlige makter, og dermed forlater tradisjonelle virksomheter. Deretter kan de bli tvunget til å tilpasse seg nye verdier og normer, som samsvarer bedre med nåværende tidsepoke og majoritetskultur. Dette blir eksemplifisert i en av informantenes undringer: «Vil det være lønnsomt å drive med reindrift i fremtiden? Vil det gi mer sorg enn glede?».

### 6.1.2 Fremtidens oppdragelsesmetoder

I lys av mine funn kan det fremstå som at Baltos (1997, s. 9) påståelse om at de tradisjonelle oppdragelsesmetodene var truet av tilpasningsformene, ikke har hatt så stor innvirkning på mine informanter. Jeg ser det likevel som hensiktsmessig å understreke at det også fremkommer at metodene ikke blir like aktivt brukt, da tiden til informantene ikke strekker til. Likevel er metodene en del av informantenes oppdragelsesmetoder. En av informantene pekte på at hun ikke ønsket å anvende *baldáhallan* som en metode, men at hun likevel anvender *buolašáddjá* (kuldemannen) for å skremme barna til å kle seg i varmere klær. Dette kan tolkes som en nedgang i anvendelsen av den tradisjonelle oppdragelses metoden *balddáhallan*. Psykolog Line Marie Warholm påpeker at i dagens samfunn forsøker foreldre å beskytte barna mot ubehagelige følelser fremfor å hjelpe barna med å håndtere dem (Humberset, 2023). Det kan tenkes at min informants avvisning av *balddáhallan* kan ses i sammenheng med at hun vil beskytte barna hennes mot ubehagelige følelser. Videre peker Warholm på at hun vil oppfordre foreldre til å se på ubehagelige situasjoner som potensielle muligheter for barnas utvikling (Humberset, 2023).

Selv om den ene informanten ikke ønsket å anvende *balddáhallan* i sin oppdragelse, indikerer mine funn at både narrativer, *baldáhallan* og *nárrideapmi* i stor grad praktiseres både i dagliglivet og ute i naturen. Det kan se ut til at mine informanter peker på at funksjonen til narrativer er som et verktøy til å regulere barnas atferd, men på en indirekte måte. Redselen barna får av de ulike narrativer kan føre til at de unngår «skremselobjektet», som både kan være vann eller bratte heng. Det er i midlertidig viktig å merke seg at hverken narrativer, *baldáhallan* eller *nárrideapmi* skal utøves uten hensikt, og informantenes uttalelser tyder på at disse metodene handler om å forberede barna, gi dem kunnskap og ruste dem opp til voksenlivet. Det å anvende *baldáhallan* og ulike narrativer gir ikke bare en mulighet til å knytte generasjoner nærmere hverandre, men kan i tillegg overføre kunnskap om farlige områder, og samtidig by på god underholdning til barna.

Samtidig som jeg får inntrykk av at baktanken med å anvende de ulike tradisjonelle oppdragelsesmetodene er å unngå at barn oppsøker farlige områder, så undres jeg om disse metodene kan ha en forbindelse med fornorskningspolitikken. Selv om oppdragelsesmetodene går langt bak i tid, kan det tenkes at metodene ble forsterket og at samer ble mer bevisste på å anvende dem både under og etter denne politikken. Det pekes på at selv om fornorskningspolitikken formelt er «avviklet», har det vist seg at det ikke er enkelt å avvikle den stigmatiseringen og de diskriminerende holdningene som har fulgt i kjølevannet av politikken (NOU 2016:18, s. 66). Jeg vil fremheve at bruken av *nárrideapmi* som en oppdragelsesmetode kan bli forstått som en metode for å herde barnet, slik at barnet blir *garranáhkki* (hardhudet). Barn skal lære seg å tåle motgang, samt avvise og heve seg over negative kommentarer. Jeg forstår det som at *nárrideapmi*, *baldáhallan* og narrative tradisjoner går hånd i hånd, og kan forberede barna på ulike utfordringer de kan møte i livet. Det viser seg at selv i dag, 65 år etter den offisielle avslutningen på fornorskningspolitikken, opplever samer trakassering, hets og stigmatisering. Dette ble spesielt tydelig under demonstrasjonen i Oslo i 2023 der formålet var å kjempe for Fovsen Njarke Sitje, og generelle menneskerettigheter (Hordaland naturvernforbundet, u.å.). Amnesty sine rapporter viser at hver fjerde kommentar på sosiale medier om samer er hetsende (Analyse og tall, 2023). Samtidig har Sametinget sammen med Politidirektoratet arbeidet med å åpne nettsiden [www.samehets.no](http://www.samehets.no). Her skriver de at nedvurderingen av samer og samisk kultur var en del av fornorskningspolitikken, og derfor kan samehets forstås som en ettervirkning av fornorskningen (Sametinget & Politidirektoratet, u.å.). Kan det da tenkes at mine informanter, uten å være bevisste på det, anvender tradisjonelle oppdragelsesmetoder for å ruste opp barna sine i møte med majoritetssamfunnet og sosiale medier?

### 6.1.3 Selvstendige barn i Sápmi

Blant alle mine informanter var det en felles forståelse om at barn skal oppdras til å bli *iešbirgejeaddjit*. Balto påstår at det mest sentrale i oppdragelser er å bidra til at barn blir selvstendige (1997), noe mine informanter er enige i. I mine funn var det en felles forståelse blant mine informanter om at barn skal motta veiledning eller råd mens de utfører ulike oppgaver. Det ble også trekt frem at «learning by doing» og «*gal dat oahppá go stuorra*» er sentrale begreper i samisk barneoppdragelse. Oppgavene som barna blir utdelt, skal bli utformet slik at de utfordrer barna, men ikke overstiger deres evner og styrker. Arbeidsoppgavene og gjøremålene blir tilpasset barnets ferdighetsnivå og kompetanse, men det påpekes at det er sentralt at barna blir utfordret og oppfordret til å trå utenfor sin egen

komfortzone, og på denne måten utvikle både mot og selvtillit. Disse påstandene samsvarer med Balto sitt perspektiv, hvor hun understøtter at voksne må være forsiktede med å sette for høye forventninger til barna, og ta høyde for barnas ulike kapasiteter (2023, s. 123).

Forståelsen av informantenes uttalelser og Balto sitt synspunkt indikerer et behov for å kjenne barnets grenser, deres toleranse for utfordringer og hva de er i stand til å utføre. Med et slikt tankesett kan man forme oppgaver som både utfordrer dem og styrker dem, samtidig som de holder seg innenfor deres evner. Psykolog Warholm påpeker at det å oppdra selvstendige barn som er i stand til å tenke selv og ta egne valg, er avgjørende for fremtiden. Dette forutsetter at foreldre tar et steg tilbake, og lar barn finne løsninger selv (Humberset, 2023). Jeg forstår det som at dette med tiden vil øke barns selvtillit og selvstendighet, samt deres beslutningsevne. Denne måten å oppdra barn på, kan ses i lys av Vygotskys teori om stillasbygging, der målet er å utvide barnas utviklingsnivå ved å gradvis fjerne støtten når barnet klarer seg selv, eller når den kompetente andre observerer at barnet kan takle oppgaven selvstendig (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 70-71).

Det fremkommer tydelig at selvstendigjøring av barn er en sentral del av den samiske oppdragelsen. Det kan tenkes at dette ikke kun handler om å utvikle barnas ferdigheter og selvtillit, men også om å forberede dem på de utfordringene de kan møte som ungdommer og voksne. Dette kan eksempelvis inkludere trakassering og diskriminering på bakgrunn av deres samiske identitet. Jeg oppfatter at narrativer, *balddáhallan*, og *nárriedeapmi*, sammen med veiledning og selvstendighetstrening kan gi barna verktøy og den selvtilliten de trenger for å stå i mot slike utfordringer, og samtidig evne å stå opp for seg selv og sin kultur. I tillegg skal de kunne gjennomføre ulike oppgaver selvstendig, og slik bli *iešbirgejeadjit*.

#### 6.1.4 Betydningen av slektskap, fadderskap og *gáibmi* – tradisjonen

Jeg har tidligere i oppgaven diskutert ulike samfunnsendringer som har påvirket det samiske samfunnet. Primærnæringer som reindrift, fiske og utmarksdrift er ikke lenger like dominerende som tidligere, på grunn av ulike reguleringer og lover innført av myndighetene, som for eksempel forskrift om *lodden* (Forskrift om lodden, 2023). I tillegg kan det se ut til at foreldres yrkesliv påvirker barnas mulighet til å tilbringe tilstrekkelig med tid ute i naturen, da barna i stor grad tilbringer dagene på skolen eller i barnehagen. Samfunnsendringene kan også ha ført til endringer i familie- og slektsmønstre. Sandvik peker på at ungdom og familier flytter til andre samiske bygder eller til urbane strøk på grunn av arbeid og studier, noe som fører til at mange samiske barn vokser opp langt fra slekten sin (1995, s. 35). Jeg undres på



om samfunnsendringene og de store avstandene mellom slekt, muligens ubevisst kan ha påvirket mine informanternes oppfatning av at slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjonen er viktige elementer å bevare i det samiske samfunnet og kulturen. Drivkraften mine informanter har ved å opprettholde slektskap og fadderskap, kan tenkes å ha sammenheng med at avstanden mellom slekt og faddere har økt med tiden. Ved å opprettholde denne tradisjonen, hindrer de at slektskapet mister sin funksjon. Funnene mine peker på at slektskap, fadderskap og *gáibmi*-tradisjonen fremdeles har en betydelig rolle i informantenes liv. Det er tydelig at informantene setter slektskap og valg av faddere høyt. Valg av faddere gir en god anledning til å knytte bånd og kontakt på tvers av hele slekta, samtidig som det viser barnet hvilke personer *foreldrene* anser som viktige og betydningsfulle i sine liv (Balto, 2023). Nergård påpeker at fadderskap er en viktig bærer av den tradisjonelle samiske oppdragelsesformen (2011, s. 30). Dette pekte også en av mine informanter på, hun fortalte at mor og far er de primære omsorgspersonene, mens resten av slekten og faddere er viktige bidragsytere til å videreformidle og videreføre tradisjonskunnskap, samt komme med råd og veiledning. Til tross for at både Juuso og Bjørn (2006) og Balto (1997) påstår at *gáibmi*-tradisjonene ikke har en like fremtredende rolle som før, nevner fem av seks av mine informanter at *gáibmi*-tradisjonen fremdeles har en verdi og er en unik tradisjon i deres kultur. En av informantene mine fortalte at en ikke skal kalle opp barna etter personer som har gjort dårlige ting eller har dårlige egenskaper, for man ønsker ikke at barnet skal assosieres med dette mennesket. Dette viser at *gáibmi*-tradisjonen holdes ved like, samt at det viser at det er grundig gjennomtenkt når informantene velger navn til sine barn. Jeg anser det som mulig at den ene informanten som ikke har oppkalt sine barn etter noen i familien, kan ha blitt påvirket av de moderne oppdragelsesmetodene som Juuso og Bjørn hevder påvirker det samiske samfunnet (2006, s. 12). Denne refleksjonen skyldes at hun ikke hadde noen argumenter for å ikke anvende denne tradisjonen. Samtidig understreker hun også at hun forstår hvorfor andre fremdeles velger å anvende *gáibmi*-tradisjonen.

## 6.2 Konklusjon

Denne studien tar utgangspunkt i problemstillingen: I hvilken grad opprettholdes og anvendes tradisjonell samisk barneoppdragelse blant samiske familier i et samfunn i stadig endring? Tidligere forskning peker på at den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen blir truet av samfunnsendringene og majoritetskulturen (Nesheim, 1976, s. 58), samt at ulike deler av den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen ikke er like fremtredende som tidligere (Juuso og

Bjørn, 2006, s. 12). Forskningen min har gått ut på å undersøke om de tradisjonelle oppdragelsesmetodene fremdeles blir anvendt av foreldre i det samiske samfunnet Kautokeino.

Denne studien er basert på seks informanter, samt tidligere forskning. Mine funn peker mot at tradisjonell samisk barneoppdragelse fremdeles har en rolle i det samiske samfunnet. Til tross for samfunnsmessige endringer og påvirkninger fra moderne kulturformer, ser det ut til at metodene med å overføre kulturell arv, tradisjoner og språk gjennom barneoppdragelsen forblir relevant og viktig for mine informanter. I diskusjonsdelen min har jeg pekt på hvorfor jeg tror at informantene mine fortsetter å holde fast ved tradisjonelle metoder, til tross for endringene i samfunnet. Jeg har tydeliggjort samenes historie, hvor de har vært utsatt for press til å assimileres inn i majoritetssamfunnet og utvanne den unike tradisjonskulturen, språket og identiteten. Til tross for en offisiell beklagelse fra Kong Harald, som omhandlet statens urett mot samene, fortsetter samene å oppleve statlige reguleringer, inngrep og en økning i hets, trakasseringer og hatfulle ytringer (Analyse & tall, 2023). Disse negative holdningene kan antas å ha rot i fornorskingspolitikken, i tillegg til Kronprins Haakon uttrykk om at «det også bunner i litt frykt, for det man ikke helt forstår, det som er annerledes». Ved å bevare tradisjonskunnskapen og oppdragelsesmetodene motsetter samene seg denne assimileringen og sikrer at deres kultur og språk forblir levende. Informantene uttrykker også en bekymring for at beslutninger som blir gjort i makrosystemet, som er staten og myndighetene, kan føre til at tradisjonelle virksomheter gradvis forsvinner. Dette kan resultere i tap av språket og tradisjonskunnskapene over tid. Det kan tenkes at frykten for å miste det tradisjonelle er grunnen til at informantene fremdeles holder fast ved det. Resultatene fra studien indikerer at foreldrene fortsatt anser den samiske tradisjonelle kunnskapen som relevant å videreføre til kommende generasjoner, til tross for den moderne tidsepoken de lever i og den raske samfunnsmessige utviklingen som pågår.

Jeg mener at dette understreker den vedvarende styrken som ligger i den samiske befolkningen, og behovet for å videreføre og bevare tradisjonelle oppdragelsesmetoder for å sikre overlevelsen av samisk språk, kultur, tradisjoner og identitet, også for kommende generasjoner.

## 6.4 Videre forskning

Dette prosjektet har ført til at jeg har fått svært mange nye refleksjoner og tanker knyttet til samisk barneoppdragelse. Basert på resultatene som har kommet frem i denne studien, har det åpnet seg nye tanker om videre forskning. Det hadde vært interessant å utføre en kvantitativ undersøkelse, som hadde gitt meg ett større utvalg. Dette for å få en bredere forståelse for statusen til den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen, samt om det er flere personer i det samiske samfunnet som fremdeles ser på det tradisjonelle som verdifullt å videreføre.

Samtidig hadde det vært av interesse å gjennomføre en etnografisk undersøkelse for å komme tettere på de samiske familiene og barna, dette for å få et mer beskrivende bilde av hvordan de anvender de tradisjonelle samiske oppdragelsesmetodene.

I tillegg er det av interesse å utforske samisk barneoppdragelse i urbane strøk. For å få en forståelse på hvordan samisk barneoppdragelse tilpasses og praktiseres i slike områder, med tanke på hvordan urbane strøk påvirker bevarelsen og overføringen av tradisjonelle virksomheter, tradisjonskunnskap og språk. En videre forskning på disse områdene kan bidra til en mer omfattende forståelse av samisk barneoppdragelse og de ulike situasjoner og fenomener som påvirker det, i et samfunn som stadig er i endring.

## 6.5 Egne refleksjoner rundt prosjektet

I min refleksjon over min studie vil jeg fremme at prosjektet har vært engasjerende. Det har gitt meg et omfattende perspektiv på hvordan samiske foreldre oppdrar sine barn i et stadig skiftende samfunn, og hvordan de fortsatt verdsetter og benytter seg av ulike tradisjonelle oppdragelsesmetoder. Til tross for omfattende samfunnsendringer og statlige reguleringer, har de holdt fast ved disse metodene. Analyser av svarene jeg har mottatt har også ført meg til refleksjoner som jeg tidligere ikke har vurdert, for eksempel den potensielle bekymringen blant informantene for at statlige beslutninger kan føre til gradvis forsvinning av tradisjonelle virksomheter. Videre har jeg reflektert rundt hvordan *nárrideapmi*, *balddáhallan* og barns selvstendighet opprettholdes for å ruste barna til å møte motgang utenfra, stå i mot negative kommentarer og stå stødig i sin identitet. Analysen av svarene jeg har mottatt har noen ganger vært utfordrende, og i ettertid ser jeg at det i noen tilfeller kunne vært nyttig å stille flere oppfølgingsspørsmål for å få dypere innsikt i temaet. Oppsummert anser jeg at denne prosessen har vært svært lærerik og inspirerende, og jeg ser frem til å ta med meg erfaringene videre inn i yrkeslivet.

## Litteraturliste

- Aasebø, T. S. & Melhuus, C. E. (2005). *rom for barn – rom for kunnskap – Kropp, kjønn, vennskap og medier som pedagogiske utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Oplandske Bokforlag.
- Alnes, E. & Kristensen, M. (2023, 8. august). Regjeringen åpner for elektrifisering av Melkøya. *NRK*. Hentet 25.05.2024 fra <https://www.nrk.no/norge/regjeringen-apner-for-elektrifisering-av-melkoya-1.16508408>
- Analyse & Tall (2023). *Negative holdninger og stereotypier om samer på Facebook*.
- Andreassen, B.-O., & Olsen, T. A. (2020) *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Anti, E. B. (2003). *Dovdda čuođi diidda*. Davvi Girji OS.
- Arbeids- og inkluderingsdepartementet. (2023). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering – ny innsats 2024 – 2027*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8da2b05800224771a3548ba4007817e4/no/pdfs/handlingsplan-mot-rasisme-og-diskriminering.pdf>
- Arkivverket. (2021, 1. november). *Lappekodisillen flyttet til Sápmi*.  
<https://www.arkivverket.no/nyheter/lappekodisillen-flyttet-til-sapmi>
- Balto, A. (1997). *Samisk barneoppdragelse i endring*. Ad Notam Gyldendal AS
- Balto, A. (1997) Árbevieru ja ođđa jurddašeapmi kultuvrralaš diehtosirdimis. I A. Balto (Red.), *Diehtu ja gelbbolašvuohta sámis, “Sámi skuvla šaddamin”* (s. 39 – 55). Davvi Girji O.S
- Balto, M, A., Sarri, C, Eriksen, A, I, S., & Kuhmunen, G. (2019). *Maaná jaavhtan – Mánáj dihtii – unna olbmbožiid dihte – med tanke på barna*. Sametinget

- Balto, M. A. (2023). *Samisk oppdragelse, tradisjon, fornyelse, vitalisering*. (Utg. 2). ČálliidLágádus.
- Bjerkli, B. & Selle, P. (2003). *Samer, makt og demokrati: Sametinget og den nye samiske offentligheten*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic Analysis – a practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human : Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brottveit, G. (2018). *Vitenskapeligteori og kvalitative forskningsmetoder – om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal
- Bunkholdt, V. (2000). *Utviklingspsykologi*. (Utg. 2). Universitetsforlaget
- Bø, I. (2000). *Barnet og de andre: Nettverk som pedagogisk og sosial ressurs*. (Utg. 3). Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (Utg. 2). Universitetsforlaget.
- Det Norske Kongehuset. (1997). *Sametinget 1997: Åpningstale – H. M. Kongens tale ved åpningen av det tredje Sametinget 7. oktober 1997*.  
<https://www.kongehuset.no/tale.html?tid=171065&sek=26947&scope=0>
- Eriksen, T. H (1997). *Flerkulturell forståelse*. Tano Ascheoug.
- Forskrift om lodden. (2023). *Forskrift om lodden (vårjakt på ender)* (FOR-2023-04-04-483). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2023-04-04-483>

- Giæver, B, P. (Regissør) (02.12.2023) – Man snakker egentlig ikke om det (Sesong 1, Episode 3) [Episode i TV-serie]. I T. H. Kvernstrøm (Executive produsent), *Kronprinsparet – Vårt Norge*. TV 2.  
<https://play.tv2.no/programmer/fakta/kronprinsparet-vaart-norge>
- Gulbrandsen, L. M. (2006). *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Gustavsen, J. (1980). *Samer tier ikke lenger: om ytringsforbud i Sameland*. Egil Trohaugs Forlag.
- Haugen, R. (2000). *Barn og unges læringsmiljø: Fra enkeltindivid til medlem av et flerkulturelt fellesskap*. Høyskoleforlaget AS.
- Hoëm, A. (1976). *Yrkesfelle, sambygding, same eller norsk?*. Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (2010). *Sosialisering, Kunnskap – identitet*. Oplandske Bokforlag.
- Humberset, K. (2023, 18. Juni). Dagens syn på barneoppdragelse gjør barn mindre robuste, mener psykolog. *Aftenposten*.  
<https://www.aftenposten.no/foreldreliv/i/pQv1yE/dagens-syn-paa-barneoppdragelse-gjoer-barna-mindre-robuste-mener-psykolog>
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden – innføring i pedagogisk psykologi*. (4. Utg). Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D, I (2018). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? – Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (Utg. 3). Cappelen Damm AS.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (Utg. 6). Abstrakt forlag.

- Joks, S. (2007). Boazodoalu máhtu áiggis áigái. Dieđut 3/2007. Sámi Instituhtta, Sámi allaskuvla.
- Jonsson, Å, N. (2011). Ethical guidelines for the documentation of árbediehtu, Sami traditional knowledge (97 - 112) . I Porsanger, J & Guttorm , G. *Working with traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information System, Law and Etichs*. Dieđut 2/2011.
- Hordaland naturvernforbundet (u.å.). *Dette er Fosen – saken: Naturvernere og samer fra Bergen demonstrerer mot menneskerettighetsburddet på Fosen*.  
<https://naturvernforbundet.no/hordaland/dette-er-fosen-saken/>
- Hætta, O. M. (1994). *Samene: Historie – kultur – samfunn*. Grøndahl og Dreyers forlag AS.
- Hætta, M. I. (2003). Árbevierru. (183 – 200). B. A, Berg., T. Arntsen., G. Fors., M. I, Hætta, B, Aarseth. *Sámi kulturoaphpu*. Vett & Viten AS.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: Mønster og kaos*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, A. & Brinkmann, S. (2008). *InterView – introduktion til et håndværk*. (Utg. 2). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, A. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (Utg. 3). Gyldendal Akademisk.
- Kvello, Ø. (2015). *Barn i risiko – skadelige omsorgssituasjoner*. (utg. 2). Gyldendal.
- Kvello, Ø. (2022). Transaksjonsmodellen for barns utvikling og Bronfenbrenners bioøkologiske teori. I Karlsdottir, R., Kvello, Ø., Hybertsen, D. I. (Red.), *Grunnbok i pedagogisk psykologi: Utvikling, sosialisering, læring og motivasjon* (s. 31-48). Fagbokforlaget.

Kræmer, H. M. & Mudenia, H. (2023, 20. februar). Håper ny forskning kan fortelle hvordan fornorskinga påvirker folk i dag. NRK Sápmi. [https://www.nrk.no/sapmi/hvordan-pavirker-fornorskinga-folks-helse-i-dag\\_-det-skal-saminor-3-finne-ut-av-1.16301956](https://www.nrk.no/sapmi/hvordan-pavirker-fornorskinga-folks-helse-i-dag_-det-skal-saminor-3-finne-ut-av-1.16301956)

Kultur- og likestillingsdepartementet. (2023). *Regjeringen trapper opp arbeidet mot samehets*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/regjeringen-trapper-opp-arbeidet-mot-samehets/id3014593/>

Kunnskapsdepartementet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæring*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>

Larsen, A. K., & Slåtten, M. V. (2002). *En bok om oppvekst – samfunnsfag for førskolelærere*. Fagbokforlaget.

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal akademisk.

Lægland, M. (2023, 3. februar). Høybråten slipper samisk-bombe:- Fornorskingen pågår fortsatt. *Verdens Gang*. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/kEpqVv/hoeybraaten-slipper-samisk-bombe-fornorskingen-paagaar-fortsatt>

Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. (Utg. 2). Universitetsforlaget.

Meld. St. 13 (2022-2023). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv: Kompetanse og rekruttering i barnehage, grunnopplæring og høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b821abc5741f4047a69af6de618cb172/no/pdfs/stm202220230013000dddpdfs.pdf>

Minde, H. (2005). Forskning av samene: Hvorfor, hvordan og hvilke følger?. *Tidsskrift for urfolks rettigheter*, 3, 3-29.



- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. (Utg. 5).  
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Nesheim, A. (1979). *Samene – historie og kultur*. Tanum – Norli.
- Nergård, V. (2005). *Slekt og rituelt slektskap i samiske samfunn – innspill til en psykodynamisk forståelse av sosialisering*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Nergård, V. (2011). Fler-foreldre-systemet i samisk barneoppdragelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 95(1), 30-42.
- Nergård, J-I. (2006). *Den levende erfaringen – en studie i samisk kunnskapstradisjon*. Cappelen Akademisk Forlag.
- NOU 2016:18. *Hjertespråket – Forslag til lovverk, tiltak og ordning for samiske språk*. Kommunal-og distrikstdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/ad82d773c3094582a2660908b48886d3/nou/pdfs/nou201620160018000dddpdfs.pdf>
- Olsen, T. A. (2020) .Samene – Urfolk i Norge I *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning*. B.-O, Andreassen & T. A. Olsen., utgave 1, fagbokforlaget, 2020, kap. 2, 35 – 61.
- Porsanger, J. & Guttorm, G. (2011). Árbodiehtu-fágasuorggi huksen (13 – 55). I Porsanger, J & Guttorm, G. *Working with Traditional Knowledge: Communities, Institutions, Information System, Law and Ethics*. Dieđut 2/2011.
- Regjeringen (u.å). *Samer*. Hentet 18. april 2024 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/id1403/>
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet – fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.

Sametinget & Politidirektoratet. (u.å.). *samehets*. <https://samehets.no/>

Sannhets og forsoningskommisjonen (2022 – 2023). *Sannhet og forsoning – Grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets--og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets--og-forsoningskommisjonen.pdf>

Sandvik, S. L., (1995). *Rapport fra barneombudet – Samiske barn og unge*. Ombudet for barn og unge.

Säljö, R. (2003). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. (3.utg.). Cappelen Akademisk forlag.

Skodvin, A. (2023). Opphavet til Vygotskys perspektiver: Piagets og Vygotskys teorier om barns utvikling av tenkning og tale. I A.-C. Faldet, T.-A. Skrefsrud, H. M. Somby (Red.), *Læring i et Vygotsky-perspektiv: Muligheter og konsekvenser for opplæring*. (s. 19 – 42). Cappelen Damm Akademisk.

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (Utg. 5). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt – Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (Utg. 3). Gyldendal.

Zachariassen, K. (2023). Fornorskningsspolitikken overfor samer og kvenar. *Norges historie – fra steinalderen til i dag. Fortalt av fagfolk*. <https://www.norghistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskningsspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>

## Vedlegg 1

**Referansenummer**

971146

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

11.01.2024

**Tittel**

Tradisjonell samisk barneoppdragelse i et fremtidssamfunn

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Universitetet i Agder / Fakultet for humaniora og pedagogikk / Institutt for pedagogikk

**Prosjektansvarlig**

Turid Skarre Aasebø

**Student**

Marja Sofe Holmestrand Hætta

**Prosjektperiode**

20.12.2023 - 15.05.2024

**Kategorier personopplysninger**

- Almennelige
- Særlige

**Lovlig grunnlag**

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)
- Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2024.

Meldeskjema**Kommentar**

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisitet.

**LOVLIG GRUNNLAG** Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a). Den registrerte gir sitt uttrykkelige samtykke til behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger. Dermed gjelder ikke forbudet i personvernforordningen art. 9 nr. 1, ettersom vilkår for unntaket i art. 9 nr. 2 a) er oppfylt.

**FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER** Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el. ). Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

**MELD VESENTLIGE ENDRINGER** Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-ndringer-i-meldeskjema>

**OPPFØLGING AV PROSJEKTET** Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

## Vedlegg 2

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### *”Tradisjonell samisk barneoppdragelse i et samfunn i endring”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut om hva du legger i tradisjonelle samiske barneoppdragelsen, samt hvor den er og er på vei. Med dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Forskningsprosjektet mitt er en masteroppgave som blir skrevet i UiA (Universitetet i Agder). Formålet med oppgaven min er å undersøke om den tradisjonelle samiske barneoppdragelsen fortsatt anvendes, hvordan den er blitt anvendt og hvor den er på vei. Er den fortsatt til stedet slik som det var før, hvordan bevares den og er det utfordringer knyttet til å dyrke det tradisjonelle?

Problemstillingen jeg har valgt å gå ut i fra er: I hvilken grad blir tradisjonell samisk barneoppdragelse anvendt i et samfunn i stadig endring?

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Universitetet i Agder er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg spør deg om å delta fordi du virker interessant for forskningsprosjektet, fordi du er i riktig alder og du oppdrar/har oppdratt barn i en samisk kjerneområde.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju, intervjuet vil vare mellom 30 minutter til 1 time. Intervjuet inneholder ulike spørsmål om samisk barneoppdragelse og dens ulike metoder, som for eksempel narring og selvstendighet, samt spørsmål knyttet til bekymringer rundt oppdragelsen med bakgrunn av språket, kulturen, levesettet og tradisjonene.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke

samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

De som vil ha tilgang til opplysningene er meg (student) og min veileder ved UiA (Turid Skarre Aasebø).

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene som eksempelvis navn og kontaktopplysningene dine, vil jeg erstatte navnet ditt med en kode som lagres på en selvkjøpt harddisk som er adskilt fra PC harddisk. Opptaket fra intervjuet vil være innelåst til enhver tid når jeg ikke arbeider med materialet.

Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjonen, da jeg kun anvender det du forteller om dine tanker, opplevelser, bekymringer og historier. Når jeg anvender dine fortellinger i selve skrivet, vil navnet ditt være kodet med for eksempel: «Informant 1».

### **Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?**

Prosjektet vil etter planen avsluttes rundt 15 mai 2024 (utsettelse til 30 mai 2024). Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger som navn, bli anonymisert. Lydopptak blir slettet etter endt prosjekt.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Veileder ved Universitetet i Agder; Turid Skarre Aasebø
  - Telefonnummer +47 91105913.
- Student ved Universitetet i Agder; Marja Sofe Holmestrand Hætta
  - Telefonnummer [REDACTED]
- Universitetet i Agders personvernombud: Trond Hauso.
  - E-post: [personvernombud@uia.no](mailto:personvernombud@uia.no)
  -

Hvis du har spørsmål knyttet til vurderingen som er gjort av personverntjenestene fra Sikt, kan du ta kontakt via:

- Epost: [personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no) eller telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Veileder  
Turid Skarre Aasebø

Student  
Márjá Sofe Holmestrand Hætta

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tradisjonell samisk barneoppdragelse i et fremtidssamfunn*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Intervjuguide

**1. Hva innebærer samisk tradisjonell barneoppdragelse for deg?**

(Mii/maid mielddisbukta sámi árbevirolaš mánáidbajasgeassin dutnje?)

**2. Hva er viktig for deg når du oppdrar dine barn?**

(Mii lea dehálaš dutnje go don geasat bajás du máná/mánáid?)

**3. Er det viktig for deg å bevare og dyrke den tradisjonelle barneoppdragelsen?**

**(Hvorfor/Hvorfor ikke?)**

(Lea go dutnje deháhlaš seailuhit ja nannet árbevirolaš mánáidbajasgeassima?

Jus “juo” dahje “ii”, manne?)

**4. Hva er ditt forhold til nárrideapmi, báldahallan, selvstendighet og fuolkevuolta/gáibmi ja ristváhnemat?**

(Makkar oktavuolta lea dus nárrideapmai, balddáhallami ja iešheanalašvuhtii?)

**5. Hvilket forhold har du til slektskap og fadder- og gáibmi-tradisjonen?**

(Makkar oktavuolta dus lea fuolkevuhtii, ja ristváhnemiida ja gáimmiide?)

**6. Har du noen tanker eller bekymringer når du oppdrar ditt barn, da med tanke på språket, tradisjonene og kulturen?**

(Leat go dus muhtin jurdagat dahje vuorjašumit go don geasat bajas du máná, mat gullet ovdamearkadihte giela, árbevieruiid dahje kultuvrii ektui?)

**7. Er du bekymret for at den tradisjonelle barneoppdragelsen skal forsvinne med tiden? (Hvorfor/hvorfor ikke?)**

(Leat go dus vuorjašumiit ahte árbevirolaš bajasgeassin galga jávkát áiggi mielde?)

(Manne/Manne ii?)