

Matkulturer i Norge

Grete Modell Grande, Line Husjord og Kari Ryslett (Red.)

Matkulturer i Norge

Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og
romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene

Boken ble første gang utgitt i 2025 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Grete Modell Grande, Line Husjord og Kari Ryslett 2025. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2025.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelser som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering, med unntak av kapittel 8 og kapitel 16.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-5827-7
ISBN digital utgave: 978-82-450-4794-3
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa5804>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Sats ved forlaget
Omslagsdesign: Vegard Bolstad
Forsidebilde: Riho Kitagawa/Unsplash

På bokomslaget har vi valgt å bruke en illustrasjon knyttet til den japanske teknikken kintsukuroi (eller kintsugi) som er en kunstform som betyr «å reparere med gull». Vi setter dette inn i en symbolsk ramme der innholdet i boken at kan knyttes til at når noe blir knust/ødelagt kan det repareres og gi mening på en ny måte.

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Forord

Denne antologien er i sin helhet et samarbeidsprosjekt mellom oss tre redaktører og medforfattere på tvers av ulike lærerutdanningsinstitusjoner og andre kunnskapsformidlere. Det nasjonale nettverket for undervisere i mat og helse i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren) etterspurte mer kunnskap om samisk matkultur, både praktisk og teoretisk. Redaktørene av denne antologien arrangerte derfor en nasjonal konferanse, «Samisk matkultur i mat- og helsefaget», ved Nord universitet i Levanger våren 2022.

Antologien er en videreføring av arbeidet med samiske matkulturer. Det ble også etterspurt kunnskap om nasjonale minoriteters matkulturer, og de nasjonale minoritetene ble derfor inkludert i prosjektet. Denne antologien har som mål å fremme økt forståelse om matkulturene blant samene som urfolk og våre nasjonale minoriteter kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, rom og romani/tater.

Lærerutdanningene som arbeider med kunnskap og formidling har et ansvar for å undervise om urfolk og nasjonale minoriteter. Styringsdokumentene for barnehage, skole og lærerutdanningene i UH-sektoren legger i ulik grad vekt på betydningen av kjennskap til og kunnskap om samiske kulturer og nasjonale minoritetskulturer. Barnehage og skole skal gi innsikt i mangfoldet og variasjonen i kulturene til disse folkegruppene.

Matkulturer i Norge - Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene henvender seg først og fremst til studenter og ansatte i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene og barnehage og skole. Vi håper at også andre kan ha glede og nytte av antologien.

Antologiens kapitler presenterer ulike matkulturelle perspektiver knyttet til samisk, kvensk/norskfinsk, jødisk, skogfinsk, romsk og romani/tater matkultur. Vi håper at antologien kan bidra til en dypere forståelse og verdsetting av samisk matkultur, samt nasjonale minoriteters rike matkulturtradisjoner.

Vi vil takke alle medforfatterne og bidragsyterne som har gjort det mulig å realisere denne antologien. Vi takker også våre informanter, Det Mosaiske Trossamfund (DMT), Glomdalsmuseet, Kvensk Institutt, Norges ark-

tiske universitetsmuseum og Romano Kher, Romsk kultur- og ressurscenter. Samarbeidet har bidratt til å utvide våre perspektiver og reflektere over egen kompetanse og pedagogisk praksis.

Vi vil også rette en stor takk til vår forlagsredaktør Balder Holm i Fagbokforlaget, som på en konstruktiv og hyggelig måte har ledet prosessene med utviklingen av antologien.

Til slutt vil vi takke hverandre for et godt og konstruktivt redaktørsamarbeid gjennom hele prosessen.

Levanger, Tromsø og Volda, mai 2025

Redaktørene *Grete Modell Grande, Line Husjord og Kari Ryslett*

Innhold

Innledning	11
<i>Grete Modell Grande, Line Husjord og Kari Ryslett</i>	
 Kapittel 1	
Samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen	33
Undervisningspraksiser i emnet mat og helse	
<i>Ingfrid Veka og Kari Ryslett</i>	
 Kapittel 2	
Kvensk og sjøsamisk matkultur i Nord-Troms og Finnmark i et variert materielt og immaterielt landskap	57
<i>Line Husjord og Gørill Nilsen</i>	
 Kapittel 3	
Samisk perspektiv i mat- og helsefaget	93
Å gjøre for å gjøre, eller å gjøre for å lære?	
<i>Grete Modell Grande</i>	
 Kapittel 4	
Skogfinsk matkultur	119
Mottis reise fra Finnskogen til høyere utdanning	
<i>Ingvild Skirbekk Sagmoen og Lilja Palovaara Søberg</i>	
 Kapittel 5	
Komparativ analyse av læreplan i mat og helse og læreplan i mat og helse, samisk plan	147
Matkultur i spenn mellom tradisjon og nyskaping	
<i>Camilla Sandvik og Leiv Sem</i>	

Kapittel 6

Jødisk matkultur i hjem, barnehage og skole 175

«Det er sånn kosher-style, hvis du har hørt om det?»

Kari Ryslett og Bente Afset

Kapittel 7

Samisk matkultur i norsk barnehage 203

«Vi bakte sånne gahkko-brød eller kva det heiter, også laga vi den der bidos»

Kari Ryslett og Liv Ingrid Aske Håberg

Kapittel 8

Romanifolket/taternes matkultur 221

Fra historie- til refleksjoner og nyere betraktninger

Ingvild Skirbekk Sagmoen og Lilja Palovaara Søberg

Kapittel 9

Lærerstudenters erfaringer fra tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk matkultur i samiske og kvenske omgivelser 233

Ingrid Frenning og Line Husjord

Kapittel 10

Mat- og helselærere i ungdomsskolen og undervisning med fokus på mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk 257

Hanne Müller

Kapittel 11

Sjøsamisk matkultur 281

En case-studie ved UiT Campus Alta

Ingvild Jensen

Kapittel 12

Kvann, turt, engsyre og storklokke 295

De fire store plantene i sørsamisk mattradisjon

Anna Marie Holand og Kåre Haugan

Kapittel 13	
En ung smak av kvensk matkultur	327
Hvordan får de det til?	
<i>Line Husjord og Karin Larsen</i>	
Kapittel 14	
Høstingsfriluftsliv og samisk tradisjonskunnskap	339
Studenters opplevelser og refleksjoner tilknyttet erfaringsbasert læring	
<i>Kari Tande-Nilsen og Elisabeth Evjen</i>	
Kapittel 15	
Dållágáttæn tjáhkudallat (Tett sammen rundt bålet)	371
Om barnehagepedagogers kulturarbeid	
<i>Kristin A. Ø. Fløtten og Ellinor Myrvang</i>	
Kapittel 16	
Dele mat, dele glede, dele kultur	397
Norske romer	
<i>Balder Carstens Hasvoll</i>	
Forfatterromtaler	409

Grande, G. M., Husjord, L. & Ryslett, K. (2025). Innledning. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 11–31). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580400>

Innledning

Grete Modell Grande¹, Line Husjord² og Kari Ryslett³

¹ Nord universitet

² UiT Norges arktiske universitet

³ Høgskulen i Volda

Antologien *Matkulturer i Norge – Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene* har som mål å styrke kunnskapen om matkulturene til samene som urfolk og våre nasjonale minoriteter. Antologien svarer samtidig på krav i styringsdokumentene for barnehage og skole som vektlegger formidling av samiskr kulturer og kunnskap om nasjonale minoriteter.

Å utforske ukjente matkulturer gir innsikt i nye råvarer, matretter og smaker. Samtidig fremmer det forståelse for andre mennesker. Denne antologien retter søkelyset mot matkulturene til samene som urfolk og de nasjonale minoritetene kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, romer og romani/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til Norges kulturarv, og innsikt i deres matkultur kan gi ny kunnskap og forståelse. Matkultur kan også være et verktøy for å styrke identitet, fremme respekt og motvirke fordommer.

Vi som redaktører av denne antologien er vitenskapelig ansatte og undervisere i mat- og helsefaget ved lærerutdanningene i universitets- og høyskolesektoren. I vårt arbeid opplever vi ofte at mangel på kompetanse og relevant lærestoff er en utfordring. *Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport* (2023, s. 24) viser at kunnskapen om samene som urfolk, samt kvener og skogfinner, er lav. Dette bekreftes også i *Meld. St. 12. Nasjonale minoriteter i Norge – En helhetlig politikk* (2020–2021) og i kapitlet *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (Andreassen & Olsen, 2020).

Samiske stemmer i skolen (Somby, 2023, s. 65) peker på utfordringen med å finne kvalitetsmessig god kunnskap om samiske temaer. Når samisk matkulturundervisning reduseres til å lage en enkelt matrett på samisk nasjonaldag, kan det gi en forenklet og stereotyp framstilling av samisk kultur. Figenschou (2023, s. 61) forklarer hvordan stereotypier lett oppstår når komplekse temaer fremstilles forenklet. En grundigere tilnærming til temaet vil bidra til å synliggjøre nyanser og mangfold.

Manglende kunnskap om kulturene til samene og våre nasjonale minoriteter kan også forstås i lys av den århundrelange assimilering- og fornorskningspolitikken. Denne politikken har ført til betydelige språk- og kulturtap. Ifølge *Sannhets- og forsoningskommisjonen* (2023) må skole, forskning og utdanning spille en aktiv rolle i forsoningsarbeidet. Dette kan gjøres ved å øke kunnskapen i befolkningen om samene som urfolk og om nasjonale minoriteter. Økt kunnskap kan bidra til å redusere stereotypier og negative holdninger. Samtidig er det viktig at samene og minoritetene selv deltar i utviklingen av

kunnskapen om egen kultur og historie (*Sannhets- og forsoningskommisjonen*, 2023, s. 650–654).

For å motvirke kunnskapstapet og styrke forståelsen av matkulturene til samene og de nasjonale minoritetene, må temaet løftes fram både i utdanning og offentlig bevissthet. Dette leder oss til spørsmålet om hvordan matkultur kan fungere som brobygger i samfunnet.

Matkultur som brobygger

Matkultur har en unik evne til å bygge broer mellom folkegrupper. Den viser hvordan mat kan være mer enn bare næring. Gjennom mat kan vi formidle identitet, verdier og historie. Samtidig skaper vi arenaer for forståelse, toleranse og samarbeid. Alle mennesker bærer med seg en matkulturell bagasje, preget av etnisk, kulturell og religiøs bakgrunn. Matkultur reflekterer ikke bare hvem vi er, men også hvilke historier, praksiser og fellesskap vi inngår i.

Samtidig viser den lave kunnskapen om matkulturene til samene og våre nasjonale minoriteter at denne brobyggingen ikke har skjedd i tilstrekkelig grad. Fornorskningspolitikken har bidratt til å usynliggjøre disse matkulturene, noe som understreker behovet for økt innsikt og forståelse. Å utforske matkulturer kan derfor være et viktig skritt i å anerkjenne de historiske prosessene som har påvirket forholdet mellom majoritetssamfunnet, urfolk og nasjonale minoriteter.

Den franske antropologen Claude Lévi-Strauss hevdet at matkultur kan tydes som et språk (Kolstad & Rønning, 1979, s. 11). Han argumenterte for at mens naturen er universell og eksisterer uavhengig av samfunnsformer, er kultur sosialt konstruert og formidles gjennom normer og tradisjoner. Å spise er en biologisk nødvendighet, men hvordan vi spiser, hva vi spiser, og hvilke måltidsritualer vi følger, er dypt kulturelt forankret (Kramer & Kramer, 1979).

Samene og de nasjonale minoritetene er ikke ensartede grupper. Det finnes et betydelig matkulturelt mangfold både mellom og innad i kulturene. For å forstå egne og andres kulturelle, verdimeslige og religiøse forankringer er det nødvendig å ha kunnskap om matkultur (Lund, 2017, s. 36). Begrepet matkultur består av ordene «mat» og «kultur» og viser til de ulike aspektene av menneskets forhold til mat og måltider.

Mat omfatter alt vi mennesker inkorporerer, fra råvarer til symboler, natur og kultur, matlaging og selvforsyning. Det inkluderer også de sosiale, historiske og kulturelle betydningene knyttet til maten (Amilien & Krogh, 2019). Kunnskap om mat er plassert i et sosialt rammeverk av normer, knyttet til identitetsbygging og gruppetilhørighet (Bergeflødt et al., 2012, s. 16–18).

Kultur, på sin side, inkluderer alle former for kunnskap som vi skaper og viderefører til hverandre. Kulturbegrepet kan forstås som summen av individuell kunnskap og de sosiale, kunstneriske og etiske uttrykkene som preger en gruppe (Amilien & Krogh, 2019). Kultur finnes i spenningsfeltet mellom individuell tilnærming, forstått som sosial arv og vaner, og en kollektiv tilnærming, der felles forståelse, kunnskapsrammer og identitets-skaping står sentralt.

Amilien og Krogh (2019) peker på fire teoretiske perspektiver for å forstå matkultur: matkultur i et historisk forløp, matkultur i et sosiokulturelt perspektiv, matkultur som et diskursivt felt og matkultur i en politisk ramme. Disse perspektivene danner grunnlaget for de ulike kapitlene i denne antologien.

Matkultur i et historisk forløp viser hvordan menneskers forhold til mat har endret seg over tid. Dette er påvirket av migrasjon, teknologi, økonomi, klima og kultur (Skjelbred et al., 2005). Matkultur er både en immateriell og materiell kulturarv, der kunnskap, ferdigheter og praksiser overføres fra generasjon til generasjon. I Norge har konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking vært sentrale for å sikre mattilgang gjennom vinteren (Notaker, 2006; Riddervold, 1990). Handel og kulturell utveksling har også påvirket matkulturene. Dagens globaliserte matvaner gjenspeiler nye strømninger innen bærekraft, helse og etiske vurderinger (Bugge, 2019).

Matkultur i et sosiokulturelt perspektiv handler om hvordan matvaner og måltider fungerer som grunnlag for sosial samhandling (Holm & Tange Kristensen, 2022). Mattradisjoner gir innsikt i et samfunns historie, identitet og verdier. Bordskikk, høytidsmåltider og kulinariske tradisjoner forsterker fellesskap og videreføres gjennom generasjoner (Bugge, 2010; Amilien & Hegnes, 2004; Gronow & Holm, 2019).

Matkultur som et diskursivt felt innebærer at mat ikke bare handler om hva vi spiser, men også hvordan vi snakker om mat og hvilke verdier vi tillegger den (Albala, 2013). Diskurser om sunn mat, bærekraft og etiske matvalg påvirker hvordan vi forstår og praktiserer matkultur (Andersen et al., 2019). Mat fungerer også som en markør for sosial status og kulturell kapital.

Matkultur i en politisk ramme viser hvordan politikk påvirker matproduksjon, distribusjon og forbruk. Landbrukspolitikk, matsikkerhet, handel og bærekraft er sentrale faktorer som former våre matvaner (FN-sambandet, 2025; Meld. St. 11, 2023–2024). Matkultur er derfor ikke bare et spørsmål om tradisjoner, men også om økonomiske og politiske maktstrukturer.

For urfolk og nasjonale minoriteter i Norge er matkultur tett knyttet til både natur og kultur. Noen har tradisjonelt livnært seg gjennom nomadisk reindrift, fiske, jordbruk eller skogdrift. Andre har hatt en reisende livsstil der handel og håndverk har vært sentralt. I dag er utdannings- og yrkesveier like varierte blant disse gruppene som i resten av befolkningen. Likevel har matkulturene deres fortsatt sterke røtter i historie, identitet og tilknytning til naturen (Andersen, 2020).

Mange matretter som har vært – og fortsatt er – vanlige blant urfolk og nasjonale minoriteter, finnes også på norske middagsbord, og omvendt. Det finnes både likheter og forskjeller mellom matkulturene. Disse nyansene vil bli belyst i kapitlene i denne antologien.

Urfolk og nasjonale minoriteter i Norge

Antologien belyser matkulturene til samene som urfolk og våre nasjonale minoriteter. Et mangfoldig samfunn er et rikt samfunn. Forholdet mellom samer og nordmenn har historisk vært preget av både samarbeid og samhandling. Men det har også vært preget av fornorskningspolitikkenes ødeleggende konsekvenser. Våre nasjonale minoriteter – skogfinner, kvener/norskfinner, jøder, romer og romani/tatere – har også lidd store språk- og kulturtap som følge av denne politikken. Ifølge *Sannhets- og forsoningskommisjonen* (2023, s. 652) har dette vedvart helt inn i vår tid. Tapene kan ikke reverseres, men de kan til en viss grad repareres gjennom kunnskap og bevissthet.

En av de største utfordringene i dag er at mange lærere ikke har fått undervisning om samene eller nasjonale minoriteter i løpet av sin utdanning (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 614). Fordi skolen spilte en sentral rolle i fornorskningsprosessen, har den også et særskilt ansvar i forsoningsarbeidet (Habbestad et al., 2025, s. 9). Antologien synliggjør ulike prakti-

ser og det matkulturelle mangfoldet blant samene og nasjonale minoriteter, slik det kan integreres i undervisningen i mat- og helsefaget i lærerutdanningene. På denne måten ønsker vi å bidra til økt kunnskap om tematikken i både skole og barnehage, og dermed være et bidrag i forsoningsarbeidet.

I Norge har urfolk og nasjonale minoriteter ulik status.

Samene har status som urfolk, mens kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, romer og romanifolk/tatere er anerkjent som nasjonale minoriteter (Meld. St. 12, 2020–2021). Samenes status som urfolk og deres rettigheter er rettslig forankret i flere nasjonale og internasjonale avtaler. Dette inkluderer blant annet Grunnlovens § 110 (1814), *Sameloven* (1987) og Norges ratifisering av ILO-konvensjon nr. 169, også kalt Urfolkskonvensjonen (1989). Disse forpliktelsene skal sikre at samene har samme muligheter som resten av befolkningen til å dyrke sin kultur, opprettholde sin livsform og videreføre sin identitet.

De nasjonale minoritetene i Norge er anerkjent gjennom *Rammekonvensjonen om beskyttelse av nasjonale minoriteter* (Europarådet, 1995).

Hovedforskjellen mellom urfolk og nasjonale minoriteter er at urfolk har en historisk tilknytning til tradisjonelle landområder som går forut for nasjonalstatens etablering (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2024).

Urfolk og nasjonale minoriteter i Norge har i århundrer vært utsatt for press fra majoritetssamfunnet. Denne antologien ønsker å bidra til å styrke kunnskapen om deres matkulturer. Den viser hvordan disse kan integreres i undervisningen i mat og helse, slik at mangfoldet blir en naturlig del av kunnskapsformidlingen i skolen.

Norges urbefolkning – samene

Samene har en lang historie som urfolk i Norge. Deres bosetningsområde, Sápmi, strekker seg over Norge, Sverige, Finland og Russland (Berg-Nordlie, 2024, s. 20). Det er altså ett folk bosatt i fire land, og de har opplevd assimilasjon og undertrykkelse i alle disse landene. Formidlingen av samisk kultur og historie må gjenspeile dette.

Det finnes ingen offisiell registrering av hvem som er samer, men i Same-tingets valgmanntall var 23 488 personer registrert per 30. juni 2023 (Same-

tinget, u.å.). Det totale antallet samer i Sápmi anslås til mellom 50 000 og 80 000. Den største andelen, rundt 40 000 til 50 000, bor i Norge (Meld. St. 12, 2023–2024).

I Norge er nordsamisk, sørsamisk og lulesamisk de mest brukte samiske språkene. Disse er anerkjent som minoritetsspråk og beskyttet gjennom Europarådets *Minoritetsspråkpakten* (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2025). Sameloven (§ 1-5) slår fast at samiske språk er likestilt med norsk i forvaltningsområdet for samisk språk (*Sameloven*, 1987). Sametinget (Sámediggi) arbeider for å bevare og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv. Samenes nasjonaldag er 6. februar.

Sametinget har hovedkontor i Karasjok og åtte regionkontorer i Sápmi: i Varangerbotn (Nesseby), Kautokeino, Manndalen (Kåfjord), Tromsø, Even-skjer, Drag (Hamarøy), Hattfjelldal og Snåsa (Sametinget, u.å.).

Nasjonale minoriteter – mange kulturer og ulike identiteter

Folkegrupper med langvarig tilknytning til Norge kan få status som nasjonale minoriteter. De fem anerkjente minoritetene er kvener/norskfinner, jøder, skogfinner, romer og romanifolk/tatere (Meld. St. 12, 2020–2021). Språkene kvensk, romanes og romani har status som minoritetsspråk i Norge og er beskyttet av *Minoritetsspråkpakten* (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2025).

Selv om disse gruppene deler erfaringer med fornorskningspolitikken, har de ulike historiske bakgrunner, språk og kulturer. Noen har røtter i jordbruk og fiske, mens andre har vært handelsfolk eller reisende. I dag lever de fleste som en del av det norske samfunnet. Mange arbeider aktivt for å bevare og revitalisere sine språk og kulturer. I det følgende gis en kort presentasjon av hver av de fem nasjonale minoritetene.

Den kvenske/norskfinske minoriteten

Den kvenske/norskfinske minoriteten består av etterkommere av finske innvandrere som slo seg ned i Nord-Norge fra 1700-tallet og utover. Innvand-

ringen skjedde i flere bølger, særlig på 1800-tallet, som følge av jordmangel, uår og matknapphet i Finland og Nord-Sverige. Tradisjonelt har kvener/norskfinner drevet med fiske, jordbruk, gruvedrift og kombinasjonsbruk (Meld. St. 12, 2020–2021).

Anslagene over størrelsen på minoriteten varierer, men offentlige dokumenter antyder at det finnes mellom 10 000 og 15 000 kvener i Norge (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Kvensk språk ble anerkjent som et eget språk i 2005. Det pågår et aktivt arbeid for revitalisering av både språket og kulturen (Løkka et al., 2023).

Flere organisasjoner arbeider for å fremme historie, språk og kultur, blant annet Norske Kveners Forbund, Kvensk Finsk Riksforbund og Norsk-Finsk Forbund. Kvensk Institutt, etablert i 2005, er et nasjonalt kompetansesenter for kvensk språk og kultur. Vadsø Museum – Ruija Kvenmuseum forvalter minoritetens historie (Meld. St. 12, 2020–2021). Kvenenes nasjonaldag er 16. mars.

Den jødiske minoriteten

Den jødiske innvandringen til Norge startet på 1800-tallet, hovedsakelig fra Øst-Europa og Tsar-Russland. Dette førte til etablering av jødiske miljøer i Oslo og Trondheim (Meld. St. 12, 2020–2021). I dag består den jødiske minoriteten av anslagsvis 1 500–2 000 personer. Jødene i Norge representerer både en global religiøs minoritet og en norsk minoritet med unike kulturelle særtrekk.

Kosher-reglene, som omfatter matvalg og slaktemetoder, er en sentral del av jødisk religiøs praksis. Norge har forbud mot *sjekting*, den rituelle jødiske slaktemetoden, men tillater import av kosherslaktet kjøtt (Meld. St. 12, 2020–2021). Mange norske jøder knytter sin jødiske identitet like mye til kultur, tradisjoner og historie som til religion (Banik & Høeg, 2022).

Jøder i Norge har tradisjonelt brukt språkene jiddisch og hebraisk. Jiddisch var lenge folkets språk, mens hebraisk primært ble brukt i religiøs sammenheng (Meld. St. 12, 2020–2021). Omtrent halvparten av de norske jødene er medlemmer av Det Mosaiske Trossamfund (DMT) i Oslo eller Det jødiske samfunn i Trondheim. Jødisk kultur og historie formidles av Holocaustsenteret (HL-senteret) i Oslo, samt Jødisk Museum i Oslo og Jødisk Museum i Trondheim. Jødene feirer nasjonaldagen til det landet de bor i.

Den skogfinske minoriteten

Skogfinnene er etterkommere av finske innvandrere som slo seg ned på Østlandet via Sverige på 1600-tallet. De søkte nye jordbruksområder og etablerte seg i grensestrøkene mellom Norge og Sverige. Deres primære næringsvei var svedjebruk. Dette er en form for jordbruk hvor skog ble felt, brent og deretter brukt til å dyrke rug i asken. Skogfinnene drev også med jakt, fiske og husdyrhold.

I dag er svedjebruket borte, men skogfinnene har bevart mattradisjoner og håndverk som viktige identitetsmarkører (Løkka et al., 2023). Mange opplever at forskjellene mellom skogfinske og norske tradisjoner er blitt mindre tydelige over tid. Skogfinnene snakket opprinnelig finsk, men på 1800-tallet ble de, som andre minoriteter, presset til å bli mest mulig norske. Skogfinsk språk har i stor grad forsvunnet.

Minoritetens interesseorganisasjon, Skogfinske interesser, ble etablert i 1999. Norsk Skogfinsk Museum i Grue har siden 2005 arbeidet for å bevare skogfinske kulturminner (Meld. St. 12, 2020–2021). Skogfinnenes nasjonaldag er 21. juni.

Den romske minoriteten

Romerne har sin opprinnelse i India og utvandret til Europa på 1300-tallet. De spredte seg særlig til Romania, Balkan og Ungarn, hvor de har hatt en lang historie med både forfølgelse og kulturell tilpasning. Romer er en transnasjonal, statsløs minoritet med sterke familieband og en rik muntlig kulturarv. Tidligere ble de omtalt som «sigøynere», men betegnelsen romer er nå den offisielle i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Den norske romske minoriteten består av omtrent 700 personer fordelt på fem store familier. Mange har tradisjonelt hatt en reisende livsstil, noe de deler med romanifolket/taterne. De to gruppene har imidlertid ulike opphav, språk og kulturelle tradisjoner (Løkka et al., 2023; Meld. St. 12, 2020–2021).

For mange romer er det viktig å opprettholde tradisjonelle levesett og sterke sosiale nettverk. Romanes er deres dagligspråk og en sentral del av identiteten (Meld. St. 12, 2020–2021). Romsk kultur- og ressurscenter, Romano Kher, ble etablert i 2018 i Gamlebyen kirke i Oslo for å styrke kunnskapen om romsk kultur i Norge. Den internasjonale romdagen er 8. april.

Minoriteten romanifolket/taterne

Romanifolket/taterne har vært i Norge siden 1500-tallet og er en av de eldste nasjonale minoritetene i landet. Gruppen har blitt omtalt med ulike betegnelser, og det er uenighet innad om hvilken betegnelse som er mest dekkende (Utdanningsdirektoratet, 2020). De antas å ha opprinnelse i India, men deres historie i Europa er preget av migrasjon, tilpasning og forfølgelse.

Et særtrekk ved romanifolket er deres tradisjonelle reisende livsstil. Handel og håndverk har vært viktige næringsveier. Tradisjonelle yrker har inkludert smedarbeid, blikkenslagerarbeid og produksjon av kniver og trådarbeid. Mange har også hatt en sterk musikktradisjon (Løkka et al., 2023; Meld. St. 12, 2020–2021).

Det anslås at det finnes mellom 4 000 og 10 000 personer som tilhører minoriteten i Norge. De er spredt over store deler av landet (NOU 2015:7, 2015). I tillegg til norsk har romanifolket tradisjonelt brukt språket romani. Språket er i dag truet og har få aktive brukere (Løkka et al., 2023; Meld. St. 12, 2020–2021).

Glomdalsmuseet i Elverum har siden 2000 hatt nasjonalt ansvar for dokumentasjon av romanifolkets historie og kultur. Den internasjonale romdagen feires 8. april.

Forankring av formidling om matkulturer blant samene som urfolk og våre nasjonale minoriteter

Å undervise om samisk matkultur og matkulturene til våre nasjonale minoriteter krever mer enn å tilberede tradisjonelle retter. Lærere og barnehageansatte må ha innsikt i samenes og minoritetenes historie, kultur og samfunnsliv. Dette er forankret i ulike styringsdokumenter, men med varierende grad av tydelighet.

Rammeplan for barnehagen

Barnehagens arbeid skal være i samsvar med *Barnehageloven* (2005) og *Rammeplan for barnehagen* (2017b). I kapittelet om barnehagens verdigrunnlag står det at alle barnehager skal bygge på verdier i lovverket og internasjonale konvensjoner som Norge har tilsluttet seg, som FNs barnekonvensjon (1989) og ILO-konvensjon nr. 169 (*Europarådet*, 1989).

Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter og synliggjøre samisk kultur. Samtidig skal den bidra til at barna utvikler respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet. I tillegg skal barnehagen formidle kunnskap om nasjonale minoriteters kultur, levevis og historie. Under fagområdet «Nærmiljø og samfunn» inngår både kjennskap til samisk språk, kultur og tradisjon, og kunnskap om nasjonale minoriteter (Kunnskapsdepartementet, 2017b).

Læreplan for Kunnskapsløftet (LK20)

Den overordnede delen av *Læreplan for Kunnskapsløftet* (Kunnskapsdepartementet, 2017a) fastslår at opplæringen skal gi elevene innsikt i samenes historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Den skal også gi kunnskap om variasjoner og mangfold innenfor samisk kultur og samfunnsliv. Elevene skal også gis innsikt og kunnskap om de nasjonale minoritetene – jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, romer og romanifolket/tatere – og deres betydning for norsk kulturarv.

Faget mat og helse skal bidra til forståelse for matkulturelt mangfold. Læreplanen sier at «vektlegging av normer og verdier i norsk og samisk matkultur og utforsking av andre matkulturer skal bidra til å styrke verdsettningen av kulturelt mangfold og hjelpe elevene til å utvikle en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s 2).

Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen

I *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen* er det ikke eksplisitt nevnt at studenter skal lære om nasjonale minoriteter, selv om det kan tolkes implisitt inn under mer generelle formuleringer om kultur og mangfold. Rammeplanen sier at «kandidaten kan trekke globale, nasjonale, regionale, lokale og flerkulturelle perspektiver, preget av respekt og toleranse, inn i barnehagens arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2023, § 2).

Når det gjelder samiske temaer, er dette imidlertid tydelig spesifisert. Det fremheves at utdanningen skal bidra til forståelse av samisk kultur som en del av den nasjonale kulturen, samt vektlegge urfolks status og rettigheter både nasjonalt og internasjonalt (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning

I læringsutbyttebeskrivelsene i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning* 1-7 og 5-10 i emnet mat og helse, står det at studentene skal ha kunnskap om kulturelle variasjoner i mat og måltider (Universitets- og Høgskolerådet, 2024). De skal også forstå hvordan mat inngår i identitetsutvikling og sosialisering. Studentene skal kunne reflektere over faktorer som skaper variasjon i matkultur. Men det fremgår ikke eksplisitt i *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning* i emnet mat og helse at matkulturene til samene og de nasjonale minoritetene – kvener/norskfinner, skogfinner, jøder, romer og romanifolket/tatere – skal være en del av undervisningen (Universitets- og Høgskolerådet, 2024).

Dette skiller seg fra *Rammeplan for barnehagen* og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*, hvor disse temaene er tydeligere formulert. Det vil si at det stilles større krav i fagområdet i barnehage og skole enn i emnet mat og helse i høyere utdanning. Mangelen på eksplisitt forankring i lærerutdanningene kan føre til at undervisning om samisk matkultur og matkulturene til nasjonale minoriteter, blir tilfeldig eller uteblir.

Oppsummering

For å sikre en helhetlig og tydelig forankring av kunnskap om samene som urfolk og våre nasjonale minoriteter, bør *Rammeplan for lærerutdanningene* og *Rammeplan for barnehagelærerutdanningen* bedre samsvare med *Rammeplan for barnehagen* og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Dette vil kreve en tydeligere integrering av samiske og minoritetsrelaterte temaer i lærerutdanningene. Lærerstudenter må få tilstrekkelig kunnskap til å undervise om disse temaene på en nyansert og faglig solid måte.

Videre bør lærerutdanningene vurdere å tilby mer strukturert støtte til undervisere. Dette kan omfatte tverrfaglige utviklingsverksteder, samarbeid med samiske og minoritetsrepresentanter, samt bedre tilgang til relevante undervisningsressurser. Erfaringer fra *Samiske temaer i norskspråklig lærerutdanning* (Habbestad et al., 2025, s. 26–27) viser et tydelig behov for økt kompetanse om samiske forhold og de nasjonale minoritetene.

Økt kunnskap om samer og nasjonale minoriteter er en forutsetning for forsoningsarbeidet i Norge. *Sannhets- og forsoningskommisjonen* (2023) peker på utdanning som en sentral faktor i forsoningsprosessen. Rapporten *Samiske temaer i norskspråklig lærerutdanning* (Habbestad et al., 2025, s. 26–27) anbefaler en tydeligere integrering av samiske temaer i lærerutdanningene. Dette bør også gjelde for kunnskap om nasjonale minoriteter.

Antologiens kapitler

De 16 kapitlene i antologien er fristilt fra hverandre. De kan leses enkeltvis og i en annen rekkefølge enn oppsettet. Kapitlene i boka er skrevet av lærerutdannere i Norge, men også i samarbeid med andre formidlere. De ulike kapitlene presenterer samiske matkulturer og matkultur fra våre nasjonale minoriteter gjennom ulike tilnærminger. Antologien synliggjør ulike caser, faglige og didaktiske eksempler på hvordan matkultur kan formidles med søkelys på matkultur, identitet og mangfold fra ulike lærerutdanninger og praksisfelt.

1. For å styrke undervisningen i grunnskolen, må en se på hvordan samisk matkultur formidles i universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren). Det kan vi lese mer om i kapitlet *Samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen* av Ingfrid Veka og Kari Ryslett. Flere læresteder har ikke selv den kompetansen som kreves, eller det kan bli tilfeldig hvem som har faglig ansvar for lærerutdanningene. Studiens resultat peker på stor variasjon i bruk av samiske råvarer og matlagingsmetoder i praktisk undervisning. Variasjonen henger sammen med egen oppfattet kompetanse og geografisk tilhørighet.
2. *Kvensk og sjøsamisk matkultur i Nord-Troms og Finnmark i et variert materielt og immaterielt landskap* av Line Husjord og Gørill Nilsen tar utgangspunkt i et sammensatt datamateriale som kan hjelpe oss med å bli oppmerksomme på forskjeller og nyanser mellom kvensk og sjøsamisk matkultur. Artikkelen illustrerer også et mulighetsrom knyttet til undervisning i kvensk og sjøsamisk matkultur i lærerutdanning og skole.
3. Kapitlet *Samisk perspektiv i mat- og helsefaget. Å gjøre for å gjøre, eller å gjøre for å lære?* av Grete Modell Grande bygger på en undersøkelse av undervisningspraksis om samisk matkultur i grunnskolen. Undersøkelsen viser at samisk matkultur i hovedsak knyttes til en økt i løpet av året. Kapitlet belyser sider av samiske perspektiv som kan innlemmes i ulike sammenhenger i fagområdet mat og helse. Dette er for å øke kunnskap om og læringsutbyttet av undervisningen om samiske tema i fagområdet.
4. Gjennom dokumentanalyse og en auto-etnografisk tilnærming gir forfatterne Ingvild Skirbekk Sagmoen og Lilja Palovaara Søberg oss et innblikk i den nasjonale minoriteten Skogfinner gjennom artikkelen *Skogfinsk matkultur. Mottis veg fra Finnskogen til høyere utdanning*. Skogfinsk bosetting er i hovedsak knyttet til svedjebrukstradisjonen, der matretten motti, laget av svedjerug, sto sentralt som en identitetsmarkør. Artikkelen gir eksempler på hvordan enkle råvarer og tilsynelatende enkle matlagingsmetoder kan øves, og hvordan læringsprosesser kan observeres i undervisning.
5. I kapitlet *Komparativ analyse av læreplan i mat og helse og læreplan i mat og helse, samisk plan: Matkultur i spenn mellom tradisjon og nyskaping* av Camilla Sandvik og Leiv Sem, blir læreplanenes innhold

- og kompetansemål diskutert. Her blir begrepsbruk og formuleringer innenfor mat- og helsefagets relevans og sentrale verdier, kjerneelement, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter sammenlignet. De blir satt under kritisk refleksjon opp mot samiske verdier.
6. Det er lite forskning på norske jøders matkulturelle praksiser. I kapitlet *Jødisk matkultur i hjem, barnehage og skole – det er sånn kosher-style, hvis du har hørt om det?* av Kari Ryslett og Bente Afset, møter vi jødiske spiseregler og spiseforskrifter. Vi får også høre om jødiske høytider. Gjennom intervju av unge norske jøder får vi et innblikk i hvilken betydning den jødiske matkulturen har hatt for disse, hjemme og i møte med barnehage og skole.
 7. Alle norske barnehager skal synliggjøre samisk kultur, uavhengig av om barna har samiske røtter eller ikke. Artikkelen *Samisk matkultur i norsk barnehage – vi bakte sånne gahkkobrød eller kva det heiter, også laga vi den der bidos* av Kari Ryslett og Liv Ingrid Aske Håberg tar for seg hvordan pedagogiske ledere arbeider med formidling av samisk matkultur som en del av samisk kulturformidling. Begrepene å utnytte og å bevare naturen og naturressursene blir belyst, samt mangel på støtte om samisk matkultur i rammeplanen.
 8. *Romanifolket/taternes matkultur. Fra historie- til refleksjoner og nyere betraktninger* av Ingvild Skirbekk Sagmoen og Lilja Palovaara Søberg er en fagartikkel om den nasjonale minoriteten romanifolket/taterne. Generelt vanskelige livsbetingelser, grunnet hard assimileringspolitik som særlig rammet romanifolket/taterne fra midten av 1800-tallet og oppover, har preget både matvaner og tradisjoner.
 9. Kapitlet *Lærerstudenters erfaringer fra tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk matkultur i samiske og kvenske omgivelser* av Ingrid Frenning og Line Husjord. Dette er en casestudie som handler om lærerstudentenes erfaring med tverrfaglig undervisning og erfaringer med samisk og kvensk matkultur og kultur i en trekulturell kommune i Nord-Troms.
 10. Kapitlet *Mat- og helselærere i ungdomsskolen og undervisning med fokus på mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk* av Hanne Müller presenterer en studie av hva undervisere i ungdomsskolen vektlegger i undervisningen om Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk.

11. I kapitlet *Sjøsamisk matkultur – en case-studie ved UiT Campus Alta* setter Ingvild Jensen søkelyset på hvordan man kan jobbe med samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen, med vekt på sjøsamiske mattradisjoner. Studien presenterer en case som viser hvordan PBL som metode og studentaktiv læringsform stimulerer studentene til utforskning av hva og hvordan samisk matkultur blir presentert på barnetrinnet. Kapitlets intensjon er å være til inspirasjon for andre til å tenke annerledes om hvordan og når vi underviser om samiske temaer i skolen. Det handler også om hvordan vi kan legge til rette for å utforske hvilken kunnskap som trengs for å videreføre ulike sider ved samisk matkultur.
12. I kapitlet *Kvann, turt, engsyre og storklokke – de fire store plantene i sørsamisk mattradisjon* av Anna Marie Holand og Kåre Haugan blir vi kjent med fire viltvoksende planter som er sentrale i sørsamisk mattradisjon. Kapitlet beskriver bruk av planter som utgangspunkt for samiske temaer i skolen, med utgangspunkt i naturfag og kobling til mat- og helsefaget. Gjennom arbeid med sørsamiske matplanter kan man styrke undervisning om tradisjonskunnskap, biologisk mangfold og bærekraftig utvikling.
13. Kvensk matkultur og språk er lite synliggjort i lærerutdanningen. *En ung smak av kvensk kultur – hvordan får de det til?* er en fagartikkel av Line Husjord og Karin Larsen. I denne teksten beskrives det hvordan en kvensk avdeling i en barnehage i Porsanger kommune arbeider med revitalisering av kvensk språk og matkultur gjennom kulturbaserte gjøremål. Det beskrives også hvordan dette integreres i de daglige gjøremålene.
14. *Høstingsfriluftsliv og samisk tradisjonskunnskap - Studenters opplevelser og refleksjoner tilknyttet erfaringsbasert læring* av Kari Tan-de-Nilsen og Elisabeth Evjen tar for seg begrepene matauk (selvbergingshushold) og høstingsfriluftsliv. Samiske sankingspraksiser har blitt viet liten akademisk oppmerksomhet sammenlignet med samiske praksiser tilknyttet reindrift og fjordfiske. Den samiske kulturen har ivaretatt sankingstradisjonen helt frem til vår tid. Samisk matkultur synes å ha inkludert et større mangfold og langt flere bruksområder av ville planter, trær og bær enn tradisjonell norsk

matkultur. Kapittelet peker på at samisk høstepraksis kan være en viktig innfallsvinkel til bærekraftig utvikling.

15. Kapitlet *Dållågåttten tjåhkudallat (Tett sammen rundt bålet) Om barnehagepedagogers kulturarbeid* av Kristin A. Ø. Fløtten og Ellinor Myrvang omhandler barnehagepedagogers kulturarbeid. Forfatterne undersøker og belyser mulige kulturmøter i en pragmatisk utvalgt barnehages planer og profesjonelle praksis. De ser på hvordan måltidspraksiser, bålning og uteliv kan være ramme rundt barnehagepedagogens arbeid med å synliggjøre kulturer. Arbeidet er ment å bidra til at barn kan utvikle kunnskap, respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet.
16. Balder Hasvoll presenterer en smakebit av romsk tradisjon og matkultur i sin fagtekst *Dele mat, dele glede, dele kultur – norske romer*. Vi møter måltider til norske romer både til hverdag og fest. Disse er preget av store familiemåltider der gjestfrihet og det å spise sammen er viktige verdier.

Referanser

- Albala, K. (2013). *Routledge international handbook of food studies*. <https://doi.org/10.4324/9780203819227>
- Amilien, V. & Hegnes, A. W. (2004). The cultural smell of fermented fish. About the development of a local product in Norway. *Food, Agriculture and Environment*, 2(1), 141–147.
- Amilien, V. & Krogh, E. (2019). *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget.
- Andersen, B. (2020). Samisk blikk i barnehagen. I B. A. Baal, L. Baal & K. Pedersen (Red.), *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (s. 40–44). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen; Nasjonalt senter for samisk i opplæringa.
- Andersen, V., Bar, E. & Wirtanen, G. (2019). *Nutritional and Health Aspects of Food in Nordic Countries*. <https://doi.org/10.1016/C2015-0-06078-6>
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter – utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 141–164). Fagbokforlaget.
- Askeland, N. (2016). Kan positiv diskursanalyse bidra til nye måter å framstille «den globale andre» på? I N. Askeland & B. A. (Red.), *Folk uten land? – å gi stemme og status til urfolk og nasjonale minoriteter* (s. 77–92). Cappelen Damm.
- Banik, V. K. & Høeg, I. M. (2022). Religiøs organisering blant jøder i Norge – et bakgrunnsskapittel. I C. A. Døving (Red.), *Jødisk. Identitet, praksis og minnekultur* (s. 145–169). Universitetsforlaget.
- Bergeflødt, S., Amilien, V. & Skuland, S. E. (2012, januar). *Nordic Food Culture(s) – Thoughts and perspectives by way of introduction*. https://www.researchgate.net/publication/277119678_Nordic_Food_Cultures_-_Thoughts_and_perspectives_by_way_of_introduction
- Berg-Nordlie, M. (2024). *En kort introduksjon til samenes historie*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bientie, M. K. (2021). Hvordan komme i gang med samiske temaer i barnehagers hverdag. I A. L.-S. Bente Fønnebo (Red.), *Samiske stemmer i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnstad, Å. (2012). *Our daily bread: a history of cereals*. Vidar forlag.
- Bugge, A. B. (2009). Barns og unges matkultur. I A. Holthe & B. U. (Red.), *Mat og helse i skolen. En fagdidaktisk innføring* (s. 171–183). Fagbokforlaget.
- Bugge, A. B. (2010). Den sosiale appetitten: Mat, klasse og identitet. I K. Dahlgren & J. L. (Red.), *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge* (s. 129–143). Universitetsforlaget.
- Bugge, A. B. (2019). *Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere. Mat og spisevaner i Norge fra 1500-tallet til vår tid*. Cappelen Damm Akademisk.
- De forente nasjoner. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter. Vedtatt av De forente nasjoner 20. november 1989. Ratifisert av Norge 8. januar 1991*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

- Europarådet. (1989). *Konvensjon om urbefolkninger og stammefolk i selvstendige stater ILO nr. 169 (Urfolkskonvensjonen) 27-06-1989 nr. 2 Multilateral*. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1989-06-27-2>
- Europarådet. (1995). *Rammekonvensjon for beskyttelse av nasjonale minoriteter (ETS nr. 157 01-02-1995 nr. 1 Multilateral)*. <https://lovdata.no/dokument/TRAKTAT/traktat/1995-02-01-1>
- Figenschou, G. (2023). Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- FN-sambandet. (2025). *Verdens matvareprogram (WFP)*. <https://fn.no/om-fn/fns-organisasjoner-fond-og-programmer/verdens-matvareprogram-wfp>
- Gronow, J. & Holm, L. (2019). *Everyday eating in Denmark, Finland, Norway and Sweden: a comparative study of meal patterns 1997–2012*. Bloomsbury Academic.
- Habbestad, A. D., Lenz, C., Olsen, T. A. & Jenssen, P. B. (2025). *Samiske temaer i norsk-språklig lærerutdanning – et innblikk i dagens situasjon og behovene fremover*. Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter (HL-senteret).
- Habbestad, A. D., Lenz, C., Olsen, T. A. & Jenssen, P. B. (2025). *Samiske temaer i norskspråklig lærerutdanning – et innblikk i dagens situasjon og behovene fremover*. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/publikasjoner/samiske-temaer-i-norskspraklig-laererutdanning>
- Holm, L. & Tange Kristensen, S. (2022). *Mad, mennesker og måltider: Samfundsvidenskabelige perspektiver*. Munksgaard.
- Justis- og beredskapsdepartementet. (1814). *Kongeriket Norges grunnlov (LOV-1814-05-17)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn?q=grunnloven>
- Kolstad, E. & Rønning, H. (1979). Det rå, det kokte og det råtne – om matens kulturelle betydning: [samtaler med Claude Lévi-Strauss]. *Samtiden*, 88(6), 9–19.
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (1987). *Lov om Sametinget og andre samiske rettsforhold (sameloven) (LOV-1987-06-12-56)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1987-06-12-56>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020, 13. februar). *Rammekonvensjon om beskyttelse av nasjonale minoriteter*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/euoparadets-rammekonvensjon/euoparadets-rammekonvensjon/id2362518/>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2024, 4. september). *Hvem er urfolk*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/midtpalte/hvem-er-urfolk/id451320/>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2025, 29. januar). *Minoritetsspråkpakten*. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/midtpalte/minoritetssprakpakt/id86936/>
- Korsnes, B. & Sandvik, C. (2020). *Mat og helse*. 3. utg. Cappelen Damm Akademisk.
- Kramer, U. P. & Kramer, J. Y. (1979). Mat og mening. *Samtiden: tidsskrift for politikk, litteratur og samfunnsspørsmål*, 1979 Nr 6, 2–9.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Lov om barnehager (barnehageloven) (LOV-2005-06-17-64)*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64?q=lov%20om%20barnehager>

- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehage-lærerutdanning* (FOR-2012-06-04-475). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475?q=barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærer-utdanning for trinn 1–7* (FOR-2016-06-07-860). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860?q=grunnskolel%C3%A6rer>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10* (FOR-2016-06-07-861). <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for opplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2023). *Forskrift om endring i forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning og i forskrift om rammeplan for samisk barnehagelærerutdanning* (FOR-2022-12-21-2542). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/2022-12-21-2542>
- Landbruks- og matdepartementet. (2025). *Landbruks- og matplan for auka rekruttering til landbruket*. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/plan-for-rekruttering/id3085253>
- Lund, A. B. (2017). *Mangfold gjennom anerkjennelse og inkludering i skolen*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Lunden, K. (1979). Kaloriar, kannibalar og kongar: Gløtt av gamal mathistorie. *Samtiden*, 88(6), 20–27.
- Løkka, N., Berge, O. K. & Haugsevie, Å. D. (2023, 17. november). Nasjonale minoriteter i norsk kulturpolitikk. Identifikasjon og identitetsbygging mellom essens og konstruksjon. *Nordisk kulturpolitisk tidsskrift*, 26(2). <https://doi.org/10.18261/nkt.26.2.5>
- Meld. St. 11. (2023–2024). *Strategi for økt selvforsyning av jordbruksvarer og plan for opptrap-ping av inntektsmulighetene i jordbruket*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6f-da1102aed84e64850950404752e7e7/nn-no/pdfs/stm202320240011000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 12. (2020–2021). *Nasjonale minoriteter i Norge. En helhetlig politikk*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3beb7e9982f4cd3a6ab324cbe6f3a9b/no/pdfs/stm202020210012000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. nr. 12. (2023–2024). *Samisk språk, kultur og samfunnsliv. Folkehelse og levekår i den samiske befolkningen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/de20a2a9ce434ff4a7cb-f632ea759464/no/pdfs/stm202320240012000dddpdfs.pdf>
- Notaker, H. (2006). *Mat og måltid*. Aschehoug.
- NOU 2015:7. (2015). *Assimilering og motstand. Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet.
- Riddervold, A. (1990). *Lutefisken, rakefisken og silda i norsk tradisjon*. Novus.

- Sametinget. (u.å.). *Sametingets kontorsteder*. <https://sametinget.no/sok.aspx?MId1=8&searchTerm=sametingets+kontor>
- Sametinget. (u.å.). *Sametingets valgmanntall 1989–2023*. <https://sametinget.no/politikk/valg/sametingets-valgmanntall/sametingets-valgmanntall-statistikk-1989-2023/>
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023, 1. juni). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett*. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2022-2023/dok19-202223.pdf>
- Serra, D. & Tunberg, H. (2013). *An early meal: A Viking Age cookbook & culinary odyssey*. ChronoCopia.
- Skjelbred, A. H., Amilien, V. & Bugge, A. B. (2005). The transmission of food culture in Norway. I D. Oddy & L. P. (Red.), *The diffusion of food culture in Europe from the late eighteenth century to the present day: Eighth symposium of the International Commission for Research into European Food History (ICREFH)* (s. 42–57). Academia.
- Somby, H. M. (2023). Undervisning for og om samisk språk, kultur og samfunnsliv. I B. Fonnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby, *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Spernes, K. & Haltlem, M. (2019). *Den flerkulturelle barnehagen i bevegelse. Teoretiske og praktiske perspektiver*. Gyldendal.
- Universitets- og Høgskolerådet. (2024). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdateret-15022023.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nasjonale minoriteter. Informasjon for ansatte i barnehager og skoler*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Nasjonale minoriteter. Kvener/norskfinner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/kvenernorskfinner/>

Veka, I. & Ryslett, K. (2025). Samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen: Undervisningspraksiser i emnet mat og helse. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 33–56). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580401>

Kapittel 1

Samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen

Undervisningspraksiser i emnet mat og helse

Ingfrid Veka¹ & Kari Ryslett²

¹ Høgskulen på Vestlandet

² Høgskulen i Volda

Sammendrag: Målet med dette bokkapittelet er å undersøke hvordan lærerutdannere ved grunnskolelærerutdanningen i emnet mat og helse underviser om samisk matkultur. Studien bygger på Goodlads læreplanteori. Problemstillingen er: *Hvordan underviser lærerutdannere i høyskoler og universiteter i Norge om samisk matkultur i emnet mat og helse?* Studien har en kvalitativ tilnærming ved bruk av semistrukturert spørreskjema med åpne spørsmål. Utvalget er strategisk valgte høyskoler og universiteter som tilbyr emnet mat og helse, og elleve lærerutdannere deltok.

Resultatene er analysert ved hjelp av Malteruds systematiske tekstkondensering, og er presentert tematisk: 1) Synliggjøring av samisk matkultur i styringsdokumentene for emnet mat og helse 2) Profesjonsfellesskapet i emnet mat og helse 3) Gjennomføring av samisk matkultur i emnet mat og helse. Resultatene viste at alle som underviste kjente til styringsdokumentene, og at samisk matkultur kom frem i institusjonenes emneplaner. Profesjonsfellesskap var av stor betydning for faglig utvikling.

Videre viste resultatene at det var variasjon i lærerutdannernes praktiske undervisning om samisk matkultur. Variasjonen var knyttet til institusjonenes nærhet til Sápmi. Disse institusjonene hadde større repertoar i bruk av både råvarer og matlagingsmetoder. Studien gir et innsyn i hvordan samisk matkultur blir operasjonalisert ved høyskoler og universiteter. Oppsummert viser studien at det er behov for mer forskning i grunnskolelærerutdanningen om hvordan samisk matkultur blir gjennomført.

Nøkkelord: mat og helse, samisk matkultur, læreplanteori, profesjonsfellesskap

Abstract: The aim of this book chapter is to examine how teacher educators in the course food and health teach about Sami food culture. The study is based on Goodlad's curriculum theory. The problem is: *How do teachers in food and health at colleges and universities in Norway work with Sami food culture?* The study has a qualitative approach using a semi-structured questionnaire with open questions. The selection is strategically chosen among institutions that offer teacher education in the subject of food and health, with a total of eleven participating subject teachers.

The results have been analyzed using Malterud's systematic text condensation and are presented thematically: 1) Visibility of Sami food culture in the governing documents for the subject of food and health, 2) The professional community in the subject of food and health, 3) Implementation of Sami food culture in the subject of food and health. The results showed that all the subject teachers were familiar with the governing documents, and that Sami food culture appeared in the institutions' documents. Professional fellowship was of immense importance for professional development. Furthermore, the results showed that there was variation in practical teaching about Sami food culture. The variation was linked to the institutions' geographic proximity to Sápmi, having a greater repertoire in the use of both food raw materials and cooking methods.

The study provides insight into how Sami food culture is operationalized in teacher education institutions. In summary, the study shows that there is a need for more research in primary school teacher training on how Sami food culture is conducted.

Keywords: Food and Health, Sami food culture, curriculum theory, professional community

Innledning

Det samiske folket er anerkjent som urfolk i Norge, og grunnskolelærerutdanningen skal kvalifisere studentene til å ivareta opplæring av samisk kultur i undervisningspraksiser (Regjeringen, 2020). Samisk kultur og samfunnsliv til samer er en viktig del av den felles kulturarven i Norge (Rammeplan, GLU, 2010). Samisk kultur inngår i Opplæringslova og Læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i grunnskolen. Den skal gi elever forståelse og innsikt om et kulturelt mangfold, samt lære elevene å vise respekt for enkeltindividets bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2019). Målet med kapittelet er å undersøke hvordan lærerutdannere i høyskoler og universiteter i Norge underviser om temaet samisk matkultur i emnet mat og helse.

Styringsdokumentene om samisk kultur

Utdanningsinstitusjoner har vært og er fremdeles en helt sentral arena for gjennomføringen av statens politikk overfor samene. Utdanningspolitiske dokumenter og skolebøker har imidlertid ikke alltid hatt samisk innhold. Endring på nasjonalt nivå ble synlig med innføringen av den nasjonale læreplanen i 1974 (M74). Skolen blir nå i økende grad en formidler av kunnskap om samisk kultur. Dette innebærer at samiske temaer tas med i utdanningspolitiske dokumenter og lærebøker, men på det norske samfunnets premisser (Folkenborg, 2008).

Folkenborg (2008) framhever hvordan samiske temaer har blitt styrket og satt søkelyset på i denne perioden. Olsen et al. (2017) viser til at flertallet av lærebøker som brukes i dagens skolefag, for eksempel historie og samfunnsfag, inneholder lite om samiske og urfolksrelaterte temaer. Dette gjenspeiles også i skolefaget mat og helse, hvor det generelt var liten tilgang på læremidler i faget (Veka et al., 2018).

Rammeplanen for lærerutdanningen gir imidlertid ikke veldig presise føringer for mulige tilnærminger til samiske tema i lærerutdanningene. Det er langt på vei opp til de enkelte institusjonene å gjøre prioriteringer. De står likevel ikke fritt til å håndtere tema samisk helt som de ønsker. Formålene må leses i lys av at de utdanningsprogrammene som beskrives i forskriftene skal være profesjonsrettet (Rammeplanen, GLU, 2010). Lærerutdanningene må med andre ord ta hensyn til føringene både i rammeplanen og læreplanver-

ket for grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Perspektivet på samisk matkultur belyses i LK20, særlig gjennom læreplanens kompetansemål som vist i Tabell 1.1 (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Tabell 1.1

Kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn omtale om samisk matkultur i læreplan i mat og helse i LK20

4. trinn	7. trinn	10. trinn
Samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og om verdien av å spise sammen med andre	Utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og fortelle om råvarene som blir konservert	Lage mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer og sammenligne og utforske råvarer og matlagingsmetoder som brukes i ulike matkulturer

Ifølge Grimen og Molander (2008) er utøvelse av profesjonelt skjønn å kunne velge mellom ulike handlingsalternativer i komplekse og umiddelbare situasjoner. Det handler også om å ta faglig begrunnede avgjørelser (Grimen & Molander, 2008), for eksempel å operasjonalisere kompetansemålene i Tabell 1.1 ved å konkretisere dem i læringsmål. Slik forutsetter lærerens profesjonalitet et visst handlingsrom for at en skjønnsutøvelse kan finne sted. Forskning viser imidlertid at lærere har liten erfaring med å reflektere faglig sammen. Lærerdialoger er ofte ikke utfordrende nok eller går ikke nok i dybden (Grimsæth & Hallås, 2017; Grimsæth & Irgan, 2016). Nyere forskning viser også at lærernes mangel på profesjonsfellesskap i mat- og helsefaget kan virke begrensende på den faglige utviklingen i faget (Veka et al., 2020).

Forståelse av styringsdokument

Styringsdokumenter setter rammer og skal gi retning for den kunnskap, de ferdigheter og den generelle kompetansen som studentene trenger for senere å fortolke gjeldende læreplanverk i grunnskolen (Rammeplan for GLU, 2010). Utdanningspolitiske dokumenters nivå ses i lys av læreplanteori. Goodlad et al. (1979b) beskriver ulike læreplannivåer som kan brukes av aktører som for eksempel lærere og studenter for å fortolke læreplaner.

I denne studien presenteres de fortolkningsnivåene som er mest sentrale for lærerutdannere å fortolke for å kunne gjennomføre undervisning av temaet samisk matkultur i emnet mat og helse: den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen (Goodlad et al., 1979b, s. 43–76).

Den formelle læreplanen er her rammeplaner for grunnskolelærerutdanningen og LK20. Den oppfattede læreplanen er den formelle læreplan slik den oppfattes av lærere både i grunnskolen og i høyere utdanning, og omtales ofte i skolen som den lokale læreplan. Den operasjonaliserte læreplanen beskriver hva lærere faktisk gjør i sin undervisning og kan være svært forskjellig fra den oppfattede og den formelle læreplan (Goodlad et al., 1979b, s. 43–76). Dette betegnes som et gap mellom det styringsdokumentene ønsker å få til og det lærere faktisk gjør. I litteraturen omtales dette gapet som «læreplanen som ikke eksisterer» (Engelsen, 2015; Goodlad & Richter, 1966), og det oppstår et nytt nivå.

I undervisningssammenheng kan det oppfattes som at styringsdokumenter gir lærere et handlingsrom ved å velge pedagogiske og metodologiske strukturer (Aasen et al., 2012). Forståelse av handlingsrom i denne teksten er omtrent det samme som det som ofte benevnes som *agency* i engelskspråklige tekster (Biesta et al., 2015; Biesta & Tedder, 2007). Tanken bak «agency» bygger på «at menneskets handler intensjonalt, det vil si i tråd med egne mål» (Helleve et al., 2018). Det skjer gjennom personlige tolkninger og tilpasninger av rammevilkårene i interaksjoner med omgivelsen.

Hvordan lærerne handler, vil også være avhengig av deres erfaringer og autonomi (Bandura & Walter, 1963; Biesta et al., 2015; Priestley et al., 2012). I tillegg til lærernes erfaringer og autonomi som grunnlag for deres handlinger, må også lærernes handlinger forstås i ulike kontekster som eksempelvis profesjonsfellesskapet i skolen.

Profesjonsfellesskapet

Grunnskolen, videregående skole og universitets- og høyskolesektoren har et mål om at lærere skal samarbeide i team. Det er forventet at de løser utfordringer og planlegger undervisning sammen med kollegaer (King & Newmann, 2001). Denne tydelige vektleggingen av profesjonsfellesskapet aktualiserer de kollektive prosessene. Dette er fordi lærere ofte har arbeidet alene og selv har hatt ansvar for å holde seg faglig oppdatert (Tronsmo, 2020).

Kjennetegnet på lærerrollen i profesjonsfellesskapet er at lærerne deler normer og verdier, har et felles søkelys på elevens læring, samarbeider, reflekterer sammen og observerer hverandres undervisning (Louis, 2015). Refleksjoner i profesjonsfellesskapet på ulike nivåer, som i grunnskolen og i høyere utdanning, er en forutsetning for å kunne avgjøre om man skal endre eller utvikle nye praksiser. Dette er det Alvunger (2016) omtaler som skoleutvikling.

I en lærerutdanningskontekst handler dette om innholdet i utdanningene. Dette innholdet bestemmes av styringsdokumenter og ulike planer, men også av hvordan planene oppfattes, gjennomføres og erfares av dem som bruker dem (Goodlad, 1979a).

Forskning og problemstilling

Det vises til lite forskning på kunnskap om samiske og urfolksrelaterte tema blant lærere og elever i norsk skole. Følgegruppa for lærarutdanningsreforma (2013; 2015) avdekker at lærestedene har problemer med å ivareta opplæring om samiske tema for lærerstudentene sine. I delrapporten kan vi lese følgende:

Institusjonane rapporterer jamt over at dei synes opplæring i samiske tilhøve er viktig for deira institusjon. Likevel syner undersøkinga vår at det er rimeleg tilfeldig og personavhengig om faglærarane i dei ulike faga faktisk legg vekt på dette i undervisninga, og ikkje minst at ein del studentar seier at dei ikkje har vore innom temaet i det heile (Følgegruppa for lærerutdanningsreforma, 2013, s. 86).

Det kan tyde på at det er en vanskelig oppgave for flere lærer- og lektorutdanningsinstitusjoner å følge opp kravene i rammeplanen. Flere læresteder har ikke selv den kompetansen som kreves. Det kan også bli tilfeldig hvem som har faglig ansvar for opplæringen.

Det er lite forsket på læreres oppfattelse av samiske perspektiver knyttet til styringsdokumenter i grunnskoleutdanning og lærere i grunnskolen. Denne studien har som mål å tilføre ny fagkunnskap om hvordan lærerutdannere i høyskoler og universitet underviser om samisk matkultur i emnet mat og helse. Dette kan også overføres til lærere i grunnskolen som underviser i faget mat og helse. Problemstillingen er formulert slik: *Hvordan underviser lærerutdannere i høyskoler og universitet i Norge om samisk matkultur i emnet mat og helse?*

Metode

I denne studien deltar elleve informanter fra ulike høyskoler og universitet (UH-sektor). Utvelgelse av informanter ble gjort ved et strategisk utvalg av institusjoner: høyskoler/universitet som hadde skolefaget mat og helse. Totalt elleve institusjoner fra nord til sør i Norge hadde tilbud om skolefaget mat og helse. Det ble sendt e-post med skriftlig informasjon om studien til totalt 28 informanter ved de elleve institusjonene. Deltakelse i studien ble bekreftet ved å signere samtykkeskjema som var vedlagt i e-posten. Ved mottatt signert samtykke ble spørsmålskjema sendt til informantens e-postadresser.

Informanter

Informantene i studien var alle kvinner. Syv informanter var over 50 år, og fire var i alderen 30–50 år. Informantenes undervisningserfaring varierte fra 20 år til ett år, fordelt som følger: fem respondenter hadde mer enn 20 års erfaring, fire hadde fra fem til ti års erfaring, mens to informanter hadde fra ett til fem års erfaring. Informantene fordelte seg geografisk slik: fire informanter fra Nord-Norge, to informanter fra henholdsvis Midt-Norge, Vestlandet og Sørlandet, og en informant fra Østlandet. Informantene er anonymisert og gitt fiktive navn i alfabetisk rekkefølge: *Anne, Beate, Clara, Diana, Eva, Frida, Gunvor, Heidi, Ida, Jenny og Karoline*. Informantene blir omtalt ved fiktive navn eller som lærerutdanner i mat og helse. Studien er meldt til SIKT (Personvernombudet for forskning).

Metoden som er anvendt i denne studien er metodedetriangulering (Grønmo, 2016) ved å anvende semistrukturert spørreskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012) med åpne spørsmål. Spørsmålene i spørreskjemaet består av både en kvantitativ del: avkryssing, og en kvalitativ del: utdypende tekst. Ved å benytte spørreskjema åpner en for å kartlegge fenomener og hendelser i informantens naturlige omgivelser (Denzin & Lincoln, 2018). Dette gir mulighet til å få en dybdekunnskap om et felt en har lite kunnskap om. Dette ble gjort for å få en dypere forståelse av informantens oppfatninger om og erfaringer med hva de vektlegger i temaet samisk matkultur i egen undervisning.

Spørreskjemaet inkluderte tre hovedkategorier: *Undervisning i samisk matkultur i emnet mat og helse, Profesjonsfellesskapet i UH-sektoren* (høyskoler

og universitet) og *Synliggjøring av samisk matkultur i emnet mat og helse*, samt bakgrunnsspørsmål. Hver hovedkategori hadde underkategorier. For eksempel, under *Undervisning i samisk matkultur i emnet mat og helse* var et spørsmål om hvilke råvarer og matlagingsmetoder studentene får utforske i samisk matkultur. I kategorien *Synliggjøring av samisk matkultur i emnet mat og helse* dreide spørsmålene seg om oppfattelsen av dokumentene rammeplaner for grunnskolelærerutdanningen 1.–7., 5.–10. og institusjonens emneplaner.

Analyse

Analysen ble gjennomført i en stegvis prosedyre, hvor analyseprosessen har fulgt Malterud (2017) sine fire steg for systematisk tekstkondensering. I denne systematiske tekstkondenseringen ble en deskriptiv tilnærming benyttet. Intervjuguidens overordnede temaer ble førende for første steg i analyseprosessen.

I første steg, Helhetsinntrykk – fra villnis til tema, transkriberte vi teksten og leste den flere ganger for å få en oversikt over temaer og helhet.

I andre steg, Meningsbærende enheter – fra temaer til koder, ble teksten deretter nærlest linje for linje for å finne meningsbærende elementer. På dette steget ble irrelevant tekst skilt ut. Temaer som var relevante for problemstillingen, ble kodet som «undervisning om samisk matkultur», «profesjonsfelleskapet», «samisk matkultur i utdanningene» og «egne kommentarer». Alle tekstelementer som for eksempel omhandlet *råvarer*, *matretter* og *matlagingsmetoder* ble kodet og samlet under temaet «undervisning om samisk matkultur». Tilsvarende ble gjort for «profesjonsfelleskapet» og «samisk matkultur i utdanningene».

På tredje steg, kondensering – fra kode til mening, ble alle tekstelementer som var merket «undervisning om samisk matkultur», lest på nytt og sortert i underkategorier det Malterud (2017) kaller subgrupper. For eksempel «*faglig felleskap*» («profesjonsfelleskapet»). Enkeltutsagn (kondensater) fra informantene som relaterer seg til underkategoriene, ble i tillegg markert. For eksempel «*svært viktig for at vi ikke skal ende opp med altfor personavhengige fortolkninger av hva mat- og helsefaget skal være*».

På det fjerde steg i prosessen, sammenfatning – fra kondensering til beskrivelse, ble teksten sammenfattet, og en lojal formidling overfor informantens stemmer (jf. Malterud, 2017).

Verifisering av data

Datainnsamlingen ble gjennomført med selvrapporterende spørreskjema. I analyseprosessen ble det benyttet induktiv tilnærming knyttet til informantenes opplevelser og erfaringer i analyseprosessen fra helhetsinntrykk til sammenfatning (Malterud, 2017). Ved bruk av metodetriangulering oppnår studien større grad av reliabilitet, og dette er også synliggjort gjennom transparent forskningsarbeid (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Studien har noen svake trekk, ved at utvalget består av bare elleve informanter og at informantenes svar bygger på selvrapportering. Samtidig erfarte vi at svarene var informative med ny innsikt og kunnskap om samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen. Resultatene er ikke direkte overførbare, men kan likevel gi innsikt til utvikling av egen praksis og videre forskning om temaet samisk matkultur. På denne måten kan de ha en overføringsverdi (Stake, 2000), til for eksempel lærere i grunnskolen som underviser i mat og helse.

Resultat

Denne studien har undersøkt hvordan lærerutdannede i mat og helse ved høyskoler og universiteter i Norge underviser om samisk matkultur i emnet mat og helse. Resultatene blir presentert tematisk slik: 1) *Synliggjøring av samisk matkultur i emnet mat og helse*. 2) *Gjennomføring av samisk matkultur i emnet mat og helse*. 3) *Profesjonsfellesskapet i emnet mat og helse*.

Synliggjøring av samisk matkultur i emnet mat og helse

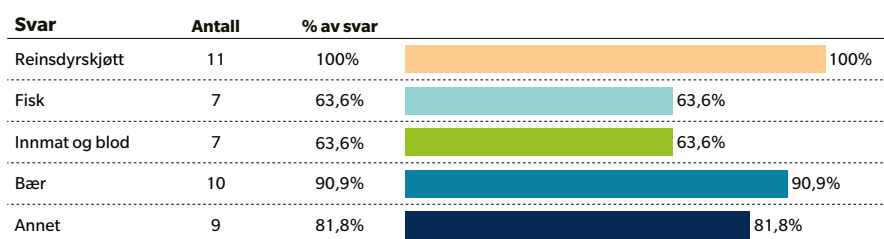
Alle lærerutdannerne i mat og helse, bortsett fra en, svarte at de hadde kjennskap til innholdet i Forskriften om rammeplan for grunnskolelærerutdanningen. Lærerutdannerne utdypet i sine skriftlige svar at de ikke hadde god innsikt i rammeplanens innhold knyttet til samer som urfolk.

På spørsmål om samisk matkultur var synliggjort i fagets emneplaner i mat og helse på de ulike institusjonene, svarte åtte av elleve faglærere at temaet var synlig i deres emneplaner (se Figur 1.1). Ida skrev det slik:

Samisk matkultur synliggjøres i beskrivelsen av studiet, gjennom bærekraft og mat som identitets- og kulturuttrykk. Det inngår også i læringsutbyttebeskrivelsene gjennom at studenten skal ha kunnskap om ulike måltidstradisjoner i norsk, samisk og et flerkulturelt perspektiv.

Figur 1.1

Oversikt over om samisk matkultur er synliggjort i emnet mat og helse



Lærerutdannerne i mat og helse skrev videre at de synliggjorde temaet samisk matkultur i sine undervisnings- eller semesterplaner, med unntak av Anne, Clara og Diana. Clara skrev det slik: «Samisk matkultur er ikke beskrevet spesifikt, men det står generelt ulike matkulturer».

Når det gjaldt å knytte temaet samisk matkultur til LK20s innhold, skrev flere av lærerutdannerne at det var stor mulighet for å gjøre det. Temaet kunne knyttes både til det overordnede tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling og til læreplanens kjerneelementer bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk. Jenny skrev:

Planen har et godt utgangspunkt for å undervise om bærekraft, om å høste fornuftig av naturens ressurser, om sporløs ferdsel, og om å redusere matsvinn ved å utnytte mest mulig av råvarene en finner. Temaer som høsting og sanking kan også fint inkluderes, og det gir mulighet til å snakke med studentene om å leve mer i pakt med naturen.

Gjennomføring av samisk matkultur i emnet mat og helse

Alle lærerutdannerne svarte at de gjennomførte praktisk undervisning om samisk matkultur. Det var likevel stor variasjon i oppfattelsen av egen kompetanse om samisk matkultur.

Flere av lærerutdannerne opplevde begrensninger knyttet til kompetanse om gjennomføringen av praktisk undervisning. Her eksemplifisert med noen av lærerne: «Har ingen samisk bakgrunn eller kjennskap til samisk kultur og historie» (Heidi). «Jeg kan for lite om praktisk matlagning/metoder» (Clara). Og Eva som skrev: «Det er ikke lett å få tak i råvarer, ferskt blod.» Karoline var den som skrev om å ikke ha tilstrekkelig teoretisk kompetanse om samisk matkultur generelt.

På spørsmål om hvilke matretter som var mest vanlig å tilberede i praktisk undervisning, svarte ti av elleve lærerutdannere at de brukte mest tradisjonelle matretter som bidos, ghakko og tyttebærgrøt. Råvarer som ble mindre benyttet i undervisningen var for eksempel ost fra reinmelk, blodmat og ville vekster fra naturen slik som kvann (se Figur 1.2).

Figur 1.2

Oversikt over råvarer som lærerutdannere benyttet i emnet mat og helse

Antall svar: 11

Svar	Antall	% av svar	
Ingen teoretisk forelesning om tema	0	0%	0%
Inkludert teoretisk forelesning med praktisk arbeid om tema	11	100%	100%
Teoretisk forelesning om tema	3	27,3%	27,3%
Annet	2	18,2%	18,2%

Som Figur 1.2 viser, var reinsdyrkjøtt den råvaren alle lærerutdannerne brukte i praktisk undervisning. Råvarer som blod og innmat ble brukt av over halvparten. I tillegg ble råvarer som bær og fisk også ofte benyttet i praktisk undervisning. Beate skrev dette:

Jeg tilstreber så stor variasjon i råvarer som mulig, for å unngå å støtte opp under den vanlige oppfatningen av samisk matkultur, som ikke å bare bruke reinkjøtt, men også råvarer som, røye, laks, ulike ferskvannsfisk, som sik, rogn, samt margbein.

Tre av lærerutdannerne listet opp et langt større repertoar av råvarer og matretter som de brukte i praktisk undervisning. Heidi skrev at hun lagde dette sammen med studentene:

Byggrynskrem fra Finnmark, samisk brød, finnbiff, samiske krydderlefser, Kalakukko (lagvis brød fylt med fisk eller kjøtt), trollkrem med tyttebær eller blåbær, ferskost med bær, te-, salt- og krydder av ville vekster, men også suppe, saft av blomster og krøkebærkompott, tyttebærgrøt, samt sløying, filetering og tilberedning av fisk på bål, inkludert røyking.

På spørsmål om bruk av samiske matlagningsmetoder svarte alle lærerutdannerne at studentene møtte ulike samiske matlagingsmetoder. Halvparten av lærerne svarte at de inne på kjøkkenet brukte konservering som metode når de syltet, tørket, røykte, gravet, saltet og fermenterte matvarer. Når de var ute, benyttet de matlagningsmetoder som å steke på takke, koke i gryte og i glørne på bål. Heidi skrev om kombinasjonen av matlagningsmetoder både ute og inne slik: «En del av de typiske samiske rettene tilberedes på kjøkkenet, for eksempel med takke istedenfor steikehelle på bål, men fisk tilberedes ute over bål, sammen med en del andre retter. Fisk røykes i liten, portabel røykovn.» Alle lærerutdannerne svarte at samisk matkultur ble inkludert i teoretiske forelesninger sammen med praktisk undervisning. Tre av lærerne skrev i tillegg at de hadde egne teoretiske forelesninger om temaet utenom det praktiske arbeidet (se Figur 1.3).

Figur 1.3

Oversikt over hvordan studentene møter teoretisk kunnskap om samisk matkultur i emnet mat og helse

Antall svar: 11

Svar	Antall	% av svar		
Gjennom nettverk i UH-sektor	6	54,5%		54,5%
Gjennom eksterne kurs og aktører	8	72,7%		72,7%
Gjennom forskningslitteratur på området	11	100%		100%
Annet	5	45,5%		45,5%

Profesjonsfellesskapet i emnet mat og helse

Over halvparten av lærerutdannerne svarte at de hadde et profesjonsfellesskap i emnet mat og helse. Lærerne som underviste om profesjonsfellesskapet skrev at det handlet om muligheter for tverrfaglig arbeid og faglig utvikling. Eva skrev: «Samisk matkultur er ett tema som passer til flere fag i skolen, det er en tverrfaglig gullgruve.»

Betydningen av tverrfaglig samarbeid kom frem som viktig for litt under halvparten av lærerutdannerne. Seks av de elleve lærerne svarte at de deltok i et tverrfaglig samarbeid. Anne skrev: «Vi har flerkulturell uke med samiske veivisere på besøk og det utvidet vår og studentenes forståelse for temaet.»

Gunvor og Heidi hadde samarbeid henholdsvis med emnet kunst og håndverk og idrett og friluftsliv. Gunvor skrev dette om å samarbeide med kunst og håndverk: «Vi får tilgang til ny interessant litteratur og nye innfalls-vinkler om temaet, og vi kan fordele oppgaver mellom oss lærere.»

Frida skrev dette om sin erfaring med å samarbeide: «Flere fag jobber med temaet samisk, både på grunnskolelærer- og barnehagelærerutdanninga. Mest parallelljobbing – uten alt for mye formelt samarbeid. Musikk, naturfag, norsk, pedagogikk og mat og helse jobber alle med samiske tema.»

Clara og Diana hadde ikke et tverrfaglig samarbeid, og de hadde heller ikke oversikt over om andre emners undervisning om samisk kultur.

På spørsmål om faglig utvikling vektla alle lærerutdannerne fagkunnskap som viktig utvikling i profesjonsfellesskapet. Jenny skrev:

Det er svært viktig for at vi ikke skal ende opp med alt for personavhengige fortolkninger av innholdet i mat- og helsefaget. I tillegg er det viktig at vi «kali-

brerer» oss når det gjelder sensur, og hvor vi skal legge lista for de ulike karakterene. Det er også viktig for å få nye ideer og inspirasjon til egen undervisning.

Lærerutdannerne innhentet fagkunnskap om samisk matkultur på ulike måter (Figur 1.4). Alle lærerne skrev at de benyttet forskningslitteratur om samisk matkultur. Utover det var det svært ulike preferanser for hvor lærerne innhentet kunnskap fra. Lærerutdannerne hentet kunnskap fra eksterne kurs og aktører som hadde kontakt med det samiske miljøet. Andre lærere skrev at de fikk fagkunnskap gjennom sine nettverk i UH-sektoren eller gjennom søk på internett.

Figur 1.4

Oversikt over hvordan lærerutdannere tilegnet seg ny fagkunnskap om samisk matkultur i emnet mat og helse

Antall svar: **11** Snitt: **8,73** Median: **9**

Svar	Antall	% av svar	
1	0	0%	0%
2	0	0%	0%
3	0	0%	0%
4	0	0%	0%
5	1	9,1%	9,1%
6	0	0%	0%
7	0	0%	0%
8	4	36,4%	36,4%
9	1	9,1%	9,1%
10	5	45,5%	45,5%

Drøfting

Problemstillingen vi ønsket å få svar på i dette kapittelet er: *Hvordan underviser lærerutdannere i høyskoler og universitet i Norge om samisk matkultur i emnet mat og helse?* Hovedresultatene i studien viser at samisk kultur er delvis synlig i institusjonenes styringsdokumenter. Til tross for at enkelte institusjoner ikke hadde temaet samisk matkultur synlig i styringsdokumenter, gjennomførte alle lærerutdannere undervisning om temaet.

Studiens resultat indikerer store variasjoner i bruk av samiske råvarer og matlagingsmetoder i praktisk undervisning. Variasjonen kan tyde på at den henger sammen med egen oppfatning av fagkompetanse og geografisk tilhørighet til institusjonen. Resultatene viser også at halvparten av lærerutdannerne hadde et profesjonsfellesskap, og de verdsatte fellesskapet svært høyt.

Den formelle læreplanen i emnet mat og helse

Resultatene i studien viser at samisk kultur er delvis synlig i institusjonenes styringsdokumenter som rammeplanen for lærerutdanningen, emneplaner og undervisnings- og semesterplaner i emnet mat og helse. I lys av Goodlad og kollegaer (1979b), som hevder at fortolkning av styringsdokumenter skjer gjennom den enkelte lærers forståelse av dokumentene, medfører dette at den formelle læreplanen til den oppfattede læreplanen blir fortolket ulikt av lærere.

Dette samsvarer med resultatene i denne studien, ved at det kan se ut som at lærerne fra nord har en større forståelse av samisk matkultur i motsetning til lærerne sør i Norge. Dette kan forstås som at geografisk plassering av institusjonen og kontakter inn mot det samiske miljøet har stor betydning i forståelsen av å operasjonalisere temaet samisk matkultur i egen undervisning. Geografisk tilhørighet kan også forklares i lys av samfunnet den enkelte lærerutdanner representerer og oppfatter som viktig fagstoff i den formelle læreplanen (Goodlad et al., 1979).

Dette kan medføre et gap mellom lærerutdannere i nord og sør i Norge sin tolkning av den formelle læreplanen til den operasjonaliserte læreplanen, slik resultatene i studien indikerer. Det kan forstås som at det oppstår det som i litteraturen omtales som «den læreplanen som ikke eksisterer» (Engelsen, 2015; Goodlad & Richter, 1966), og det oppstår et nytt nivå.

Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen gir imidlertid ikke veldig presise føringer for tilnærminger til samiske tema i lærerutdanningene (Rammeplanen, GLU, 2010). Dette kan forklare hvorfor samisk matkultur i denne studien er ulikt synliggjort i lærerutdannelsens emneplaner og undervisnings- og semesterplaner. Det er langt på vei opp til de enkelte institusjonene å gjøre egne prioriteringer om innhold i egne styringsdokumenter. Dette samsvarer med at den formelle læreplanen gir rom for et lokalt tolkningsmangfold (Aberbach & Christensen, 2014; Alvunger, 2016).

LK20 derimot gir tydeligere føringer for hvilken kompetanse, jf. Tabell 1.1, hva elevene i grunnskolen skal ha tilegnet seg av kunnskap etter gitt trinn

(Utdanningsdirektoratet, 2019). Det at to styringsdokumenter, Rammeplanen, GLU og Læreplanen i mat og helse, gir ulike føringer kan føre til et krysspress for lærerne om valg og vektlegging av innholdet i egen undervisningspraksis.

Tidligere forskning avdekker at lærestedene har problemer med å ivareta opplæring om samiske temaer for lærerstudenter. Videre vises det til at det var tilfeldig og personavhengig om lærerne faktisk la vekt på samiske temaer i undervisningen (Solstad et al., 2009; Solstad et al., 2010; Solstad et al., 2011; Solstad et al., 2012).

Dette er i tråd med resultatene i denne studien, som viser personavhengig undervisning ved at den enkelte lærerutdanner har stor autonomi i valg av råvarer og matlagningsmetoder i praktisk undervisning. Dette samsvarer også med det Biesta et al. (2015) og Wallace & Priestley (2011) fant, om at lærere med pedagogisk kompetanse, som inkluderer tro og vilje, fører til personavhengige praksiser.

Resultatene i studien er også i tråd med det Helleve et al. (2018) fant om at undervisning skjer gjennom personlige tolkninger og tilpasninger av rammevilkårene i interaksjoner med omgivelsene. Rapporten for lærerutdanningsreformen (Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma, 2015) fant at flere læresteder i Norge ikke har den kompetansen som kreves, knyttet til temaet samisk kultur. Det kan dermed bli tilfeldig hvem som har det faglige ansvaret for opplæringen, noe som gjenspeiles i resultatene i denne studien ved at flere av lærerne ikke hadde fagkompetanse om samisk matkultur.

Den operasjonaliserte læreplanen i emnet mat og helse

Studiens resultater viser stor variasjon i bruk av samiske råvarer og matlagingsmetoder. I lys av Goodlad et al. (1979b) oppfattende læreplan kan dette forklares ved at lærerutdannernes ideologier samstemmer mindre med rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen. Dette kan også forklares ved at lærerne justerer undervisningen på bakgrunn av mangel på tilgang til råvarer og kunnskap knyttet til matlagingsmetoder i undervisningen. Den operasjonaliserte læreplanen blir dermed ulik fra lærer til lærer. Dette er i tråd med det Helleve et al. (2018) omtaler som erfaringsbasert undervisning, ved at lærernes autonomi står sterkt i den operasjonaliserte læreplanen. Det vil si at lærerutdannerne gjør det de ønsker og mener er viktig i undervisningen ut fra egne erfaringer. Dette står i motsetning til det profesjonelle handlings-

rom (Helleve et al., 2018), der opplæringen skal samsvare med innholdet i styringsdokumentene.

Resultatene i denne studien viste at alle lærerutdannerne hadde hovedsakelig praktisk rettet undervisning med innslag av teori. Dette er i tråd med tidligere forskning som fant at skolefaget mat og helse hovedsakelig er praktisk rettet med innslag av teori (Beinert et al., 2020; Bottolf, 2020; Lassen & Hjalmskog, 2021; Veka et al., 2018). Det kan se ut som at lærerne er mer fortrolige med å undervise ut fra et erfaringsbasert handlingsrom der de selv bestemmer innholdet som læremidler.

Lærerutdannerne benyttet egne tradisjonelle oppskrifter og råvarer fremfor oppskrifter i for eksempel *Kokeboka for alle Fra boller til burritos* (Helsedirektoratet, 2007), en lærebok utgitt av Helsedirektoratet. Dette er i tråd med det Veka et al. (2018) fant om at lærere ofte utarbeidet egne oppskrifter, og at oppskriftene ble styrende for lærernes valg av råvarer og matlagingsmetoder. Dette samstemmer også med Goodlad et al. (1979b), som hevder at det operasjonaliserte læreplannivået påvirkes av lærernes autonomi og blir bestemmende for hva lærerne løfter frem som viktig innhold i opplæringen. Slik denne studien viser ved at innholdet som råvarer og matlagingsmetoder har vært ulikt i lærerutdannelsens undervisningspraksiser.

Profesjonsfellesskapets betydning i emnet mat og helse

Resultatene viser at halvparten av lærerutdannerne har et profesjonsfellesskap, og at de som har dette, verdsetter det svært høyt. Betydningen av å tilhøre et profesjonsfellesskap kan være med på å styrke lærernes kompetanse gjennom et faglig fellesskap. Goodlad (1979a) hevder at når lærerne står alene i klasserommet, blir undervisningen i stor grad basert på egne ideologier og erfaringer. Dette kan forsterkes i mangel av et kollegialt fellesskap.

Resultatene i denne studien kan tyde på at flere av institusjonene som tilbyr emnet mat og helse i grunnskolelærerutdanningen har små fagmiljøer med få lærere. Dette kan indikere at mange lærerutdannere står alene med undervisningen og ønsker støtte fra andre fagmiljøer for faglig utvikling. Å stå alene om undervisningen samsvarer lite med det Alvunger (2016) hevder om

faglig utvikling, nemlig at lærere deltar i faglige diskusjoner og refleksjoner i profesjonsfellesskapet. Dette er en forutsetning for å kunne endre eller utvikle nye praksiser.

Lærerutdannerne i mat og helse peker også på store muligheter for faglig samarbeid om samisk kultur og beskriver temaet som en tverrfaglig gullgruve. Tverrfaglig samarbeid kan føre til en utvidet forståelse av tema, nye innfallsvinkler, fordeling av arbeidsoppgaver og tilgang til ulik litteratur.

I lys av Goodlads (1979a) læreplansperspektiv (den oppfattede læreplanen) styrkes et profesjonsfellesskap gjennom samarbeid, deling av kunnskap og erfaringer, samt refleksjon og diskusjon om hvordan planene oppfattes og gjennomføres. Dette samsvarer med våre resultater. Lærerne som manglet et profesjonsfellesskap har begrenset mulighet til interne og eksterne diskusjoner og refleksjon over egen praksis, noe som kan føre til manglende faglig utvikling i temaet. Lærerutdannere som har tilgang på et fellesskap, har større mulighet til faglige diskusjoner, refleksjon og faglig utvikling. Dermed får de også en kompetanseheving om tema som samisk matkultur.

Ifølge Wenger (1999) skjer profesjonsfellesskapet også utenfor skolen, som i praksisfellesskap. Resultatene i denne studien er i tråd med det Wenger hevder. Institusjoner som tilbyr mat og helse i grunnskolelærerutdanningens geografiske tilhørighet i eller nær det samiske miljøet, medførte en bredere og større tilgang til det samiske miljøet. Dette står i kontrast til grunnskolelærerutdanningene med stor geografisk avstand. Dette kan forklares ved at geografiske avstander til det samiske miljøet ble avgjørende for hvor synlig samisk matkultur ble utenfor Sápmi. Dette understreker betydningen av å tilhøre et sterkt faglig profesjonsfellesskap (Goodlad, 1979a). Resultatene viser at lærerutdannere fra nord har et lokalt samarbeid utenfor egen institusjon. Lærere fra sør har derimot ikke samme mulighet og dermed trolig ikke det samme faglige utbytte eller faglig utvikling av et fellesskap.

Det at lærere i mat og helse mangler fagfellesskap i skolen, fant Veka (2022) i sin studie. Dette kan indikere manglende faglig utvikling i faget. Samlet sett kan mangel på et faglig fellesskap og kunnskap tyde på at samisk matkultur generelt blir lite løftet frem i profesjonsfellesskap både innenfor og utenfor institusjoner som skoler. Dette kan begrense utvikling av fagkunnskap om samisk kultur. Ifølge DuFour og Eaker (2009) er profesjonelt læringsfellesskap den beste måten å organisere læringsarbeid på når målet er å bedre læringsutbyttet.

Resultatene viser at lærerutdannere brukte ulike kilder til å tilegne seg kunnskap om samisk kultur. Dette samstemmer med Aberbach og Christensen (2014) og Alvunger (2016), som fant at lærere som selv oppfatter å ikke ha tilstrekkelig kompetanse, søkte etter fagkunnskap innenfor ulike kilder. I denne studien viste resultatene at lærere uten tilgang til det samiske miljøet hadde et stort behov for å søke etter forskningslitteratur og lærebøker, men at det var begrenset. Lærerutdannere som hadde tilgang til miljøet Sápmi opplevde imidlertid at eksterne aktører og kurs var svært avgjørende for å tilegne seg fagkompetanse om å undervise om samisk matkultur i egen undervisningspraksis.

Oppsummering

Denne studien har undersøkt problemstillingen: *Hvordan underviser lærerutdannere i høyskoler og universitet om samisk matkultur i emnet mat og helse?* Resultatene i studien viser at utdannere i UH-sektoren tolker Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen og LK20 ulikt. Dette kan forstås som at utdannere i UH-sektoren opplever et krysspress mellom føringene om samisk matkultur i de ulike styringsdokumentene. Til tross for manglende forankring i lokale styringsdokumenter, underviser likevel lærerutdannere om samisk matkultur. Utdannernes valg av råvarer og matlagingsmetoder varierer, spesielt med tanke på institusjonens geografiske plassering i nærhet av samiske områder.

Det er mulig at det kan være behov for sterkere føringer i Rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen som ligger til grunn for emnet mat og helse, slik at utdannere i UH-sektoren får et tydeligere mandat i opplæringen. Det er også mulig at utdannere trenger et kompetanseløft i arbeidet med samisk kultur for å møte krysspresset med føringene fra LK20, og samtidig kvalitetssikre arbeidet med selve operasjonaliseringen av samisk matkultur i emnet mat og helse. Utdannere har muligheter for mer aktiv bruk av handlingsrommet som ligger til profesjonsfellesskapet, og som kan være med på å styrke læringsarbeidet for utdannere. Det må være et mål å kunne utvikle profesjonsfellesskapet både i emnet mat og helse og mellom emner ved tverr-

faglig samarbeid ved de ulike institusjonene. Dette for å imøtekomme krav om tverrfaglig arbeid i LK20.

På et overordnet plan er ikke regjeringens føringer tydelige nok for å utruste kommende grunnskolelærere om samisk matkultur i emnet mat og helse, som igjen skal formidle denne kunnskapen til barn og unge i grunnskolen. Et annet ønske for emnet mat og helse som kan styrke forståelsen av samisk matkultur kan være et nasjonalt faglig fellesskap der temaer diskuteres og reflekteres rundt.

Studien kan være et kunnskapsbidrag mot økt kompetanse om hvordan samisk matkultur blir undervist i UH-sektoren. Samlet sett viser studien at det er nødvendig med mer forskning og kunnskap innenfor temaet samisk matkultur.

Referanser

- Aberbach, J. D. & Christensen, T. (2014). Why reforms so often disappoint. *The American Review of Public Administration*, 44(1), 3–16.
- Alvunger, D. (2016). Vocational teachers taking the lead: VET teachers and the career services for teacher's reform in Sweden. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 6(1), 32–52. <https://doi.org/0000-0003-4243-2496>
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personal development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Beinert, C., Øverby, N. C., Abacka, G. K., Engeset, D., Hillesund, E. R., Ask, A. M. S. & Vik, F. N. (2020). The state of learning activities in teaching Home Economics: A cross-sectional study in Norwegian schools. *International Journal of Home Economics*, 13(1), 2–14. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677>
- Biesta, G. & Tedder, M. (2007). Agency and learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults*, 39(2), 132–149.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bottolf, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(02), 181–193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-07>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). Sage.
- DuFour, R. & Eaker, R. (2009). *Professional learning communities at work tm: Best practices for enhancing students' achievement*. Solution Tree Press.
- Engelsen, B. U. (2015). *Skolefag i læreplanreformer*. Gyldendal akademisk.
- Folkenborg, H. R. (2008). *Nasjonal identitetsskaping i skolen: En regional og etnisk problematisering*. Eureka Forlag.
- Goodlad, J. I. (1979a). The scope of the curriculum field. I I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 17–43). McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. & Richter, J. M. N. (1966). The development of a conceptual system for dealing with problems of curriculum and instruction. Institute for the Development of Education Activities: University of California.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979b). The domains of curriculum and their study. I I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179–197). Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G. & Hallås, B. O. (2017). When travelling ideas meet local contexts: Norwegian teachers trying out 'lesson study'. *Netla*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481525/01.pdf?sequence=2>
- Grimsæth, G. & Irgan, T. (2016). Og bakom står læreren: Lærerkompetanse i møte med samspills- og atferdsvansker. *Bedre skole*, 3, 42–47.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.

- Helleve, I., Ulvik, M. & Smith, K. (2018). «Det handler om å finne sin egen form». Læreres profesjonelle handlingsrom – hvordan det blir forstått og utnyttet. *Acta Didactica Norge*, 12, 1–22. <https://doi.org/10.5617/adno.4794>
- Helsedirektoratet. (2007). *Kokeboka for alle: Fra boller til burritos*. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/mat-og-maltider-i-skolen/kokebok-for-alle#herfinnerduboken>
- King, M. B. & Newmann, F. M. (2001). Building school capacity through professional development: Conceptual and empirical considerations. *International Journal of Educational Management*, 15(2), 86–94.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Framsteg og utfordringer for grunnskulelærerutdanningane* (Rapport nr. 3). Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma 19. mars 2013. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Grunnskolelærerutdanningane etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare* (Rapport nr. 5). Følgjegruppa for lærerutdanningsreforma 18. mars 2015. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnsopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-forgrunnsopplaringen/id2570003/>
- Lassen, K. & Hjalmskog, K. (2021). A study of how cooking is taught. *International Journal of Home Economics*, 14(2), 69–79.
- Louis, K. S. (2015). Linking leadership to learning: State, district and local effects. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, (3), 30321. <https://doi.org/10.3402/nstep.v1.30321>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Olsen, T. A. & Andreassen, B. O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1), 1–17. <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1–15. <https://hdl.handle.net/10037/11714>
- Priestley, M., Priestley, A. & Miller, K. (2012). Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Rammeplan GLU. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene 1.-7. og 5.-10. trinn*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-omrammeplan-for-grunnskolelar/id59435>
- Regjeringen. (2020). *Grunnlaget for samepolitikken: Grunnlaget for samepolitikken*. regjeringen.no
- Solstad, K. J., Balto, Á. M. V., Nygaard, V., Josefsen, E. & Solstad, M. (2012). *Samisk språkundtersøkelse* (NF-Rapport 7). samisk-sprakundersokelse-2012.pdf

- Solstad, K., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Kramvig, B., Lyngsnes, K. & Nygaard, V. (2009). *Samisk opplæring under LK06-samisk: Analyse av læreplan og tidlige tiltak for implementering* (Rapport 3). Nordlandsforskning.
- Solstad, K., Bongo, M., Eriksen, L., Germeten, S., Lyngsnes, K. & Solstad, M. (2010). *Fra plan til praksis. Erfaringer med Kunnskapsløftet Samisk (LK06S)*. Nordlandsforskning.
- Solstad, K., Solstad, M. & Gustavsen, A. (2011). *Rett til samisk opplæring – ideal eller realitet* (Vol. 3/2011). Nordlandsforskning.
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg., s. 435–454). SAGE.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02?lang=nno>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften-den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 9. <http://dx.doi.org/10.5617/adno.4829>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2020). Læreplanen og det profesjonelle handlingsrommet i mat- og helsefaget. I S. S. (Red.), *Validity and value of teacher education research* (s. 217–232). Fagbokforlaget. <https://hdl.handle.net/11250/3037983>
- Wallace, C. S. & Priestley, M. (2011). Teacher beliefs and the mediation of curriculum innovation in Scotland: A socio-cultural perspective on professional development and change. *Journal of Curriculum Studies*, 43(3), 357–381. <https://doi.org/10.1080/00220272.2011.563447>
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform-et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen*. Rapport 20. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280885/NIFUrapport2012-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Husjord, L. & Nilsen, G. (2025). Kvensk og sjøsamisk matkultur i Nord-Troms og Finnmark i et variert materielt og immaterielt landskap. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 57–91). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580402>

Kapittel 2

Kvensk og sjøsamisk matkultur i Nord-Troms og Finnmark i et variert materielt og immaterielt landskap

Line Husjord¹ & Gørill Nilsen¹

¹ UiT Norges arktiske universitet

Sammendrag: I denne artikkelen ser vi nærmere på sjøsamisk og kvensk matkultur i Nord-Troms og Finnmark. Området er preget av hard fornorskning. Samtidig har det også vært tette relasjoner mellom gruppene. Vi ser derfor nærmere på hva som er likheter og forskjeller i matkulturene. Dette belyses gjennom intervjuer, arkivundersøkelser samt studier av materiell og immateriell kulturarv.

Resultatene viser at mye er felles, men det finnes også særegne sjøsamiske og kvenske matkulturer. Disse var levende før andre verdenskrig, men er i dag i større grad «fest» enn hverdagspraksis. Dette er viktig kunnskap da det i overordnet del i LK 2020 samt læreplan for faget i mat og helse fremgår at elevene eksplisitt skal få opplæring i samisk matkultur og andre kulturer, som implisitt inkluderer kvensk matkultur.

Nøkkelord: sjøsamisk, kvensk, mattradisjon, kulturarv, LK2020

Abstract: In this article, we take a closer look at the Sea Sami and Kven food cultures in Nord-Troms and Finnmark. The region has been marked by intense Norwegianization. At the same time, there have been close relationships between the groups. Therefore, we examine the similarities and differences in these food cultures. This is explored through interviews, archival research, and studies of both tangible and intangible cultural heritage.

The results show that much is shared, but there are also distinct Sea Sami and Kven food traditions. These traditions were vibrant before World War II but are today more associated with special occasions than everyday practices. This knowledge is important, as the overarching section of the LK 2020 curriculum and the subject-specific curriculum for Food and Health explicitly state that students should learn about Sámi food culture, which implicitly also includes Kven food traditions.

Keywords: Sea Sami – Kven – Food tradition – Cultural Heritage – LK-2020

Innledning

I Nord-Troms og Finnmark har samer, kvener og nordmenn høstet mange av de samme ressursene fra jord, elver og hav. Giftemål på tvers av etnisitet har vært vanlig. På denne måten har gruppene blitt sammenvevd i et fysisk og sosialt landskap. Den nære relasjonen mellom gruppene har skapt likheter. Også fornorskningsspolitikk, nedbrenning og gjenreisning etter andre verdenskrig bidro til at samer og kvener måtte gi avkall på eget språk og egen kultur. Hvordan finner man da frem til det som er felles og det som er karakteristisk for kvensk og sjøsamisk matkultur?

Undervisere i mat og helse i lærerutdanningen og skolen har behov for å tilegne seg kunnskap og forståelse av disse likhetene og forskjellene. I rapporten fra Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023, s. 24) påpekes det at kunnskap om urfolket samer og nasjonale minoriteter, som kvener, er lav. Derfor er arbeider, som av Kaisa Maliniemi (2015), viktige. Hun har kartlagt områder der man trenger både innsamling, utvikling, formidling og forskning for at den kvenske kulturarven kan leve videre, deriblant kvenske matoppskrifter. Vi har også kvensk matkultur i fokus i denne artikkelen, et tema som fortjener økt oppmerksomhet.

Det samme gjelder samisk matkultur. Laila Aleksandersen Nutti (sitert i Johansen-Swart, 2021, s. 72–73) fremholder at kunnskap er viktig for å forebygge fordommer og negative holdninger mot samer. Fravær av kunnskap om samisk kontekst kan føre til at barns rettigheter i skole og barnehage ikke blir oppfylt. Undervisere i skolen trenger kunnskap om urfolksperspektiv for å innfri mål i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, LK2020.

Ifølge Anne Lise Johansen-Swart (2023, s. 103–117) handler det om å utvikle en bred kulturforståelse. Dette innebærer å forstå den historiske konteksten og mønstre i menneskelig adferd. I tillegg handler det om å være bevisst egne holdninger og verdier, samt mulige fordommer. Det handler om å utøve en kultursensitiv tilnærming der man utfordrer stereotypier, diskriminerende praksiser og egne fordommer.

Lærerutdanningene styres av rammeplaner som bygger på Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven) (LOV-1998-07-17-61) og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen, herunder overordnet del. Den overordnede delen har status som forskrift sammen med resten av læreplanverket (FOR-2017-09-01-1332). Læreplanverket må

derfor leses i lys av opplæringsloven og annet relevant lovverk som gjelder for opplæringen i skole og lærebedrift. Verdigrunnlaget for grunnopplæringen utdypes i overordnet del av LK 2020, og skal gjenspeiles i alle undervisningsfag (FOR-2017-09-01-1332).

Å arbeide med sjøsamisk og kvensk matkultur og tradisjoner i mat- og helsefaget er forankret i overordnet del i LK2020 og kommer til uttrykk slik:

Gjennom opplæringen skal elevene få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. Elevene skal lære om mangfold og variasjoner innenfor samisk kultur og samfunnsliv. Fem folkegrupper med århundrelang tilknytning til Norge har status som nasjonale minoriteter i tråd med våre internasjonale forpliktelser: Jøder, kvener/norskfinner, skogfinner, rom og romanifolket/tatere. Disse folkegruppene har bidratt til å forme den norske kulturarven, og opplæringen skal gi kunnskap om disse folkegruppene. (FOR-2017-09-01-1332)

Som det kommer frem av overordnet del av LK2020, skal alle elevene gis innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur og samfunnsliv. Alle elever skal også få kunnskap om våre nasjonale minoriteter som del av Norges samlede kulturarv.

Problemstillingen i dette kapittelet er å belyse likheter og forskjeller mellom sjøsamisk og kvensk matkultur i Nord-Troms og Finnmark. Dette gjør vi gjennom studier av materiell og immateriell kulturarv.

Utgangspunktet for vår problemformulering er forankret i nevnte utdrag fra overordnet del i LK2020 om formidling av vår felles kulturarv, samt læreplanen for mat- og helsefaget og arbeidet med matkultur.

I dette kapittelet ser vi også på hvilke mulighetsrom mat- og helsefaget har i kraft av LK2020 for å gjennomføre undervisning om samisk og kvensk matkultur.

Status for samer og kvener i dag.

I innledningskapitlet i denne boka er det redegjort for samers og kveners ulike rettslige statuser. I vårt kapittel er det kulturhistorie og mattradisjoner som er

det sentrale. Vi vil derfor se nærmere på noen lange linjer som rammer inn sjøsamiske og kvenske matkulturer i Nord-Troms og Finnmark.

De lange linjer i samisk tilstedeværelse i Nord-Troms og Finnmark

De første menneskene som kom til det som i dag er Norge, var ikke norske. De var heller ikke samiske. Vi vet for eksempel ikke hvilket språk de snakket eller hva de kalte seg selv, men de var jegere, fiskere og sankere. De lange linjene i det arkeologiske materialet viser også at folkene i Nord-Troms og Finnmark lenge hadde utbredte kontakter mot øst. I områder lengre sør stod åkerbruk, husdyrhold og kontaktveier sørover sterkere.

Selv om røttene til den samiske jakt-, fiske- og fangsttilpasningen går langt tilbake i tid, er det først i tida rundt Kristi fødsel at trekk som forbindes med samer i nyere tid blir tydelige over større områder. Språket introduseres eksempelvis i tida etter Kristi fødsel. Vi skal likevel ikke glemme at det finnes substrater i samisk, altså ord tatt inn i samisk fra det språket som ble snakket før språkskiftet. Samisk etnisitet slik vi senere kjenner den blir altså tydelig rundt Kristi fødsel over større områder. Etnisiteten har like fullt røttene i en jakt-, fangst- og fisketilpasning som går langt tilbake i tid (Jørgensen & Olsen, 1988; Myklevold, 1998; Andreassen, 2002, 2004; Aikio, 2004, 2012; Svestad & Olsen, 2023).

Langs kysten har det vært en tydelig sjøsamisk tilstedeværelse. Selv om urgravtradisjonen etableres i Varangerområdet på 900-tallet før Kristi fødsel, er det i tida etter Kristi fødsel at materiell kultur knyttet til samisk etnisitet opptrer over et større område. Det er da snakk om eksempelvis hellegrøper til utvinning av olje fra marine pattedyr, gammetufter og bjørnebegravelser.

Langs kysten ser vi at folk har hatt sesongvise boplasser innenfor et siida-område der de fisket, sanket og jaktet både land- og havpattedyr. Fra 1600-tallet av, og senere også i forbindelse med skyldsettingen av jord, ble befolkningen mer bofast. Nå finner man ikke bare spor etter runde buesperregammer, men også fellesgammer. Disse var rektangulære stavkonstruksjoner hvor folk bodde i den ene delen, og husdyr i den andre delen (Henriksen, 1995; Myrstad, 1996; Grydeland, 2001; Schancke, 2000; Hansen & Olsen, 2022).

Mange vil nok assosiere samer med utnyttelse av rein. Dette er utvilsomt riktig. Reinen har vært sentral i samisk kultur gjennom årtusener. Før den nomadiske reindrifta oppstod, var villreinfangst viktig. Det er like fullt først

fra rundt 1400-tallet av at en nomadisk tamreindrift oppstod (Sommerseth, 2011; Bergman et al., 2024).

Samisk etnisitet er dermed noe som har oppstått i et nordnorsk landskap, også gjennom påvirkning fra andre grupper. Kvener har også lenge bodd i Nord-Norge, men har sine røtter i Tornedalen.

De lange linjer i kvensk tilstedeværelse i Nord-Troms og Finnmark

Som folk kjenner vi til kvenene blant annet fra Ottars beretning til kong Alfred av Wessex på 890-tallet (Batlely & Englert, 2007). Gjennom arkeologiske funn vet vi også at det over lang tid har vært kontakt mellom Kvenlandet, som er grenseområdene mellom Finland og Sverige langs Torneelva, og kysten i nord. Et eksempel på det er den såkalte «kvenøksa» (Ts. 7332) som ble funnet på Nyvoll i Kåfjord kommune. Denne har en mulig datering til 1400-tallet (Figenschau, 2012, s. 165).

Selv om det finnes slike eldre historiske og materielle spor etter kvener og kontakter i nord, regnes kvener som de som innvandret fra Finland til Norge i perioden fra 1500-tallet til 1800-tallet. De bosatte seg først i Tanadalen, Karasjok, Alta, Lyngen og Porsanger. Kvenene som innvandret fra Finland på midten av 1800-tallet etablerte seg som fiskere og bønder. De arbeidet også i gruver og fiskerier. Som bønder og skogbrukere ble de ansett som viktige for bosetting i landsdelen, og slo seg særlig ned i de fururike dalene som eksempelvis Reisa, Kvænangen og Alta-området. Her ble utvinning av tjære en viktig næring (Brekmo, 2010; Nilsen, 2017; Kjelman, 2019).

Fornorskning, nedbrenning og gjenreisning

Røttene og sporene etter sjøsamer og kvener i Nord-Troms og Finnmark er mange og går langt tilbake i tid. Gruppene har imidlertid lenge vært satt under press. En sentral pressfaktor var fornorskningspolitikken den norske stat førte overfor samer og kvener. En annen pressfaktor var tyskernes brente jords taktikk under tilbaketrekkingen høsten 1944. Nedbrenningen førte til at store deler av den materielle kulturen øst av Lyngfjorden ble utslettet. Da gjenreisningen kom i gang, ble et variert arkitektonisk landskap bestående av alt fra gammer til lafta tømmerbygg i ulike stilarter i stor grad erstattet av gjenreisningshus. Til tross for variasjon også her, ble flertallet av husene

bygd etter typetegninger som kom fra det som den gang het Boligdirektoratet eller distriktsarkitekter (Bjørklund, 1984; Eypórssón, 2008; Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023).

Matressurser fra samme landskap – naturbruk, kunnskap og praksis

Press fra statlig hold førte til at tradisjoner ikke lenger ble overført på samme vis som før for samer og kvener. Samer og kvener fortsatte imidlertid å høste sine ressurser i det samme landskapet som de levde i både før og etter fornorskning og nedbrenning. Vidda og fjell har vært viktige for tamreindrift, jakt, fiske og fangst. Både samer, kvener og nordmenn har høstet fra ut- og innmark langs fjorder, storhav, vann og elver.

Laksen og torsken er ikke norsk, samisk eller kvensk. De kan ha blitt høstet på likeartede måter av alle gruppene, også i fellesskap. At kaffeosten er kvensk, utelukker ikke at den også har vært viktig for andre grupper (Stubberud, 2024, s. 79). Det er gjennom matkultur, navn og eksempelvis redskaper for viderefordling av råvarer at man kan finne sporene etter mer særegne etniske tradisjoner.

For å skjønne mer av forskjellene i det som med et første og «overfladisk utenfrablikk» kan virke likt, må vi gå dypere inn og forstå konteksten. Begreper som matkultur, immateriell og materiell kultur kan hjelpe oss med å bli oppmerksomme på forskjeller og nyanser. Matoppskrifter har blitt til i en sosial og materiell kontekst. Denne kontekstkunnskapen mener vi er viktig å ha kjennskap til i skole og lærerutdanning sett opp mot LK 2020 og undervisning i mat- og helsefaget.

Matkultur som begrep

I dette kapitlet står tre begreper sentralt: Matkultur, immateriell og materiell kultur. Begrepene er anvendt for å favne bredden av mulige spor av sjøsamisk og kvensk matkultur. Konteksten er svært viktig da vår studie er forankret i et nordnorsk landskap påvirket av nedbrenning, fornorskning og interaksjon på tvers av etniske grupper slik beskrevet ovenfor. Vi velger først å se nærmere på begrepet matkultur.

Matkultur omhandler identitet, kulturelle og tradisjonelle aspekter knyttet til mat og måltider. I enhver kultur har mat en viktig plass. Fra det helt

overordnede til det mer konkrete, har Virginie Amilien og Erling Krogh (2019, s. 19–22) påpekt at matkultur fra et helhetlig kulturelt perspektiv kan forstås fra tre komplementære innfallsvinkler.

Den første innfallsvinkelen er matkultur forstått som mat og oppskrifter overført fra fortiden. Mattradisjon forstås som folkeminner og tradisjon og omhandler en kollektiv identitet (Amilien & Krogh, 2019, s. 21).

Den andre innfallsvinkelen handler ifølge Amilien og Krogh (2019, s. 21) om å forstå matkultur som vaner og forbruksmønstre som utgjør en hel tradisjon. Dette er ofte forskjellig fra bygd til by og fra landsdel til landsdel. Da tilhører matkulturen bestemte grupper i samfunnet. Det kan for eksempel dreie seg om etnisk matkultur, som kvensk og sjøsamisk, regional eller norsk matkultur, der identitet og skildring inspirerer hverandre.

Den tredje og siste innfallsvinkelen handler om matkultur som en funksjonelt bestemt del av kulturen som helhet. Matkultur er noe alle kan noe om og som kan brukes av alle i bestemte sosiale situasjoner. Matkultur blir dermed forstått som et kommunikasjonssystem avhengig av gitte situasjoner og normer (Amilien & Krogh, 2019, s. 21).

Når det gjelder endringer av matkulturer, står spiseren eller forbrukeren sentralt. Spiserens kompetanse om mat er kjernen i matkulturen og styres både av individuelle preferanser og ulike kontekster. Det handler ikke om råvaren i seg selv, men dens kulturelle tilblivelse og bruk, og i hvilken kontekst den anvendes. Spiserens matvaner og matforståelse er knyttet til plassen den kommer fra og sosial tilhørighet. Det handler også om helgemåltider, hverdagsmat samt fest- og høytidsmat (Amilien & Krogh, 2019, s. 22–33).

Matkultur vil gjennom disse perspektivene omhandle kunnskap om mat innenfor en sosial ramme av normer og samfunnsstrukturer knyttet til identitetsbygging, tradisjoner og gruppetilhørigheter. Det handler om mat som folkeminne, gruppeidentitet og som helhetlig kompetanse. I det videre er det derfor viktig å se på eksempler på hvordan sjøsamisk og kvensk matkultur er synlig i dagens samfunn. Før vi går inn i matkulturen på individnivå, vil vi gi eksempler på kollektive praksiser.

Sjøsamisk og kvensk matkultur i dag – en levende festmattradisjon

Særegne retter lever i Nord-Troms og Finnmark, og er i dag ofte en del av felles kollektive feiringer og etegilder. Samefolkets dag 6. februar blir ofte feiret med retter av reinkjøtt forbundet med tradisjonell samisk mat og kultur, som bidos.

Den sjøsamiske matkulturen har sin forankring i matressurser hentet fra hav, elver og land. Det er ingen tvil om at rognballsuppe servert på etegilder i Mandalen i Kåfjord kommune er en høyt verdsatt sjøsamisk tradisjonsrett.

Også den kvenske matkulturen har sin forankring i ressurser hentet fra fjorder, elver, inn- og utmark. Kvensk matkultur er fortsatt levende. Ved ulike kvenske arrangementer er det ikke uvanlig at pannelapskaus og kvenkaka serveres eller rugbrød bakes. Dette gjøres for eksempel den 16. mars, som er kvenfolkets dag, og under Paaskiviikko i Nordreisa.

Kvenske tradisjoner er nok ikke så velkjente i storsamfunnet, men det finnes gode eksempler på formidling. Åshild Karlstrøm Rundhaug, fra Langfjordbotn i Altafjorden, uttalte til Norges Bygdekvinnelag (2022) at mye av den kvenske matkulturen har gått tapt. Hun ble overrasket over hvor lite som er skrevet om den kvenske matkulturen. Dette var grunnen til at Rundhaug (2022) skrev boka *Baketradisjonene i Kvenland. Tradisjonene og historien fra dagligliv i Troms og Finnmark, fra Ramfjord i vest til Tana i øst*.

Immateriell kulturarv

Matkulturbegrepet, som nevnt i 1.6, inngår også i en større kontekst. En slik begrepskontekst er knyttet til immateriell kulturarv. Matkultur omfatter tradisjonsoppskrifter, vaner og forbruksmønstre som brukes i bestemte situasjoner og kommunikasjonssystemer. Immateriell kulturarv er et begrep som overlapper matkulturbegrepet. Det handler om det samme: tradisjoner og praksiser, men er også bredere og særlig viktig i et nedbrent og fornorsket landskap.

I 2003 vedtok UNESCO en konvensjon for vern av immateriell kulturarv, og Norge ratifiserte denne i 2007. Immateriell kulturarv handler om utøvelse av tradisjoner som for eksempel matkultur, men også sang og musikk, håndverksferdigheter samt kunnskap og ferdigheter knyttet til bruk av natur. Målet med konvensjonen er å verne immateriell kulturarv og å sikre respekt for den immaterielle kulturarven til berørte samfunn, grupper og enkeltpersoner.

soner. Konvensjonens formål er også å øke bevisstheten lokalt og nasjonalt om betydningen av den immaterielle kulturarven og å sørge for en gjensidig anerkjennelse (UNESCO, 2003, se også St.prp.nr. 73. (2005–2006)).

Et eksempel på immateriell kulturarv, som i 2023 ble inkludert på UNESCOs liste over menneskehetens immaterielle kulturarv, er båtbyggertradisjonen knyttet til nordiske klinkbygde båter. Nordlandsbåter er en slik tradisjon (FN-sambandet, 2023). Sjøsamisk og kvensk matkultur står ikke på denne lista, men tanken om behovet for bevissthet om matkultur som immateriell kulturarv er likevel viktig. Om det ikke arbeides for listeføring, er det like fullt viktig at arbeid i faget mat og helse kan bidra til synliggjøring av matkulturer for oppvoksende generasjoner.

Tradisjonsoverføring, identitet og kulturarv handler imidlertid ikke bare om det immaterielle. Kulturarv og tradisjoner dreier seg også om redskaper, kjøkkenutstyr og bygninger. Derfor er materiell kultur en del av matkulturer.

Materiell kulturarv

Materiell kulturarv kan defineres som alle spor etter menneskelig virksomhet i vårt fysiske miljø. Det kan dermed dreie seg om alt fra middelalderkirker i stein, til en samisk gammetuft og til skåret av et keramikkfat. Definisjonen er knyttet til at det dreier seg om et fysisk menneskeskapt objekt, slik det også er uttrykt i Lov om kulturminner av 1978 (LOV-1978-06-09-50).

I kulturminnelovens § 4 går det frem at alle samiske kulturminner, som eksempelvis tufter og hus, som er fra 1917 eller eldre, er automatisk fredet. I dagens kulturminnelov blir kvenske kulturminner behandlet på linje med norske. Her går den automatiske fredningsgrensen ved 1537.

I løpet av 2025 skal kulturminneloven erstattes av en ny kulturmiljølov (NoU 2025:3). Stortingets behandling av Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport den 12. november 2024 har pekt vei for hva som kommer. I Vedtak 27 går det frem at Stortinget ber regjeringen utarbeide et forslag til endring i kulturminneloven som sikrer automatisk fredning av kvenske/norskfinske og skogfinske kulturminner i tråd med bestemmelsen for samiske kulturminner (Dokument 19 (2022–2023), Innst. 30 S (2024–2025)).

Tida som kommer, blir derfor spennende, også med tanke på hvordan vi som samfunn skal ivareta matkultur, immateriell og materiell kulturarv

i fornorskede områder. Vi kan ikke forutsi det som kommer, men materiell kultur er og blir mer og mer viktig, også knyttet til kvensk matkultur.

Både sjøsamere, kvener og nordmenn har levd av en kombinasjon av fiske i elver og fjorder, småskala jordbruk og husdyrhold kombinert med høsting av utmarksressurser. Selv om mye er likt, finnes det også forskjeller. Det er dette vi i det videre vil gå nærmere inn på gjennom en tematisk analyse av våre data.

Metode og forskningsdesign

I denne kvalitative studien søker vi etter det som er felles og det som er karakteristisk for sjøsamisk og kvensk matkultur i Nord-Troms og Finnmark. Denne studien er en del av et pågående forsknings- og utviklingsprosjekt i lærerutdanningen om matkultur i faget mat og helse.

Studien plasserer seg innenfor et konstruktivistisk og fortolkende perspektiv. Dette perspektivet vektlegger kvalitative metoder for å belyse temaer slik de kommer til uttrykk i sin naturlige setting. Kunnskap oppfattes som en konstruksjon av mening og forståelse, samskapt mellom mennesker som aktivt handlende og ansvarlige i sosial samhandling. Kunnskap forstås videre som dynamisk, og ikke som en absolutt eller universell virkelighet. Dette innebærer at den kulturelle, historiske og sosiale settingen der et menneske lever, vil få betydning for menneskets oppfattelse og forståelse. Konteksten vil dermed motvirke at alt betyr alt, altså en fullstendig relativisme (Postholm, 2011; Crotty, 1988).

Utvalgsstrategi og datagenerering

For å belyse problemområdet har vi anvendt oss av ulike kildetyper. Nord-Troms og Finnmark har en omfattende sjøsamisk og kvensk befolkning, og vi har derfor strategisk valgt kilder til data som er knyttet til denne delen av Nord-Norge.

For å belyse problemområdet har det vært hensiktsmessig med et strategisk tilgjengelighetsutvalg med kvenske og sjøsamiske informanter fra Nord-Troms og Finnmark. Snøballmetoden har vært brukt som seleksjonsmåte. Et

strategisk utvalg har ifølge Tove Thagaard (2011, s. 56) egenskaper som bidrar til å belyse problemformuleringen. Det er imidlertid etiske utfordringer knyttet til denne seleksjonsmåten, som handler om å få informasjon om «de andre» uten at de har gitt sitt samtykke (Thagaard, 2011, s. 57).

Vi løste utfordringen ved å gi informasjon om prosjektet til Kvensk institutt i Børselv i Porsanger kommune. Instituttet videreformidlet dette til første informant, som ga samtykke til kontakt. Den første informanten kontaktet oss og forklarte at den andre foreslåtte informanten hadde gitt samtykke til at kontakt ble opprettet før intervjumøte ved Kvensk institutt. De tre siste intervjupersonene ble også rekruttert gjennom nettverk. Informantene ble informert om prosjektet og godkjente at lydopptak av intervju ble brukt i denne studien. Intervjuene ble transkribert, og det ble etterstrebet å gjengi informantenes utsagn så korrekt som mulig.

Vi har gjennomført kvalitative intervjuer med fem informanter om deres mattradisjoner fra deres stedlige kultur ved bruk av en semistrukturert intervjuguide. To informanter, kalt Karin (55 år) og Nanna (72 år), har kvensk bakgrunn fra Børselv i Porsanger kommune. En informant, kalt Geir (61 år), har sjøsamisk bakgrunn fra Kommagfjorden i Alta kommune. En annen informant, kalt Terje (56 år), har sjøsamisk og kvensk bakgrunn fra Nyvoll i Alta kommune. Vår siste informant, kalt Anna Constanse (86 år), har kvensk bakgrunn og er fra Lyngen kommune.

Den semistrukturerte intervjuguiden ble utformet med åpne spørsmål og rom for fleksibilitet ved bruk av oppfølgingsspørsmål. Dette ble gjort for å fange opp viktige faktorer for mer utfyllende svar (Kvaale & Brinkmann, 2009). Intervjuenes varighet var mellom 60 og 120 minutter.

Vi har også frembrakt data fra to arkivsamlinger med intervjuer fra Norges arktiske universitetsmuseum (UMAK). Den første er fra Samuli Paulaharjus feltmateriale fra 1920/30-tallet, *Perm II B.2. Magerøy. 1. Fauna og 2. Mat*. Den andre samlingen er fra *Kvenarkivet: Nærprosjektet 1984–1985: Skibotn*. Arkivmateriale på finsk og kvensk ble oversatt til norsk ved hjelp av KI og kvalitetssikret av Kvensk institutt. Vi har innhentet samtykke til å bruke materiale fra UMAK.

I tillegg anvender vi studier av materiell kultur dokumentert av oss forfattere og fra Knud Knudsen, Billedsamlingen, Universitetsbiblioteket i Bergen. Sistnevnte materiale tillates brukt når kreditering oppgis.

Noen etiske refleksjoner

I forbindelse med denne studien har vi opplevd etiske utfordringer knyttet til informert samtykke og konfidensialitet. Dette handler om respekt for informantene, samer som urfolk og kvener som nasjonal minoritet. Informantene defineres som sårbare grupper i Norge i kraft av «å være etniske». Problemet med etniske grupper er små populasjoner som kan gjøre individer gjenkjennbare.

Blir risikoen for gjenkjennelse i små samfunn så styrende at intervjuundersøkelser ikke kan gjennomføres, risikerer vi dermed å *ikke* formidle og synliggjøre minoriteters og urfolks tradisjon og kultur fra deres egne fortellinger med egen stedlig bakgrunn. Dette vil kunne ha bidratt til fortsatt usynliggjøring. Behovet for å frembringe økt kunnskap om sjøsamisk og kvensk matkultur til bruk i skole og utdanning er stort. Det er derfor tungtveiende grunner til å gjennomføre den typen undersøkelser vi har gjort. Informantene våre er derfor godt kjent med studiens formål om å synliggjøre og frembringe ny kunnskap, og de har villet bidra slik materialet fremkommer i artikkelen.

Tematisk analyse

I denne studien har vi anvendt tematisk analyse (TA) som metode slik beskrevet av Virginia Braun og Victoria Clark (2022). TA som metode ble valgt fordi den er fleksibel og kan brukes på tvers av ulike typer datasett (Braun & Clark, 2022, s. 4).

Utgangspunktet for vår analyse er en antakelse om at det finnes forskjeller og likheter mellom sjøsamisk og kvensk matkultur. Vi har tatt utgangspunkt i et variert kildemateriale som kan ha potensial for å undersøke dette. Vi endte med undersøkelser av materiell kultur, arkivmateriale, skriftlige kilder og fem egne gjennomførte intervjuer.

Ved bruk av sammensatte datamaterialer er det ifølge Braun og Clarke (2022, s. 123) behov for redegjørelse for et slikt valg. I vår analyse må dette sees på bakgrunn av den kulturhistoriske situasjonen vi har presentert ovenfor med fornorskning, nedbrenning og gjenreisning. For å synliggjøre forskjeller og likheter, må vi dermed søke bredt, både i materielle og immaterielle spor, men også hvordan situasjonen faktisk er i dag ved hjelp av intervjuer.

Dette er en deskriptiv studie. Vi har valgt en abduktiv tilnærming der vi arbeider mellom empiri og teoretiske begreper. Vi har brukt en deskriptiv til-

nærming til materialet og har fulgt trinnene for tematisk analyse slik presentert av Braun og Clark (2022). Som Braun og Clarke (2022, s. 129) startet vi med å bli kjent med våre datasett. Allerede i denne innledende fasen avdekket vi flere potensielle funn. Materialet vårt er omfattende, og en innledende koding ga klyngedannelser, men et stort antall tema med overlapp. Nye gjennomganger brakte oss frem til vårt resultat. Mer detaljert kan denne prosessen hos oss beskrives gjennom følgende trinn:

Trinn 1: Vi startet med transkribering og gjennomlesning av våre intervjuer. Deretter gjennomgikk vi arkivmateriale fra de to arkivsamlingene ved UMAK: Paulaharjus feltmateriale fra 1920/30-tallet, *Perm II B.2. Magerøy. 1. Fauna og 2. Mat og Kvenarkivet: Nærprosjektet 1984–1985: Skibotn*. I vårt materiale inngår også dokumentasjon av materiell stedlig kultur i form av bilder fra arkiv og egne feltundersøkelser.

Trinn 2: Alt vårt materiale ble så gjennomgått med henblikk på koding. I denne prosessen var vi fokusert på det som kom frem av informasjon om sjøsamisk og kvensk matkultur.

Trinn 3: Kodingen viste at temaer kunne samles i klyngedannelser. I denne prosessen av analysen kom vi frem til seks mulige temaer med relevans til problemstillingen: 1. Havet som matfat, 2. Kvenske baketradisjoner, 3. Fangst av laks som matbidrag, 4. Felles praksis for å skaffe laks, 5. Kvensk baketradisjon og 6. Konservering av ulike matressurser. Kodingen førte til at vi så en tydeligere helhet i materialet. Vi så også mulighet for videre strukturering med henblikk på å finne mønstre.

Trinn 4: Temaene som ble kodet frem, ble kritisk gjennomgått. Vi redefinerte disse med mer dekkende navn som også gjenspeilet essensen av materialet. I den siste prosessen tolket vi det slik at temaene utkrystalliserte to hovedtemaer med undertemaer. Hovedtema en med følgende tre undertemaer:

Spor etter materiell kultur som bidro med tilveieskaffelse og tilvirkning av mat for kvener og sjøsamer

- Nordlandsbåten *bygd og brukt av sjøsamer, kvener og nordmenn for å skaffe fisk*
- Baksteovn *spor av materiell kvensk kultur og kvenske baksttradisjoner*
- Stengsel *et redskap for å skaffe tilveie laks*

Hovedtema to med følgende tre undertemaer:

Spor av immateriell kvensk og sjøsamisk kultur, stedlige matretter og tradisjonelle måter å tilvirke matressurser på

- Fellesfiske *med stengsel, bosetting og giftemålspraksis*
- Fellesbakst *en sosial praksis og kvensk baketradisjon*
- Tilvirkning *av stedlige matressurser gjennom ulike konserveringsmåter i Børselv, Kommagfjorden, Nyvoll og Lyngen*

Dette sammensatte datamaterialet gir innsikt i særegne og felles kvenske og sjøsamiske mattradisjoner i Nord-Troms og Finnmark. I analyse, resultat og diskusjon beskrives de to overordnede temaene som analysen avdekket.

Analyse, resultat og diskusjon

Gjennom analysen på tvers av våre datasett fremkom det to hovedtemaer med tre undertemaer. Jmfør Braun og Clark (2022, s. 266) har hvert hovedtema med undertema fått en utfyllende og beskrivende overskrift, som gjenspeiler essensen av datamaterialet.

Spor etter materiell kultur som bidro med tilveieskaffelse og tilvirkning av mat for kvener og sjøsamer

Resultatene fra denne studien viser at materiell kultur har hatt betydning i den kvenske og sjøsamiske matkulturen i Nord-Troms og Finnmark. Her står tilveieskaffelse av mat fra fjorder og elver sentralt. Dette skjer i form av Nordlandsbåt (Figur 2.1) og stengsel (Figur 2.2), samt baksteovn (Figur 2.3) for tilvirkning av mat.

Nordlandsbåten bygd og brukt av sjøsamer, kvener og nordmenn

For både samer, kvener og nordmenn har utnyttelse av marine ressurser dannet grunnlag for et stabilt og rikt ressursgrunnlag. Båttypen ble både bygd og brukt av samer, kvener og nordmenn (Mathisen, 2018).

Båtene ble ikke bare brukt av menn. Kvinner, og særlig sjøsamiske kvinner, var aktive på havet. Einar Richter-Hanssen (2004, s. 80–83) har for eksempel navngitt 22 kvinner som har drevet aktivt som fiskere i Nord-Troms (se Figur 1). Flere av kvinnene eide også båtene de drev fiske fra. Sjøsamiske kvinner drev med andre ord sjøfiske sammen med mennene, noe som ikke var like utbredt blant norske kvinner (Andresen et al., 2021).

Figur 2.1

Kvinner i Nordlandsbåt fra Ullsfjorden, fjorden der Johnsdatter utførte sine heltedåder førte til at kongen kjøpte henne ny båt for egne midler. Foto: Knud Knudsen, Billedsamlingen, Universitetsbiblioteket i Bergen.



Informantene fra Skibotn (1984) fortalte at det ble rodd hjemmefiske i Skibotn for å få mat på bordet. Selv om de ikke rodde hjemmefiske på den skarpeste

vinteren i desember, januar og februar, kunne fiske likevel være forbundet med fare: «[...] ja, han dreiv jo fiske. Helt til han mista øyet [...] når dem holdt på å krysse opp til lands at fokkeskjøta gikk av, og det var det fokkeskjøtet som slo ut øyet [...] slik at han mista øyet.»

Alle våre informanter forteller at det var vanlig og viktig å ro hjemme-fiske der de bodde. Fisket ga sei, torsk, laks, sild, flyndre, kveite og hyse. Anna Constanse fra Lyngen, som var oppvokst på gård, forteller at de rodde fiske med egen Nordlandsbåt. Geir med sjøsamisk bakgrunn fra Kommagfjorden forteller at å ro fiske var en livsnødvendighet for overlevelse i en stor barne-familie: «[...] gårdsbruk hadde vi ikke [...] å få middag på bordet den ene dagen [...] det va bare å ro ut å hente inn ei koking [...] og fisk fikk vi [...] sei og tareorsk og brosmé.»

Geir har fiskerettigheter knyttet til huset og bruker kilnøter hvor også pukklaks fiskes og registreres. Kilnøter og krokarn var tradisjonelle redskaper brukt av sjøamer, kvener og nordmenn som bodde langs norskekysten. De ga nye inntektsmuligheter for fiske i innerfjordene. Laksefisket utgjorde over halvparten av årsinntekten de første tiårene etter krigen. Drivgarnfisket ute i havet førte til overbeskatning av laks utover 1970-tallet. Næringsgrunnlaget til de som fisket med kilenøter inne i fjordene ble hardt rammet, og befolkningen i Tanadalen merket også nedgangen i laksefangsten (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 577–582).

Fiske har vært en viktig del av sjøsamenes husholdsøkonomi langs kysten i nord. Utfordringer knyttet til hjemmefiske og den globale økonomiske krisen i mellomkrigstiden førte til at fiskeprisene falt kraftig. Dette medførte en økning i fattigdommen for de sjøsamiske bygdene langs kysten (Eyþórsson, 2008, s. 33–43, 187–206).

Torskekrisen førte til reguleringer med kvote knyttet til båten i 1990. Dette forutsatte at det var fisket et gitt volum torsk de siste tre årene. Sjøsamiske fiskere hadde de minste båtene, og volumkravet rammet dem hardt. Tildeling av kvote uteble, og inntektsgrunnlaget falt bort. Forvaltningen av fjordressurser bidro til stort press mot kvensk og sjøsamisk kultur. Eksempelvis fikk det store konsekvenser for sjøsamisk bosetting og kultur i Tana, Porsanger og Kvalsund. Reguleringen med dette kvotesystemet regnes som det sterkeste anslaget mot samisk kultur etter at den offisielle fornorskingsperioden tok slutt (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 570–572).

Stengsel – et redskap for å skaffe tilveie laks

Redskapet laksestengsel, *lohipato* (Figur 2), ble benyttet til laksefiske i elver. Laksefiske har hatt sentral betydning både for kvenske og sjøsamiske husholdninger og bosetting. Det var en sentral del i økonomi og kultur (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023).

Figur 2.2

Stengsel fra Repokoski i Porsanger kommune. Foto: Line Husjord.



Bruk av laksestengsel som fangstmetode har århundrelange tradisjoner i Tornedalen. Denne tradisjonen brakte kvenene med seg til Lakselvdalen og Tanavassdraget. Tanavassdraget er for øvrig det største laksevassdraget i Norge og Finland, og er et av verdens største vassdrag med atlantisk laks med sine 35 sideelver. Innbyggernes historiske fiskerettigheter ble akseptert av myndighetene og har vært lovfestet helt fra jordresolusjonen i 1775. Norge og Finland har siden 1836 regulert fisket i Tanavassdraget. Tverrstengsel, som blokkerte hele elveløpet, ble forbudt i 1866. Tradisjon med stengselbukk varte imidlertid frem til forbudet i 1978. Forbudet ble slutten på kvenenes særegne og lengste laksefisketradisjon i området (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023).

Noen år har fangsten vært opp til 250 tonn laks. Laksefisket skulle sikre lokalbefolkningen, uavhengig av etnisitet, og var en livsnødvendighet. Laksen stod for en stor del av naturalhusholdningen i tillegg til å være en viktig inntekt (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 587). Reguleringer og nedgang i laksestamme har derfor ført til press på tradisjoner knyttet til laksefiske.

Stedsnavnene langs Lakselva, med paralleller fra Tornedalen, beskriver naturen og historien til stedet. Disse er fortsatt i bruk i dag. Eksempelvis forteller navnet Patosuanto at dette er en kulp i elva hvor det har vært drevet med stengselsfiske etter laks (Monsen, 2020).

Bakerovn – spor av materiell kvensk kultur og kvenske bakst-tradisjoner

Materiell kulturarv, som Kuivakoski kvengård (Askeladden id. 2619434) i Nordreisa kommune, er enkeltvedtaksfredet gjennom kulturminneloven § 15. Et av de sentrale elementene på gården er den store, åpne, steinbygde bakerovnen bygd av gråstein og leire i bårstua. Slike store bakerovner var typiske for kvenske gårder. Ovnene som ble brukt til baking, tok mange surdeigsbrød bakt på rug, og her samlet gjerne flere kvinner seg for å bake i fellesskap (se Figur 2.3).

Figur 2.3

Bakerovnen på Kuivakoski kvengård i Reisadalen: Glørne rakes ut og rugbrødene settes inn. Foto: Gørill Nilsen.



Bakerovnen, rugbrødene satt på surdeig og også andre typer brød og bake-teknikker har sterk forankring i kvensk matkultur. Bakerovner, som den som finnes på Kuivakoski (Askeladden id. 269434; Nord-Troms museum, u.å.), var vanlige i mange områder i Nord-Troms og Finnmark frem til 1940-tallet. Ovnene var åpne og vedfyrt, slik det kommer frem av Figur 3. I dag er det få slike ovner igjen, men de finnes også andre steder, som ved Tuomainengården (Askeladden id. 87610). Dette er en kvensk gård, opprinnelig kalt Vinikkagården, i Vadsø (Varanger museum, u.å.). Med nedbrenning, elektrifisering og dermed individualisering av baking til det enkelte hushold, har slike kvenske felles baketradisjoner blitt borte.

Spor av immateriell kvensk og sjøsamisk kultur, stedlige matretter og tradisjonelle måter å tilvirke matressursene på

Resultatene våre viser ulike tradisjonelle sosiale praksiser og hvordan matressursene ble brukt og tilvirket i kvensk og sjøsamisk kultur. Intervjumaterialet

fra våre informanter viser at kunnskap om tilvirkning og bruk av matressursene, fra plassen de kommer fra gjennom oppvekst og også i nåtid, fortsatt er levende. Sjøsamisk og kvensk mattradisjon er derfor levende i hverdagen og ikke bare til fest.

Fellesfiske med stengsel, bosetting og giftemålspraksis

Stengsel (Figur 2) er en materiell kulturarv som kvenene brakte med seg fra Tornedalen til Nord-Norge. I andre delen av 1700-tallet og utover var det imidlertid en omfattende assimilering av kvenske innflyttere i øvre del av Tanaelva. Gjennom arbeidsliv og giftemålspraksis gikk kvenene og deres etterkommere etter hvert opp i den samiske kulturen. I folketellingene fremstår de etter hvert som samer. Gjennom den nye migrasjon på andre halvdel av 1800- og frem mot 1900-tallet ble det etablert kvensk bosetting i nedre del av Tanaelva. Ressursene for å overleve var store nok til å brødfø både den kvenske og den samiske befolkningen, og laksefisket var en del av forklaringen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 587–588).

Fisket var ofte organisert som fellesfiske ved bruk av drivgarn/not, *goldin*, samt tverrstengsel, *rastábuoddu*. Dette ble forbudt i 1866, og vanlig stengselsfiske overtok (se 3.1.1). Myndighetenes målsetting med reguleringer var at laksefisket, uavhengig av etnisitet, skulle sikre lokalbefolkningen. En familie klarte seg med 300–400 kg laks i løpet av året. Josef Lindbäck har for eksempel fortalt om tradisjoner med fellesfiske mellom flere familier, faste fiskeplasser og fordeling av laksefangsten. Det kunne være så mange som 14–15 mennesker som spiste den første laksen som ble tatt om våren (Monsen, 2020).

Laksefisket holdt seg slik frem til naturalhusholdningen avtok frem mot 1960-tallet. Vanlig stengselsfiske holdt frem til rundt 1978. Bruk av stengsel og andre fangstmetoder fordret felles organisering, noe som har vært førende for bosettingsmønster og giftemålspraksis (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 586–588).

Forbudet mot stengsel medførte både økonomiske og kulturelle tap (Hauge, 2022). En revitalisering av stengselsfiske sørger imidlertid for videreføring av denne materielle kulturarven.

Fellesbakst – en sosial praksis og kvensk baketradisjon

Den sosiale praksisen med felles kvensk baketradisjon var vanlig blant naboene i Ytrebyen i Vadsø kommune frem til 1938. For å få stekt brødene sine kom kvinnene til Tuomainengården. Det var ikke bare deigen som var medbrakt. Kvinnene samlet og bar med seg ved og bjørkeris for å fyre opp den store bakerovnen. Det fantes lite ved i Vadsø, og det var derfor vanlig å fyre med torv. Men til bakingen ble ikke ovnen fyrst med torv. Det måtte fyres så varmen ble magasinert i steinene. Etter at ovnen var fyrst opp, ble alt av glør rakt ut (se Figur 3). Deretter ble brødene, som hadde stått til heving under taket i varmen, satt til steking (Varanger museum, u.å.).

Denne fellespraksisen knyttet til baketradisjoner, samt sankning av bjørkeris og ved, refererer også Paulaharju (2021, s. 274) til. Han skrev at når folket i Salttjern i Vadsø kommune kom for å bruke den store bakerovnen til kvenkona på den treløse kysten, måtte hun i fjellet for å finne krypbjørkeris. På vei fra slåttonn og torvtaking bar de ris med seg. Fem til 20 knipper måtte til for å få nok varme til å bake brød i den store ovnen.

Det fantes ulike typer oppskrifter på brødene, men tradisjonelt ble det bakt rugbrød på surdeig som ble oppbevart i en bolle med mel eller i melsekker. Tradisjonen var å sette *dranke*, surdeig spedd med litt vann. Denne ble helt over melgropa og stående til morgenen etter før det ble blandet sammen. Deigen var stor, da baksten skulle brødfø store familier med en barneflokk på kanskje ti barn. På vinterstid fraktet man deigen til bakerovnene med kjelke, og på sommerstid ble den fraktet med trillebår.

Kvenkaker, *puolivahva*, er et flatt mykt brød med hull i midten. Kvenkakene ble bakt og stablet eller hengt opp. Det ble brukket i stykker og spist til fisk, annen middagsmat eller som tørrmat medbrakt på fiske.

Store runde fiskebrød, *kalakukko*, ble bakt og plassert midt på bordet slik at alle kunne skjære stykker av brødet. Varmtvannsbrød, *kuumavesileibä*, ble tilberedt ved å helle varmtvann over grovmel som stod over natta. Deretter tilsatte man gjær og knadde deigen til etterheving. Anis og sukker var vanlig å bruke i dette brødet, som tradisjonelt ble brukt til jul. Bakst av hvetekaker, helst av hvetemel dersom man hadde råd, var en del av juletradisjonene. I denne baksten brukte man sukker eller sitrondråper. Deigrester ble formet til avlange eller runde brød som ble stekt på ettervarmen i den store bakstovn til dagen etter. Disse brødene var til barna og ble kalt ildstedbrød, *jälkiarinaleibä* (Vadsø museum-Ruija kvenmuseum, 2004).

Som nevnt førte moderniseringa etter andre verdenskrig og tilgang til strøm til at den kollektive tradisjonen med fellesbakst fikk skudd for baugen. Mange av oppskriftene forsvant med opphør av den sosiale praksisen. Brødbaksten ble flyttet inn i det enkelte husholdet, og brødstump ble vanlig bakst.

I dag fyres like fullt fellesovner opp, eksempelvis på Kuivakoski kvengård i Reisadalen når museet har arrangement, som ved festivalen Paaskiviikko. Da er det mulig å oppleve noe av den gamle bakekulturen til kvenene. Tradisjonen er derfor fortsatt levende, men ikke som hverdagskost og nødvendighet, men som del av en felles fest.

Det er likevel viktig å fremheve at det i vårt materiale kommer frem at tradisjonell kvensk tekake, lapper og tradisjonell kaffeost, *kaffijuusto*, opprettholdes og er fortsatt en levende matkultur i hverdagen hos både Nanna og Karin med kvensk bakgrunn fra Børselv.

Tilvirkning av matressurser med ulike konserveringsmåter

Vårt datamateriale viser at naturressurser har vært brukt til medisinske formål. Ulike typer bær har også hatt sin plass i informantenes kosthold. Det fremkom i tillegg bruk av karve, forskjellige typer egg, bark og sennagress. Resultatene for tilvirkning og ulike konserveringsmåter er knyttet til råvarer som bær, melk som ressurs, fisk, kjøtt og blodmat.

Karin fortalte at de brukte pepper i kaffen mot magesmerter. Nanna beskrev at kålblader ble brukt mot verk i hælen. Fra Skibotnintervjuene (1984) fortalte en informant, med far som snakket tårnedalsfinsk, at det ble brukt avkok av heggebark mot magesår. Utslett og eksem ble vasket med avkok av einer. Informanten fortalte: «[...] Mye av det gamle kommer igjen [...] Før visste folk mer om sånn der enn i dag. De måtte hjelpe seg selv [...]»

Bær, urter, egg og annet. Ulike typer måse- og tenneegg ble plukket på kjente faste plasser og brukt stekt, kokt og til bakst, fortalte Karin. Alle våre informanter har gitt uttrykk for at de tradisjonelt sanket blåbær, tyttebær, molter og krøkebær på høsten. De sanket også villjordbær og villbringe-bær. Bærene ble saftet, spist ferske og brukt til syltetøy og i kaker. Molter ble også spist ferske, men denne bæra ble konserveret for å ha som forråd gjennom vinteren.

Terje fortalte at villjordbær ble plukket på en spesiell plass i Talvik. Anna Constanse fra Lyngen fortalte om bruk av karve: «[...] vi plukket inn karve åsså buntet og tørket den godt på låven [...] så slo vi den på hvite laken, [...]

ja, for å få ut karvefrøan [...] det huske æ godt, ja [...] åsså ble karven lagt på Norgesglass [...] det var god lukt og teen smakte så godt [...].»

Molter plukket på faste plasser var før både biinntekt og ga et forråd gjennom vinteren. Dette ga både Karin og Nanna uttrykk for. Hos Nanna konserverte de molter ved å koke og så sukre bæra før den ble satt på glass. Konservering av molter kobles også opp mot konservering av fisk. Hun fortalte også at før man la fisken i tønner, la man et fettlag i lokk og bunn av tønna for å få tønna tett. På samme måte konserverte man også moltebæra i tønner.

Nanna fra Børselv fortalte at vill gressløk plukket i nærområdet ble brukt i maten, og dette er fortsatt vanlig. Molter ble brukt og brukes i moltekake, *lakkakakku*. På samme måte ble tyttebær brukt og brukes i kvenkaka. Karin, også fra Børselv, fortalte om tyttebærgrøt med semulegryn, *vispipuuro*, og den tradisjonelle kvenske blåbærpaien, *mustikkapiirakka*, var vanlig. Dette er en flat hvetedeig, som ikke må forveksles med norsk pai.

Molter, med sitt høye innhold av C-vitamin (askorbinsyre) og benzosyre, som er konserverende i seg selv, gjør den mer holdbar enn andre bærtypen. Den har vært brukt i folkemedisin mot skjørbuk og diaré (Thiem & Berge, 2003). Tyttebær har høyt innhold av vitamin A og C, pektin og benzosyre, og er som moltebæra svært holdbar. Som moltebæra har tyttebæra vært brukt mot diaré og skjørbuk, trøske, feber, forkjølelse og astma.

Tyttebærbladene har vært brukt til te i Nord-Norge og mot forkjølelse, astma, lungehinnebetennelse og slim på lungene. I folkemedisin har avkok av tyttebærbladene også vært brukt mot revmatisme (Urtekildens planteleksikon, u.å.). Wenche Aale Hægermark (2022) viser til Nofimas forskning på tyttebær. Av denne fremkom det at bæra kan redusere risikoen for hjerte- og karsykdom, forebygge urinveisinfeksjoner og dempe økning i blodsukker.

Melk. Resultatene knyttet til melk som ressurs viser til ulike måter å tilvirke melk på. Den ble syrnnet og brukt til suppe, ystet og til bakst.

Snegler, tettegubber og tettegress for syrning av melk. I feltmaterialet til Paulaharju fra 1920 fortalte kona til en fisker i Karmøyvær at tettegress ble lagt i en kjele med melk for å tilvirke syrnnet melk. Her ble det beskrevet at også krøkebær og snegler ble brukt for å syrne melken: «[...] Jeg har hørt, at snegler ble brukt til å starte kulturmelken. Min avdøde manns mor fortalte meg at slik hadde de gjort det før [...]».

En annen informant beskrev følgende: «[...] I Skipsfjorden la man krøkebæra i lag med kulturmelken i tønna. I en tønne samlet man til og med 100

liter kulturmilk og hadde plukket krøkebær å la dem hele med kulturmilken. I tønnas bunn var det en tropp. Ved fjerning av den kom mysen ut og kulturmilken var som ost. Dette spiste man med brød og grøt [...]».

Å tilvirke melk på denne måten var vanlig. En informant forteller: «[...] særlig med bruk av kumelk blir det en tykk surmelk som ikke renner. Så tykk at du ikke kan helle den [...]».

Tettemelk er en type syrnet melk som i Nord-Norge kalles rømmekolle. Smaken er ikke veldig sur, og konsistensen er seigtflytende, til forskjell fra yoghurt. Surmelkstypen er også godt kjent fra den nordlige delen av Sverige og den vestlige delen av Finland.

Snegler og tettegress har med andre ord egenskaper som tykner og syrner melk. Historiene som fortelles er ofte like. Ulike snegler ble brukt i melka, eksempelvis svart skogsnegl, som ofte ble kalt for tettegubber. På samme måte har tettegress blitt kjent for å ha en koagulerende effekt og derfor bidratt til å felle ut ostemassen (Furuset, 2005).

Anna Constanse fra Lyngen, Terje fra Nyvoll og Nanna og Karin fra Børselv fortalte at de laget og spiste rømmekolle og spiser dette i dag. Men nå kjøper de denne.

Å lage kaffeost, *kaffijuuosto*, er en gammel kvensk tradisjon ifølge Karin. Denne lager hun i dag: «[...] det er lett, fire liter melk, helst helmelk som kokes opp, det skal ikke koke og så tilsetter vi en liter surmelk. Så står det til ostemassen samler seg. Osten blir tatt opp og knadd og lagt i form [...]». Søet fra kaffiosten ble brukt i brødbaksten og gir god smak og er næringsrik, fortalte Nanna.

Informantene fra Lyngen og Børselv, som alle kommer fra gårdsbruk, fortalte at de laget kalvedans/råmelkspudding av råmelka. De brukte også melkesuppe og ris-, havre- og semulegryn.

Terje fra Nyvoll og Geir fra Kommagfjorden spiste melkesuppe, av og til med makaroni og med rosiner, sukker og kanel. Geir minnes at de fikk «sluring», som var brødskorper med kokt melk og sukker.

Selv om tradisjon knyttet til et nødvendig matauk er endret og ikke lenger er en nødvendig del av husholdningen, viser våre data at ulike tradisjoner videreføres. Slik vi påpekte innledningsvis, er det derfor tydelig i vårt materiale at spiserens matvaner og matforståelse er knyttet til plassen den kommer fra og sosial tilhørighet. Det handler om den stedlige matkulturen. Helgemåltider, hverdagsmat, fest- og høytidsmat er viktig (Amilien & Krogh, 2019, s. 22–33).

Men også hverdagen i det landskapet, etnisk, materielt og immaterielt, der spiseren befinner seg. Resultatene våre viser nemlig at tradisjon med ulike konserveringsmetoder og tilvirkning av råvarer samt tradisjonelle matretter videreføres og er fortsatt levende i hverdagen.

Fisk. Felles for alle informantene er at fersk sei, torsk, sild, kveite og laks ble spist stekt eller kokt. Restene ble til matretten «plukkfisk».

Fersk fisk ble konservert på ulike måter. Torsk, uer, laks og kveite ble lett-saltet, mens sild ble salta og lagt i tønner eller butter. Torsken ble også hengt på hjell og tørket. Sild, laks og torsk ble også spikket og røkt, og også spist ferskt. Surning av fisk vinterstid beskrev Nanna slik: «[...] fisken ble lagt i en kasse med snø over [...]». Hun fortalte at de også spiste bokna fisk med røkt bacon.

Geir fra Kommagfjorden beskrev det slik: «[...] nei, vi heiv fisken i et holl i sneen, da holdt han sæ fint [...] vi hengte han også på hjell [...] fiskemølja var vanlig og kokt torsk med smelta sauetaig va godt. Smør var dyrt [...] det var ikke overflod.» Geir fortalte at torskemager renses i eddik, fylt med løk og lever og kokt, var vanlig kost.

Ifølge Nanna ble «[...] laksen saltet og lagt i Norgesglass med matolje [...] så spiste vi laksen som pålegg og av og til med potet [...]». Karin fortalte at de både røkte og saltet laks som ble brukt til pålegg. Når de fisket sild på høsten, ble det kokt eller stekt sild med potet. De spikket silda, vannet den og brukte den til sursild som var julemat. Spikket sild med rødbeter, løk og potet var også vanlig hos Nanna, som også fortalte at de saltet silda i bøtter.

Terje fra Nyvoll laget også «rødsei» som var speket og lagt i olje. Denne ble brukt til middag og pålegg hele vinteren.

Nanna ble svært rørt når hun fortalte om sin mors mattradisjoner som ble overført til henne. Hun fortalte at en kvensk tradisjon var bruk av flyndre under høyonna. Flyndra ble lett saltet i 8–10 timer og brukt som pålegg, stekt på pinne over bål eller i svartovn. Hysa og torsk ble foredlet. Fiskefarsen ble til fiskeboller og fiskekaker som de hermetiserte i kraft. Hysa og lever ble kokt og oppbevart på glass. Rester av ur, torsk eller andre fisketyper ble stekt til plukkfisk med hvitsaus, potet og viltvoksende gressløk.

Både Karin og Nanna fortalte at de la fett over sauemagen i saltvann og hengte det til tørk. Deretter ble det stekt til fisk og også brukt som snacks. Karin fortalte at etter en tradisjonell fiskemølje brukte de gårsdagens fisk, som ble duppet i en lever- og tranblanding. Gårsdagens fisk ble også brukt som håndmat, der fisk, rogn og lever ble spist kald med potet.

Nanna fortalte at før man la fisken i tønner, la man et fettlag i lokk og bunn av tønna for å få den tett, på samme måte som man konserverte moltebær i tønner. Odd Mathis Hætta (2016, s. 112–130) har skrevet om samene i Siebe i Kautokeino kommune. Han har påpekt at det var vanlig å koke bæra med litt vann og konservere den i tønner og butter, noe man også gjorde med salta sild. Tønner og butter ble preparert med smeltet smør eller margarin, eller talg og dyrefett. Bæra måtte oppbevares under et fettlokk som gjorde tønna tett.

Geir, med sjøsamisk bakgrunn fra Kommagfjorden, bruker fortsatt fjorden der han bor for å hente inn fisk til husholdningen. Han røyker og salter laks, henger fisk, og lager fiskeboller og fiskekaker som fryses. Han bruker også margebein av rein, buljong med løksaus, reintunger og reinhjerte som en del av kostholdet.

Terje fortalte at sei og særlig torsk ble tørket til eget bruk og solgt til båter som kom fra Troms for å hente tørrfisken. De tok vare på utstyr for reindriftsamene og fikk derfor både kjøpt og byttet til seg reinkjøtt. I dag fisker han ørret og laks på vidda i vann og elver i kjente områder der han er oppvokst. Det han lærte fra sin far om fiske og tilvirkning av fisk, som røyking og spikking av laks, ørret og torsk, har han videreført i det daglige.

Kjøtt, blod og innmat: *tilvirkning og konservering*. Nanna og Karin er oppvokst på tradisjonelle kvenske gårder med tilgang til kjøtt og blodmat fra sau og kyr. Ifølge Nanna ble fenalår sukker- og sirupssaltet og hengt til tørking i rundt tre måneder. De saltet, surna eller bokna også kjøtt som ble hengt og var ferdig etter 14 dager. Lever ble til tradisjonelle matretter som leverbiff, levergryte med tyttebær samt leverkaker med fløtesaus. Alle rettene var med poteter og kålstuing. Nanna og Karin fortalte at blod fra sau ble brukt til blodmat som tradisjonell blodpudding, blodpølse og blodklubb. Nyretalg ble brukt i blodpudding og blodklubb og gjorde blodmaten saftig. Tarmene ble rensset, lagt i saltvann og brukt til blodpølse. Magesekken ble brukt som pose til bær og blodpølse.

Terje fra Nyvoll beskrev også at de fikk blod og laget blodmat: «[...] Ja, blodmat det e snadder mat [...] men vi måtte røre i den jævla bøtta med blod [...]». Geir fortalte at de fikk blod fra naboen og brukte tarmer for å lage blodpølsa. De satte en femtoms spiker i enden av tarmen. Han beskrev videre at kjøtt av sau, reinkjøtt og margebein ble kokt med gulrot, løk og nepe. Karin og Nanna fortalte at sauhau ble saltet og kokt. Blodmat og bruk av innmat kalte Nanna og Karin for «gammeldagsmat». Karin fortalte videre at en kjent

kvensk matrett fra Børselv er at de laget og lager rognboller på samme måte som de lager blodklubb, og som spises til tørrkjøtt eller kokt saukjøtt. «Dette må ikke forveksles med den sjøsamiske tradisjonelle rognbollsuppen, for det er ikke det samme» ifølge Karin.

Anna Constanse fra Lyngen fortalte at kjøttmølja var vanlig. Til lammekjøtt brukte de flatbrød med fett og kraft fra koking av kjøtttrullen. Så ble det brukt sirup oppå flatbrødet i tillegg. Sauhau ble saltet, og kjøttet ble hengt. Også blodpølse, blodpannekaker og stekte innmatkaker med potet og brunsaus var vanlig. Hun fortalte at hun fortsatt spiser rømmekolle og blodpannekaker med sirup i dag. De dyrket neper, litt gulrot og løk som ble oppbevart i kjeller.

For å oppsummere viser våre funn likheter og nyanser i tilvirkning av råvarer på tvers av etnisitet knyttet til tilvirkning av bær, melk, fisk, kjøtt og bruk av blod. Likevel fremkommer det i materialet noen matretter som er karakteristiske for de kvenske informantene, eksempelvis kaffeost og rognballer. Som påpekt ovenfor er rognballer tilvirket på samme måte som blodklubb og må ikke forveksles med rognballene som brukes i den klassiske sjøsamiske retten rognballsuppe.

Vi ser av funnene at det finnes levende kvenske og sjøsamiske mattradisjoner. Disse er del av både hverdag og fest. Bildet er like fullt komplekst og sammenvevd i et område preget av fornorskning, nedbrenning og gjenreisning. For å bli kjent med likheter og forskjeller i kvensk og sjøsamisk matkultur, er en vei inn til mer kunnskap nærmere studier av immateriell så vel som materiell kultur. Matkultur omhandler både gruppeidentitet, folkeminne og matkulturell kompetanse. Dette kan forstås i relasjon til sted- og tidsdimensjon, slik funnene våre viser. Å tilegne seg en slik bred kulturforståelse vil være i tråd med en kultursensitiv tilnærming.

Diskusjon

Som vi påpekte innledningsvis, er det et behov for at undervisere i mat og helse i lærerutdanningen og skole tilegner seg kunnskap og forståelse om sjøsamisk og kvensk matkultur. Der matkulturene både har fellestrekk, men også særegenheter, er det tydelig at det er viktig å rette søkelys på kontekster.

Begrepene matkultur, materiell og immateriell kultur har bidratt til oppmerksomhet på forskjeller, likheter og nyanser i sjøsamisk og kvensk matkultur. For matkultur er mer enn en oppskrift. Sauetarmer, rognball eller rugbrød blir en viktig mattradisjon fordi det er vevd inn i en kompleks kontekst slik vi har forsøkt å beskrive.

Rundhaugs (2022) kokebok er et eksempel på matkultur slik definert av Amilien og Krogh (2019, s. 21–22). Den første innfallsvinkelen forstås som mat og oppskrifter overført fra fortiden (se 1.6). Begrepet immateriell kulturarv favner bredere og gir innsikt i historie, samfunnsstrukturer og relasjoner. Nettopp denne bredere forståelsen er sentral for å komme inn i og kontekstualisere sjøsamisk og kvensk mattradisjon *fordi* disse tradisjonene har vært utsatt for et så sterkt press fra storsamfunnet. Det er disse aspektene med press og tap som tar oss et steg videre fra Amilien og Kroghs (2019, s. 21–22) tre komplementære innfallsvinkler.

Vår studie er basert på et sammensatt materiale. Dette er knyttet til både materielle og immaterielle kilder, slik som arkivmateriale, skriftlige kilder og materielle artefakter, samt intervjuer med fem informanter.

Ser vi nærmere på bakerovnen, er dette en materiell kulturarv som knyttes til kvensk tilvirkning av mat. Et annet eksempel er Nordlandsbåten. Denne er en felles tradisjon for samer, nordmenn og kvener. Å høste ulike ressurser fra natur og fjorder handler også om informantenes forhold til naturen og landskapet de kommer fra. Ifølge Lina Gaski (1999, s. 130–139) er dette relevant for konstituering av identitet og tilhørighet. Nærområdet blir ingen nøytral arena. Det gir tilhørighet gjennom opplevelser og erfaringer fra stedet.

Materialgjennomgangen har også vist at det er en rekke eksempler på både felles og særegne etniske strategier for tilberedning av mat. Samfunnsendringer, som forbud mot bruk av stengsel, regulering av fiske, innføringen av elektrisitet og press mot naturalhusholdning, har også ført til endringer i matkulturer. Flere retter som var hverdagskost før, har nå funnet veien inn på fest og festivaler. Disse blir dermed identitetsskapende, som for eksempel rugbrødet i kvenske sammenhenger og rognballsuppa i sjøsamisk kontekst.

Materialet vårt viser likevel et langt rikere bilde av både felles og særegne tradisjoner. Skal man undervise i mat og helse om sjøsamisk og kvensk matkultur, er det derfor viktig å ha et bredere blikk enn bare å presentere de mest «ikoniske» rettene. Hvordan kan dette komplekse bildet få plass i mat- og helsefaget i lys av LK2020?

Veien videre

Vårt kapittel viser kompleksiteten i sjøsamisk og kvensk matkultur i Nord-Troms og Finnmark. Kunnskap om dette er like viktig for undervisere i grunnskolen som for lærerutdanningene og andre formidlere av matkultur. Å formidle dette vil være et ledd i forsoningsarbeidet. Det er derfor viktig å reflektere over hvordan man forankrer sitt arbeid med kvensk og sjøsamisk matkultur i læreplanverkets overordnede del og i fagplanen for mat og helse i LK2020.

I kompetansemålene etter 4., 7. og 10. trinn i mat- og helsefaget er det eksplisitt skrevet at det skal arbeides med samisk matkultur. Begreper som nasjonale minoriteter eller deres egennavn brukes ikke i fagets læreplan. Det er likevel fullt mulig å forankre og planlegge undervisning om kvensk matkultur mat- og helsefaget, selv om det ikke er gitt eksplisitt rom for det i læreplanen for faget. Dette er mulig både gjennom forankring i overordnet del av LK2020 og ved å tolke begrepsbruk i verdigrunnlag, kjerneelement, tverrfaglige tema, relevans for faget og til slutt kompetansemålene som implisitt framskriving av nasjonale minoriteters matkultur. Begrepene i LK2020 som kan fremskrive minoritetsmatkulturen i kompetansemålene i mat- og helsefaget er blant annet *andre kulturer, kulturelt mangfold, utforsking av andre matkulturer, identitets- og kulturuttrykk*. Utforsking av *andre matkulturer* bidrar også til å styrke verdsetting av kulturelt mangfold og hjelpe elevene til å utvikle en trygg identitet.

Det er viktig å innlemme føringer som ligger i overordnet del av LK2020 og resten av planverket. Det bør ikke alene planlegges undervisning kun ut fra kompetansemålene, for der står ingenting om nasjonale minoriteter. Christina Elde Mølstad et al. (2021) viser til at lærere bruker kompetansemålene direkte. Utfordringen handler om hvordan læreren oppfatter og arbeider med alle deler av læreplanen i mat- og helsefaget. Å forankre arbeidet i kompetansemål alene er et valg som kan medføre fravær av kunnskap som elevene ifølge LK2020 har rett til å få opplæring og innsikt i.

Et av storsamfunnets viktigste oppgave er ivaretagelse av utdanning. Kunnskap og anerkjennelse er viktig når majoriteten skal ivareta minoritetenes behov ifølge Hilde Sollid (2020, s. 92). Hvis vi ser videre på hva UNESCOs konvensjon for vern av immateriell kulturarv beskriver som «vern» betyr det tiltak som skal sikre «den immaterielle kulturarvens levedyktighet. Det handler blant annet om å forske, dokumentere, kartlegge, bevare, styrke, fremme og

videreføre spesielt gjennom formell og uformell utdanning, samt gjenopplive de ulike sidene ved denne arven». Ifølge Maliniemi (2015) er dette essensen av denne konvensjon (2003).

Når det letes etter det som er felles og det som er særegent, er det viktig å ha på flere «briller». Som underviser må du søke historiene. Du må søke redskapene. Du må søke råvarene. Du må søke etter hvordan de ble høstet og konservert. Da kan de overordnede målsettingene i LK2020 oppfylles.

Referanser

- Aikio, A. (2004). An essay on substrate studies and the origin of Saami. I I. Hyvärinen, P. Kallio & J. Korhonen (Red.), *Etymologie, Entlehnungen und Entwicklungen: Festschrift für Jorma Koivulehto zum 70. Geburtstag*. Mémoires de la Société Néophilologique de Helsinki No. 63, s. 5–34. <https://oula.finna.fi/Record/arto.014356484>
- Aikio, A. (2012). An essay on Saami ethnolinguistic prehistory. I R. Grünthal & P. Kallio (Red.), *A linguistic map of prehistoric Northern Europe*. Mémoires de la Société Finn-o-Ougrienne No. 266, s. 63–117. https://www.sgr.fi/sust/sust266/sust266_aikio.pdf
- Amalien, V. & Krogh, E. (2019). *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og mat-kultur*. Fagbokforlaget.
- Andreassen, D. M. (2002). *Risvikkeramik: En analyse av teknologisk stil på Nordkalotten i sein steinbrukende tid* [Cand. Philol. avhandling, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/handle/10037/87>
- Andreassen, D. M. (2004). Tidlig metalltid i Nord-Troms. I G. Nilsen (Red.), *Kulturmøter i Nord-Troms* (s. 30–35). Nord-Troms museum.
- Andresen, A., Evjen, B. & Ryymin, T. (Red.). (2021). *Samenes historie fra 1751 til 2010*. Cappelen Damm Akademiske.
- Arkivmateriale Norges arktiske universitetsmuseum
- Bately, J. & Englert, A. (Red.). (2007). *Ohthere's Voyages: A late 9th-century account of voyages along the coasts of Norway and Denmark and its cultural context*. Maritime culture of the north 1.
- Bergman, I., Salmi, A. K. & Sommerseth, I. (2024). Rethinking old truths: Landscape, economy, and settlement. I C.-G. Ojala (Red.), *Sápmi. Oxford Handbook of Scandinavian Archaeology*.
- Bjørklund, I. (1984). *Fjordfolket i Kvænangen: Fra samisk samfunn til norsk utkant 1550-1980*.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Sage.
- Brekmo, L. (2010). *Offentlig utgave. Kulturminner og intervju. Reisadalen, Nordreisa. Prosjektrapport*. Nord-Troms Museum.
- Crotty, M. (1988). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- Dokument 19 (2022–2023), Innst. 30 S (2024–2025). *Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Vedtak/Vedtak/Sak/?p=94524>
- Eyþórsson, E. (2008). *Sjøsamene og kampen om fjordressursene*. ČálliidLágáðus-Forfatterens forlag.
- Figenschau, I. (2012). *Øksemateriale fra Troms og Finnmark, ca. 1050-1900 evt.: En hand-verksbasert gjenstandsanalyse* [Masteroppgave, Universitetet i Tromsø]. <https://hdl.handle.net/10037/4305>
- FN-sambandet. (2023). UNESCO-steder i Norge. <https://fn.no/unesco/unesco-steder-i-norge#Norgesfireoppf%C3%B8ringerp%C3%A5UNESCOslisteoverimmateriellkulturarv-3>

- FOR-2017-09-01-1332: Forskrift om utfylling av dei overordna måla og prinsippa for opplæringa i grunnskolen og i den vidaregåande opplæringa. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-09-01-1332/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Furuset, K. (2005). Tettegras og tettemelk. <https://www.idunn.no/doi/pdf/10.18261/ISSN1504-3118-2005-05-02>
- Gaski, L. (1999). Ressurser og rettigheter sett i et lokalsamfunnsperspektiv. I I. Bjørklund (Red.), *Norsk ressursforvaltning og samiske rettighetsforhold* (s. 130–131). Ad Notam Gyldendal.
- Grydeland, S. E. (2001). *De sjøsamiske siida-samfunn: En studie med utgangspunkt i Kvænangen, Nord-Troms*. Nord-Troms museums skrifter. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008112404032
- Hansen, L. I. & Olsen, B. (2022). *Samenes historie: Fram til 1750* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hauge, A. (2022). Stengselsfiske fortjener å holdes i hevd. <https://www.ruijan-kaiku.no/stengselsfiske-fortjener-a-holdes-i-hevd/>
- Henriksen, J. E. (1995). *Hellegropene: Fornminner fra en funntom periode* [Cand. Philol. avhandling, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/handle/10037/3313>
- Hægermark, A. W. (2022). Tyttebær kan være en helsebombe, men du bør tilberede dem riktig. <https://www.forskning.no/mat-og-helse-nofima-partner/tyttebaer-kan-vaere-en-helsebombe-men-du-bor-tilberede-dem-riktig/2080772>
- Hætta, O. M. (2016). *Samebygder på Finnmarksvidda 2*. Odd Mathis Hætta.
- Johansen-Swart, A. L. (2023). Samisk kulturforståelse – inn i skole og barnehage. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 98–117). Cappelen Damm.
- Johansen-Swart, A.-L. (2021). Kultursensitivitet og blikket vi møter hverandre med. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & U. Jernberg (Red.), *Samiske stemmer i barnehagen* (s. 60–75). Cappelen Damm.
- Jørgensen, R. & Olsen, B. (1988). *Asbestkeramiske grupper i Nord-Norge 2100 f.Kr.–100 e.Kr.* Tromsø, Kulturhistorie nr. 13.
- Kjelman, E. (2019). *Arkeologiske undersøkelser av en tjeremile på Skillemoen, Alta k. Tromsø Museum Arkeologiske rapporter, 2019*. https://uit.no/tmu/rapporter/rapport?p_document_id=709923
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk. *Kvenarkivet: Nærprosjektet 1984–1985: Skibotn*.
- LOV-1978-06-09-50: Lov om kulturminner. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1978-06-09-50>
- LOV-1998-07-17-61. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>
- LOV-2014-06-20-51. *Lov om fiskeretten i Tanavassdraget*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2014-06-20-51>
- Malinniemi, K. (2015). Om kvensk/norskfinsk immateriell kulturarv og arbeidet med UNESCOs konvensjonen i et minoritetsperspektiv. <https://www.kulturdirektoratet.no/documents/10157/f8149e94-b485-459b-bffb-0c5d5064c59c>
- Mathisen, M. J. (2018). *Nordlandsbåt og draug – en felles kulturarv*.

- Monsen, H. H. (2020). Vil ikke at de kvenske elvenavnene skal bli borte. <https://www.ruijan-kaiku.no/vil-ikke-at-de-kvenske-elvenavnene-skal-ga-tapt/>
- Myklevoll, L. B. (1998). *Bergartsøker i Nord-Norge: Forslag til klassifisering, kronologi og tolkning* [Cand. Philol. avhandling, Universitetet i Tromsø]. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009080504025
- Myrstad, R. (1996). *Bjørnegraver i Nord-Norge: Spor etter den samiske bjørnekulten* [Cand. Philol. avhandling, Universitetet i Tromsø]. <https://munin.uit.no/handle/10037/12845>
- Mølstad, C. E., Prøytz, T. S. & Dieude, A. (2021). When assessment defines the content-understanding goals in between teachers and policy. *The Curriculum Journal*, 32(2), 295–314. <https://doi.org/10.1002/curj.74>
- Nilsen, G. (2017). Surplus production and marine resource use in the North Norwegian Iron Age. *The International Journal of Nautical Archaeology*, 00(0), 1–22. <https://doi.org/10.1111/1095-9270.12237>
- Nord-Troms museum. (u.å.). Tørrfoss kvengård/Kuivakoski. <https://ntrm.no/museumsanlegg/torfoss>
- Norges bygdekvinnelag. (2022). Mye har gått tapt – En samtale om kvenske mattradisjoner med Åshild Karlstrøm Rundhaug. <https://www.bygdekvinnelaget.no/mye-har-gatt-tapt-en-samtale-om-kvenske-mattradisjoner-med-ashild-karlstrom-rundhaug>
- NoU 2025:3. *Ny kulturmiljølov*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2025-3/id3092679/>
- Paulaharju, S. (2021). *Kvenene – et folk ved ishavet*. Orkana forlag.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Richter-Hanssen, E. (2004). *Lyngen regionhistorie, Bind II*. Lyngen bygdebok.
- Rundhaug, Å. K. (2022). *Baketradisjona i kvenland. Tradisjona og historia fra dagligliv i Troms og Finnmark, fra Ramfjord i vest til Tana i øst*.
- Samuli Paulaharjus feltmateriale fra 1920/30-tallet, Perm II B.2. Magerøy. 1. Fauna og 2. Mat.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). Dokument 19 (2022–2023) *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/ norskfinner og skogfinner: Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/kontroll-og-konstitusjonskomiteen/sannhets-og-forsoningskomisjonen-skriftlige-innspill-fra-inviter-te-instanser.pdf>
- Schanche, A. (2000). *Graver i ur og berg: Samisk gravskikk og religion frå forhistorisk til nyere tid*. Davvi girji. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011022808030
- Sollid, H. (2020). Kvenene/norskfinnene i Norge. I B. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. X–X). Fagbokforlaget.
- Sommerseth, I. (2011). Archaeology and the debate on the transition from reindeer hunting to pastoralism. *Rangifer*, 31(1), 111–128. <https://doi.org/10.7557/2.31.1.2033>
- St.prp.nr.73. (2005–2006). Om samtykke til ratifikasjon av UNESCOs konvensjon av 17. oktober 2003 om vern av den immaterielle kulturarven. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stprp-nr-73-2005-2006/id212715/?ch=1>

- Stubberud, E. (2024). Rotete identifisering: Kvensk og samisk tilhørighet i et flerkulturelt samfunn ved Porsangerfjorden. I T. Kvidal-Røvik, S. R. Mathisen & K. Olsen (Red.), *Tuulessa – I vinden. Kvensk kultur i familier, kulturindustri og museer* (s. 56–81). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215067797-24-02>
- Svestad, A. & Olsen, B. (2023). Archaeology, language, and the question of Sámi ethno-genesis. *Acta Archaeologica*, 93(2), 1–29. https://brill.com/view/journals/acar/93/2/article-p427_3.xml
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.
- Thiem, B. & Berge, V. (2003). Multe – viktig kilde til antioksydanten ellaginsyre. <https://tidskriftet.no/2003/06/aktuelt/multe-viktig-kilde-til-antioksidanten-ellaginsyre>
- UNESCO. (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage#item-0>
- Urtekildens planteleksikon. (u.å.). Tyttebær. *Vaccinium vitis-ideaea*. https://www.rolv.no/urtemedisin/medisinplanter/vacc_vit.htm
- Vadsø museum-Ruija kvenmuseum. (2004). *Baketradisjoner i Ruija – et hefte til bruk i skolen*. <https://www.varangermuseum.no/wp-content/uploads/2015/05/Baketradisjoner-i-Ruija-Hefte.pdf>
- Varanger museum. (u.å.). *Tuomainengården*. <https://www.varangermuseum.no/besok-oss/besokssteder/tuomainengarden>

Grande, G. M. (2025). Samisk perspektiv i mat- og helsefaget: Å gjøre for å gjøre, eller å gjøre for å lære?. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 93–118). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580403>

Kapittel 3

Samisk perspektiv i mat- og helsefaget

Å gjøre for å gjøre, eller å gjøre for å lære?

Grete Modell Grande¹

¹ Nord universitet

Sammendrag: Hensikten med dette kapitlet er å frambringe kunnskap om hva som blir gjennomført under temaet «samisk matkultur» i faget mat og helse i grunnskolen. Det belyser også sider av samiske perspektiv som kan innlemmes i skolefaget.

Datagrunnlaget i kapitlet er basert på et digitalt spørreskjema besvart av 110 mat- og helselærere i grunnskolen våren 2023.

Matkultur og tradisjon kan forstås på ulike måter, og stedsdimensjonen vil ha betydning for innholdet i en matkultur. Slik er det også i samisk matkultur.

Samlet sett viser resultatene at det er retter av reinkjøtt som er mest brukt blant deltakerne. Det er også et stort ønske om gode, tilgjengelige læremidler om temaet samisk matkultur.

Nøkkelord: samisk matkultur, samisk mat, tradisjonelt levevis, samisk perspektiv, didaktisk utfordring

Abstract: The purpose of this chapter is to generate knowledge about what is carried out within the theme of «Sami food culture» in the (school) subject Food and Health in primary school in Norway. It also aims to illuminate aspects of the Sami perspective that can be incorporated in various contexts in the subject.

The data material in this chapter is based on a digital questionnaire answered by 110 Food and Health teachers in primary school in the spring of 2023.

Food culture and tradition can be understood in different ways. The geographical location is always of major importance for the content of a food culture. This is also the case in Sami food culture.

Overall, the results show that reindeer meat dishes are the most used among the participants. There is a great desire for good and accessible teaching aids about the topic of Sami food culture.

Keywords: Sami food culture, Sami food, traditional way of life, Sami perspectives, didactic challenge

Innledning

Den samiske kulturarven er en del av den norske kulturarven. Læreplanen LK-20 legger vekt på at elevene skal få innsikt i samisk kultur og samfunnsliv, samt normer og verdier i samisk matkultur. Dette kan vi finne igjen i både overordnet del av læreplanen og under fagets relevans og sentrale verdier i læreplan for mat og helse. I tillegg er det klare kompetansemål der elevene skal samtale om måltidsskikker, fortelle om råvarene, utforske og presentere tradisjonelle samiske metoder for å konservere mat, og bruke råvarer og matlagingsmetoder fra samisk matkultur (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Matkultur er knyttet til handlingsmønster og rutiner i forbindelse med måltider i fortid, nåtid og framtid, der både naturen og kulturen er representert gjennom maten vi spiser (Amilien, 2019). I denne sammenhengen er det samisk matkultur som har fokus, og hvordan temaet blir presentert og forvaltet i mat- og helsefaget i grunnskolen. Selv om samisk mattradisjon ikke er nytt i læreplanen, er søkelyset på samisk kultur større og tydeligere i LK-20 enn i tidligere planer (Figenschou et al., 2023, s. 17).

Når en skal formidle kultur, tradisjoner og ritualer fra andre kulturer, er det viktig å utvise en form for kultursensitivitet. Formidlingen bør skje med kunnskap, respekt og verdighet, og ikke bare bli en «eksotifisert happening» vi kan hake av for gjennomført. Figenschou (2023, s. 61) viser til at det er lett å bruke stereotypier når lærestoff skal forenkles og presenteres kort og lettfattelig.

Mat og helse er et lite fag i grunnskolen, og tilgangen til læremidler i faget er begrenset (Djupegodt & Aadland, u.å.). Det er få læreverk å velge mellom, både digitalt og analogt, spesielt på barnetrinnet (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 134). Utvalget av tilgjengelige opplegg og oppskrifter til bruk i skolen innenfor samisk matkultur kan derfor være begrenset. Svært mange av de som underviser i de praktisk-estetiske fagene mangler også relevant fagutdanning. Det lave utdanningsnivået i mat og helse gjelder for alle trinn i grunnskolen, og faget mat og helse har det laveste utdanningsnivået av alle de praktisk-estetiske fagene (Arnesen et al., 2023; Perlic, 2019).

Det er i liten grad gjort empiriske undersøkelser om innholdet i mat- og helsefaget i skolen generelt (Borgen et al., 2023, s. 18; Lassen, 2020, s. 2). Det er enda mindre forskning om samisk matkultur i faget. I starten av dette prosjek-

tet ble det gjennomført enkle søk etter tilgjengelig informasjon og kunnskap om samisk mat og matkultur til bruk i skolen, både i forskningslitteratur og i aktuelle læreverker for faget. Det var stort sett oppskrifter på bidos og gakko og lite annet som var lett tilgjengelig på det tidspunktet. Mer systematiske søk på samisk matkultur, og mat- og helsefaget hver for seg, blant annet gjennom Google Scholar, gir noen treff. Men *samisk matkultur i skolen* og *samisk matkultur i mat- og helsefaget* gir ingen relevante treff for prosjektet. Det er derfor et behov for forskning på området.

For å undersøke undervisningspraksis om samisk matkultur i grunnskolen, ble det våren 2023 gjennomført en spørreundersøkelse blant lærere i mat og helse. Problemstillingen for arbeidet var: Hva blir gjennomført av undervisning om samisk matkultur i faget mat og helse i grunnskolen?

Som forskningsspørsmål var det interessant å vite:

- Hvor finner lærerne aktuelt stoff om samisk matkultur?
- Hvilke samiskinspirerte retter lages i mat- og helseundervisningen?

Samisk matkultur

Læreplanen i mat og helse legger vekt på verdsettingen av et kulturelt mangfold. Den framhever kunnskapen om samisk matkultur som en viktig del av faget, på alle årstrinn. En intensjon i læreplanen er at det skal være innholdsmessig sammenheng og progresjon mellom de ulike trinnene (Utdanningsdirektoratet, 2023b). Samisk matkultur er synliggjort gjennom konkrete kompetansemål både etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn (MHE01-02).

Elevene skal:

- samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og om verdien av å spise sammen med andre (kompetansemål 8, etter 4. trinn)
- utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og fortelle om råvarene som blir konservert (kompetansemål 9, etter 7. trinn)

- lage mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og sammenligne og utforske råvarer og matlagingsmetoder som brukes i ulike matkulturer (kompetansemål 7, etter 10. trinn)

Det samiske området er stort og strekker seg over deler av både Norge, Sverige, Finland og Russland. Området omtales gjerne som Sápmi. I Norge går det samiske området fra Finnmark i nord til nordre del av Hedmark i sør. Dette området består av ulike geografiske naturområder og dekker innland, høyfjell og kystområder. I tillegg er området inndelt i ulike språkområder. Innenfor Sápmi finnes det ti ulike samiske språk, mens i Norge har vi tre offisielle samiske (skrift-)språk: nord-, lule- og sørsamisk (Figenschou et al., 2023, s. 21). Alle disse tre språkene har særegne bokstaver som skiller seg fra hverandre og fra norsk språk. Flere av de ulike samiske språkene tilhører ulike språkfamilier og kan være vanskelig å forstå på tvers av språkene (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2022).

Det kan være lett å tenke at samisk mat og matkultur primært er knyttet til reindrift og reinkjøtt. Men matkultur er gjerne knyttet til geografiske variasjoner og hvilke naturområder som finnes. Tilgangen til ulike råvarer i området, påvirkninger utenfra, tiden vi lever i, og ulike familietradisjoner påvirker også matvalgene våre. Stedsdimensjonen vil ha betydning for innholdet i matkulturen, da tradisjonsrik mat gjerne lages av lokale og kortreiste råvarer (Amilien & Hegnes, 2019). Det har derfor vært vanlig å dele samefolket inn etter bosetning og levevis: sjøsamer, elve- og innsjøsamers, skogsamers og fjellsamers (Berg-Nordlie & Gaski, 2023). Det er også forskjell i mattradisjoner blant reindriftssamers og bofaste samers (Aakervik, 2010).

Det finnes altså ikke én samisk kultur, eller én måte å være samisk på. Av den grunn kan det være utfordrende å finne en enkel definisjon på hva den samiske maten er, og hva den samiske matkulturen innebærer. Men det som er likt og sentralt i samisk matkultur, er kunnskap om og forståelse for naturen og naturens årssyklus. Kunnskapen er ofte ikke nedskrevet, men innbakt i språket, arbeidsmåtene og skikkene, som overføres fra generasjon til generasjon gjennom arbeid, erfaringsdeling eller muntlig fortelling.

Tradisjonelt har samers overlevd gjennom årtusener ved å sanke og høste fra naturen der man befinner seg. Dette er likt mange andre kulturer som har drevet selvbergingshushold. Det handler om utnyttelse av tilgjengelige naturressurser til eget forbruk av mat, klær og utstyr, med minimal bruk av

ikke-nedbrytbare stoffer (Hætta, 2002, s. 235). Også tradisjonell norsk matkultur var preget av selvbergingshushold, med høsting fra naturen gjennom jakt, fangst, fiske og sanking, samt dyrking av mat til eget forbruk. Det var vanlig å konservere råvarer i sesong for å holde seg med mat gjennom året.

Etter hvert ble byttehandel med ulike varer vanlig for å få tilgang til varer man selv ikke hadde muligheten til å dyrke eller utvinne av naturen der man bodde. Samene byttet et bredt spekter av varer med både nordmenn, svensker, finner og russere. Reinsdyrprodukter og skinn fra vilt ble byttet mot for eksempel mel, smør, jern, fiskeutstyr, lær og tykke ulltøyer (Larsson & Sjaunja, 2022). Selv om mange samer fremdeles har et tradisjonelt levesett, er også samisk livsstil preget av en mer moderne og teknologisk livsstil i dag (Andersen, 2020).

Utdanningsdirektoratet har utarbeidet støttemateriell til arbeid med samisk innhold i fagene i skolen. For mat og helse kan vi lese:

Tradisjonelt har samene brukt det som naturen gir i reindrift, jordbruk, fiske, jakt, fangst og høsting. Det finnes mange slags retter av kjøtt og innmat fra rein, sau, geit, ku og okse og fra vilt som hare, elg, rype, sjøfugl, hval og sel. Samene har også brukt melk til ost og smør. Ulike fiskeretter av både saltvanns- og ferskvannsfisk har vært vanlige i kostholdet, og flere sorter bær og spiselige planter er vanlige matvarer. (Utdanningsdirektoratet, 2023a, s. 22).

Med dette som utgangspunkt vil det være et stort handlingsrom med mange muligheter for å jobbe med samisk matkultur og det samiske perspektivet i mat- og helsefaget.

Samisk mat

Det tradisjonelle samiske kostholdet består av rene råvarer og lite prosessert mat. Det er fett- og proteinrikt, med lavt innhold av karbohydrater (Utdanningsdirektoratet, 2023a). Reinkjøtt inneholder høyere verdier av viktige næringsstoffer, blant annet vitaminer og mineraler, sammenlignet med annet kjøtt. Reinkjøttet inneholder like mye flerumettede omega-3-fettsyrer og andre essensielle fettsyrer som fisk og sjømat. Samtidig er fettinnholdet lavere i reinkjøtt enn i storfe og lam (Mattilsynet & Helsedirektoratet, 2022; Meld. St. 32, 2016–2017).

Som tidligere nevnt har årstidene tradisjonelt påvirket råvaretilgangen gjennom året. For å kunne forlenge smaken og holdbarheten på bær, fisk, melk, kjøtt, blodmat og innmat slik at det kunne spises året rundt, har konserveringsmetoder som tørking, røyking, salting, syrning og fermentering blitt tatt i bruk (Asp & Ståhl, 2019, s. 25; Utdanningsdirektoratet, 2023a). Vekster med syrnende eller konserverende egenskaper ble gjerne brukt i konserveringsprosessen. Tettegras, kvann, fjellsyre, engsyre, melkeurt, marikåpe, einer og furu er noen vanlige arter som har blitt brukt for å forlenge holdbarheten i mat.

Multer og tyttebær har høyt innhold av benzosyre, og er på det viset nærmest selvkonserverende. Koking forlenger holdbarheten på disse bærene, men de kan også blandes med andre typer bær eller vekster for å forlenge holdbarheten på blandingen. I læreplanen legges det vekt på norske og samiske måter for å konservere mat og historiene rundt råvarene som blir konservert, i kompetansemål 9 etter 7. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Tradisjonelt levevis

Reindrift regnes som en samisk næring (Hansen et al., 2016). Den utgjør livsgrunnlaget og er en grunnleggende forutsetning for tradisjonell samisk kultur og samfunnsliv for mange samer. Reindriften er en nomadisk næring basert på helårsbeiting i utmark og fjellområder. Reinen flyttes mellom ulike beiteområder i de ulike årstidene. Nesten 40 prosent av Norges landareal er reinbeiteområde, og det foregår reindrift i nærmere 140 av landets kommuner (Meld. St. 32, 2016–2017, s. 6). Hos reindriftssamene er måltidene ofte ikke fastsatt, men må tilpasses arbeidsdagen. Man spiser når man har anledning til det (Aakervik, 2010).

Men ikke alle samer har drevet med reindrift. Mange har vært bofaste og drevet andre næringer som tradisjonelt jordbruk og fiske i sjøen, i elver eller ferskvann. I dag er det bare et fåtall av den samiske befolkningen som er tradisjonelle reindriftsutøvere, bønder eller fiskere, og de har andre yrker som levevei (Andersen, 2020; Hansen et al., 2016; Meld. St. 32, 2016–2017).

Samene deler året inn i åtte årstider, der skillene er litt omtrentlige og styres av naturen, været, reinens liv og flytting mellom årstidsbeitene. Skillene mellom årstidene kan derfor variere litt fra år til år. Reinen trekker mot fjellene før kalvingen. Reindriftsåret starter når kalvene blir født i mai. Slakting foregår på senhøsten, etter brunsttiden, og på vinteren. Tilgangen til ferskt

kjøtt er størst i denne perioden. Kjøttet blir konservert gjennom røyking og tørking for vårens og sommerens forbruk (Utdanningsdirektoratet, 2023a).

I tillegg er vinterfiske, elvefiske, sanking av sennagress, soppsanking og høsting av spiselige planter og bær aktiviteter som er knyttet til de ulike årstidene og de ulike områdene samene befinner seg i. Flytting mellom ulike beiter i de ulike årstidene er bærebjelken i økologisk og økonomisk matproduksjon i reinbeiteområdene (Regjeringen, 2017).

Også sjøsamene som driver tradisjonelle næringer har egne gjøremål knyttet til de ulike årstidene. Om vinteren drives fjøsdrift og vinterfiske av torsk. Våren preges av lamming, isfiske og eggsanking. I vårsommeren er våronna, laksenotfiske og eggsanking hovedaktivitetene. Så kommer sommeren med høyonn, laksefiske i elv, laksenotfiske, multebærplukking og seifiske. Gjennom høstsommeren er seifiske, sildefiske, flyndre/kveitefiske, bærplukking og potetopptak aktuelle aktiviteter. Så kommer høsten med sanking og klipping av sauer, slakting og fiske av torsk, hyse og sei. Utover høstvinteren blir det fjøsdrift og småviltjakt. I tillegg sankes emner som brukes til samisk håndverk – duodji – gjennom høsten og vinteren (Båhl, 2010).

Samisk perspektiv

For å forstå samisk matkultur må en også ha kunnskap om samiske perspektiv og samisk pedagogikk. Det handler om takknemlighet og respekt for naturen, i fortid, nåtid og framtid. Fra langt tilbake har samer utviklet skikker, sedvaner og verdisyn for naturen, som kommer til uttrykk i tradisjonelle måltidsritualer, gjennom språk, stedsnavn, eventyr, hendelser, ordtak, overtro og aktiviteter (Buljo, 2020, s. 66). Å ha respekt for, og takke for maten og tilgjengelige ressurser og råvarer, er sentralt.

Råvarene hentes fra fjellet, sjøen eller skogen. Rein, elg, rype, tiur, orrfugl, ørret, røye, sik og harr er eksempler på arter som har vært tilgjengelige i det sørsamiske området (Asp & Ståhl, 2019, s. 30). Å spise og utnytte hele dyret er en vesentlig del av samisk matkultur. Samer har alltid brukt blod, tarmene og innmat i matlagingen, ikke bare av rein, men også fra andre dyr. Tarmene brukes for å lage pølser. Magesekken kan brukes til oppbevaring, for eksempel av blod. Tungen kokes eller tørkes, og kan brukes i kaffen. Klovene på reinen, sener, skinn, horn og bein kan brukes til ulike håndverksprodukter. For eksempel brukes skinn for å lage klær og sko. Horn blir brukt til å lage knapper, og sener

for å lage sytråd. Slik er det også med husdyr, fugler, fisk og annet jaktutbytte (Buljo, 2020, s. 69). Det å utnytte matvarer og ha et bevisst forhold til matforbruk handler også om bærekraft, klima, miljø og matsvinn, og kan knyttes til flere av kompetansemålene i mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Samisk naturforståelse og tradisjonskunnskap har fra gammelt av blitt overført fra generasjon til generasjon. Barn og unge lærer gjennom språk og konkrete erfaringer. De deltar aktivt i praktiske gjøremål, gjerne sammen på tvers av generasjoner og i nær kontakt med naturen der de vokser opp (Andersen, 2020, s. 43). Det å ordne med ved og lage bål er også en del av samisk kultur. Å ha kunnskaper om ulike typer tresorter som kan brukes som brensel og ulik oppbygging av bålet, alt etter om det skal brukes til matlaging, røyking eller for å varme føttene, kan knyttes til livsmestring i praksis.

Måtehold, ydmykhet, takknemlighet og verdighet er stikkord for bruk og forvaltning av vekster og dyr i naturen. Også sporløs ferdsel kan relateres til samiske kulturer. Ikke forurense eller forsøple. Ikke hugge/høste/plukke mer enn nødvendig, og ikke dra opp vekster med røttene (Buljo, 2020).

Kunnskap om og forståelse for sammenhengene i samisk kultur kan være nødvendig for å kunne gi elevene mulighet til å utvikle dybdelæring i temaet samisk matkultur, i tråd med gjeldende læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det å ha kunnskap om ulike samiske perspektiver utover bare enkelte oppskrifter på samiske retter, er viktig for muligheten til å oppleve dybden i temaet samisk matkultur i mat- og helsefaget.

Figenschou (2023, s. 59) hevder at språkene, kunnskap om kulturen, kontakten med naturen og politiske aspekter er viktige tilleggskomponenter i samisk pedagogikk. Slik læring kan plasseres innenfor rammen av sosiokulturelle og kulturhistoriske kunnskapssyn.

Didaktisk utfordring

Den didaktiske utfordringen ligger i hvordan man skal formidle tradisjonell samisk mat og kultur i det moderne samfunnet. Hvor mye og hvor ofte eller sjelden kan eller bør en ivareta samisk matkultur og det samiske perspektivet i undervisningen i faget, uten at det blir en stereotypisk eller forenklet framstilling av kulturen? Dreier det seg bare om mulig eksotifisering knyttet til høytid og fest lagt til en økt rundt samenes nasjonaldag 6. februar, eller er det en tematikk som kan gå igjen gjennom hele året?

Metode

Utvalget

Utvalget ble rekruttert gjennom to Facebook-sider relatert til mat- og helse-lærere som faggruppe. Gruppen «Mat- og helselærerne – vi deler undervisningstips» og gruppen «Mat og helse i skolen» gir omtrent 7000 medlemmer til sammen. Medlemsmassen kan være noe overlappende i de to gruppene. Lenken til nettskjemaet var tilgjengelig i to uker i mars 2023, sammen med informasjon om at undersøkelsen var frivillig og anonym. Utvalget betraktes som strategisk, da det er knyttet til en spesifikk faggruppe (Johannessen et al., 2016, s. 117). Deltakerne har selv valgt å besvare undersøkelsen, og sannsynligvis er svarene levert av deltakere som har en eller annen interesse for samisk mat og kultur. Hensikten med undersøkelsen var å få kunnskap om fenomenet *samisk matkultur i mat- og helsefaget*.

En anonym, elektronisk spørreundersøkelse ble utviklet og administrert gjennom verktøyet Nettskjema.no (Universitetet i Oslo, u.å.). Verktøyet ivaretar retningslinjer om anonymitet i henhold til *Lov om behandling av personopplysninger*. Undersøkelsen ble designet med en kombinasjon av åpne og lukkede spørsmål. Den inneholdt både bakgrunnsspørsmål og spesifikke spørsmål om deltakernes praksis knyttet til samisk matkultur i faget mat og helse.

Analyse av dataene

For å oppnå en dypere forståelse av fenomenet i lys av problemstillingen og forskningsspørsmålene, ble det anvendt en kombinasjon av ulike analysemetoder. Dette er også kjent som metodetriadning (Johannessen et al., 2016, s. 424). Røykenes (2008) hevder metodetriadning innen profesjonsforskning er et godt redskap til å studere flere og ulike sider ved et fenomen.

De kvantitative dataene ble i utgangspunktet bearbeidet ved hjelp av deskriptiv statistikk generert av innsamlingsverktøyet. Analysen av de åpne svarene er inspirert av både summativ og konvensjonell innholdsanalyse. Dette er en velegnet metode for å klassifisere og identifisere mønstre i data (Fauskanger & Mosvold, 2014). Innholdet i de åpne svarene ble meningsfortettet (kondensert) i flere omganger, for så å bli systematisert i ulike kategorier. Deretter ble innholdet i kategoriene sortert og manuelt plassert i tabeller.

Den summative analysen ble brukt som utgangspunkt for å finne kategoriene i den konvensjonelle analysen. Informasjonen ble senere sammenholdt på tvers av svar for å undersøke eventuelle sammenhenger mellom faktorer som bostedsområde, alder, utdanningsnivå og respondentens kunnskap om samisk matkultur. Deretter ble informasjonen summert og analysert for å forstå fenomenet bedre og finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene.

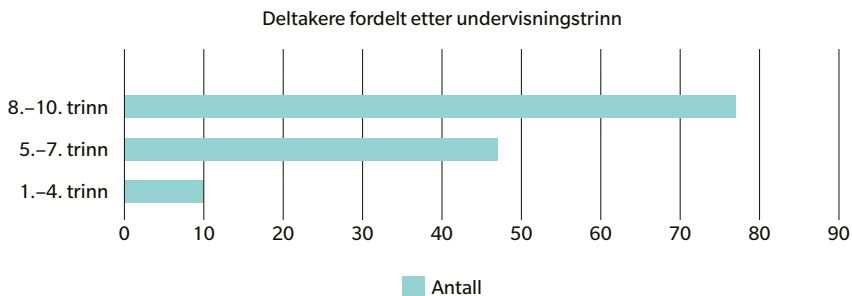
Funnene er også holdt opp mot de fem nivåene i Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat fra 1979 (Garmannslund et al., 2011). Dette beskriver veien fra læreplanidéer til dens virkeliggjøring i opplæringssituasjonen.

Resultater

Spørreskjemaet ble besvart av 110 mat- og helselærere i grunnskolen, og alle landets fem regioner er representert. Deltakerne har ulik undervisningserfaring i mat og helse. Størst andel av deltakerne jobber på ungdomstrinn (Figur 3.1).

Figur 3.1

Fordeling av deltakerne i antall, etter undervisningstrinn



De fleste (82 %) som har besvart undersøkelsen har minst fire års høyere utdanning eller mer. 40 % av deltakerne har 30–59 studiepoeng i mat og helse, mens 28 % har 60 studiepoeng eller mer. Det er gitt tilbakemelding fra

et relativt voksent utvalg. Flest svar er fra personer i alderen 40 år og eldre. Omtrent 25 % av utvalget er under 39 år.

60 personer (54,5 %) har svart at de har annen relevant erfaring i tillegg til å undervise i mat og helse. 19 av disse har kokkeutdanning, mens andre har tilegnet seg ekstra kunnskap gjennom studier, videreutdanning eller gjennom arbeid og erfaring i skolen. Noen har tilegnet seg kunnskap om samisk mat gjennom familie eller ved å bo i samisk område, mens andre har lest seg opp eller blitt kurset av samiske veivisere. 25 prosent av utvalget er fra samisk kjerneområde, som omfatter Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark.

Mange (48,1 %) har tilegnet seg kunnskap om samisk matkultur på egen hånd, gjennom å være spesielt interessert i dette temaet. Det er også deltakere i undersøkelsen som gir tilbakemelding om at de har lite kunnskap og erfaring i temaet (16 %).

Hva gjennomføres i faget?

Det er mest vanlig å jobbe med temaet *samisk matkultur* 1 til 2 ganger i løpet av året (79 svar). 22 personer rapporterer at de har samisk fokus 3–4 ganger i året. To personer har dette fokuset 5–6 ganger. Ingen gjennomfører 7–8 leksjoner med samisk fokus, mens det er totalt tre personer i undersøkelsen som gir tilbakemelding om at de gjennom året bruker det samiske perspektivet ni ganger eller mer. Fire personer rapporterer at de ikke jobber med samisk matkultur.

Ved å sammenholde dataene kan vi undersøke om det er samsvar mellom bostedsområde og antall ganger samisk fokus finner sted i mat- og helsetimene (Tabell 3.1).

Tabell 3.1

Oversikt over prosentvis fordeling av antall ganger samisk matkultur gjennomføres i mat- og helseundervisningen

Antall ganger det jobbes med samisk matkultur	Lands-gjennomsnitt i prosent %	Samisk kjerneområde	Vestlandet	Østlandet	Sørlandet
0	3,6	3,57	2,94	2,22	50
1–2	71,8	64	67,65	82,22	0
3–4	20	21,43	26,47	13,3	50
5–6	1,8	3,57	2,94	0	0
7–8	0	0	0	0	0
9+	2,7 %	7,14 %	0 %	2,22 %	0 %

Det er flest fra Østlandet som underviser om samisk matkultur 1–2 ganger i løpet av året. I det samiske kjerneområdet, som omfatter Trøndelag, Nordland, Troms og Finnmark, er det litt flere som underviser om samisk matkultur 3 ganger eller mer. Generelt sett er det små variasjoner mellom landsgjennomsnittet, det samiske kjerneområdet og Vestlandet. Sørlandet er en liten region, med bare Agder som nedslagsfelt. Her er det få svar, der halvparten ikke har undervisning om samisk matkultur, mens halvparten gjennomfører 3–4 ganger. En person fra Østlandet rapporterer at de ikke lager samisk mat, med denne begrunnelsen:

Det er vanskelig å finne råvarer. Underviser på en skole med stor andel av minoritetsspråklige elever. Lager ikke samiske retter på grunn av allergi og religiøse hensyn.

101 personer (92 prosent) knyttet samisk matlaging til tiden rundt samenes nasjonaldag, 6. februar, og de aller fleste valgte bidos i den forbindelse. Noen av lærerne knyttet det samiske perspektivet til mat- og helseundervisningen gjennom hele året. Flere har søkelys på samisk matkultur på høsten, og noen få på våren. Det er ikke spesifikt spurt hvordan lærerne/skolene gjennomførte

markeringen av samenes nasjonaldag, om dette er ritualiserte praksiser som berører hele skolen og som gjennomføres på regelmessig basis, eller om det bare er en markering i faget mat og helse.

Hvilke retter lages?

Gjennom fortetting av svarene utkrystalliserte det seg fem avgrensede kategorier og en litt mer åpen kategori for å sortere rettene (Tabell 3.2). Disse kategoriene ble kalt: reinkjøtt, fisk, blodmat, sanket fra naturen, bakverk og annet. Retter med reinkjøtt er brukt 165 ganger blant deltakerne, mens fiskeretter er nevnt 13 ganger. Matretter som kan relateres til råvarer høstet fra naturen er nevnt 62 ganger. Vanskelig tilgang til råvarer og høy pris på reinkjøtt er svar som går igjen blant deltakerne som begrunnelse for hvor mange eller få ganger det er aktuelt å ha samisk matkultur som fokusområde.

85 av deltakerne lagde bidos, som er kjent som samenes «nasjonalrett», eller den mest vanlige festmaten (i Finnmark). Bidos er en slags mellomting mellom lapskaus og suppe. Den består vanligvis av kjøtt (ofte rein eller elg), poteter, løk og gulrøtter. Det kan være geografiske forskjeller i bruk av råvarer og tilberedningsmåter. I sjøsamiske områder er reinkjøttet byttet ut med lam. Denne retten har litt ulike navn på de ulike samiske språkene, men innholdet er stort sett det samme. På nordsamisk heter retten bidus, mens en variant av denne retten på sørsamisk er joitse (Jonsson, 2020, s. 122). Finnbiff er en annen rett med reinkjøtt som ofte er nevnt (44 ganger).

Det bakverket som er nevnt flest ganger, er ulike varianter av gáhkko, ghakku eller laejpie-gahkut. Dette er en tradisjonell samisk «klappakake» eller glokake som kan stekes på bål, på elektrisk takke eller i vanlig stekeovn. Brødet finnes i forskjellige versjoner. For noen er det vanlig å bruke sirup i deigen, mens andre tilsetter anis eller fennikel. Noen bruker reinkraft i deigen, mens andre ikke bruker noen av disse ingrediensene (Andersen, 2020, s. 43). Det lages også varianter med bruk av blod i deigen. Blodmat ellers har fått 11 omtaler i denne undersøkelsen, og da er blodpannekaker den mest omtalte retten. Blod er mest tilgjengelig i forbindelse med slakting, men blod kan fryses og dermed brukes gjennom hele året.

Flere nevner bruk av bær, der trollkrem, multekrem, tyttebærsyltetøy, blåbærsuppe og konservering generelt er nevnt flest ganger. Men også det å tilberede krydder, soppstuing, tyttebærrømme, saft eller te er med i svarene.

Matvaner og matretter endres stadig. Noen komponenter forsvinner, og nye ingredienser eller tilberedningsmåter blir lagt til. Slik er det også i de samiske kulturene. Undersøkelsen viser at flere lærere benytter seg av tradisjonelle ingredienser, som reinskav eller kjøttdeig av rein, i nyere retter. Eksempler på dette er wraps med skav, reinskav i pitabrød og reinsdyrtaco.

Tabell 3.2 Oversikt over antall ganger ulike typer retter ble nevnt av deltakerne

Kategori	Reinkjøtt – 165	Fisk – 13	Blodmat – 11
Ulike retter, med antall ganger retten ble nevnt	Bidos – 85 Finnbiff – 44 Reinskavgryte – 9 Kebab – 6 Viltkjøtt på bål – 3 Buljong – 3 Lapskaus – 2 Reinskav i moderne retter – 2 Reins/kjøttsuppe – 2 Wraps med skav – 2 Tørka reinkjøtt – 1 Stekt hjerte – 1 Reinskav i pita – 1 Salting av kjøtt – 1 Reinhjerte – 1 Reinsdyrtaco – 1 Kjøttkaker – 1	Fiskeretter på bål – 3 Fiskekaker – 2 Fisketunger – 1 Kokt torsk – 1 Mølja – 1 Fisk i folie – 1 Rognbollesuppe – 1 Samisk fiskesuppe – 1 Røkt fisk – 1 Kokt fisk – 1	Blodpannekake – 8 Blodpudding – 1 Gumpus (blodklubb) – 1 Blodbrød – 1

Kategori	Sanket fra naturen – 62	Bakverk – 87	Annet – 7
Ulike retter, med antall ganger retten ble nevnt	Trollkrem – 29 Multekrem – 8 Sanking – 5 Tyttebærsyltetøy – 4 Konservering – 3 Blåbærsuppe – 3 Krydder – 2 Soppstuing – 2 Tyttebærrømme – 1 Safting – 1 Blåbærkake – 1 Blåbærkrem – 1 Saft/te – 1 Pesto – 1	Gakko/Pannebrød /glokaker – 69 Festbrød – 10 Lefse – 3 Laipieh/ Laibi – 2 Tynnbrød – 1 Urtebrød – 1 Bakverk – 1	Sjøsamiske retter med sauekjøtt – 2 Elg – 2 Rislapper – 1 Samisk grøt – 1 Samisk smør – 1

Hvor finner deltakerne lærestoff?

Deltakerne ble spurt om hvor de finner aktuelt stoff til undervisningen om samisk matkultur. Gjennom kategorisering av svarene i analysearbeidet ble *digitale ressurser og nettsteder* en kategori (Tabell 3.3). Generelle søk på Google og andre søkemotorer er det mange som benytter. Informasjon og oppskrifter fra nettsteder som matprat.no, ndla.no og mhfa.no er brukt. NRK-serier som «Hvis jeg var deg» og dokumentarer fra NRK, TV2 og Elevkanalen er nevnt. Det samme gjelder digitale læringsressurser/læreverk som Matopedia, Skolestudio, Salaby og Skolen.cdu.no. Også sosiale medier og diskusjonsfora som Facebook-grupper er på lista over svar.

Trykte ressurser ble en annen kategori, som inneholder bøker, kokebøker, pensumlitteratur og oppskrifter.

Interaksjon og muntlige ressurser ble en tredje kategori. Samtaler med kolleger, bekjente og eldre i bygda, erfaringsdeling i kollegiet, kurs, undervisning og foredrag fra andre kommer inn i den kategorien. Lokale historieformidlere og bygdemuseet er også brukte kilder.

Det kommer fram av undersøkelsen at 69 av deltakerne (63 %) ønsker seg kompetanseheving i temaet samisk matkultur. Av de 25 personene som oppgir at de ikke har behov for kompetanseheving, er det tre som har gått av med pensjon eller skal gå av med pensjon i løpet av året. Fem personer er usikre på det med kompetanseheving, og åtte personer foretrekker en annen prioritering av ressursene.

Det etterspørres gode og tilgjengelige læringsressurser til bruk i undervisning om samisk matkultur gjennom de åpne svarene. Dette gir grunnlag for videre arbeid og forskning. En deltaker uttrykker at det «[...] kunne vært kjekt med et hefte som ble sendt ut eller lagt digitalt med mer samlet kunnskap om samisk matkultur». Mens en annen uttrykker at det hadde vært fint «[...] å hjelpe skolen og tenke forenkling (hvorfor gjør vi det vi gjør, og hva skal elevene sitte igjen med etter undervisningen? Hvordan får man dem til å reflektere og se sammenhenger osv.) uten å være redde for at det svekker kvaliteten». Dette viser at lærerne ønsker støtte i arbeidet med samisk matkultur.

Tabell 3.3*Oversikt over deltakernes svar om hvor de finner lærestoff*

Kategori	Digitale ressurser og nettsider – 121 svar	Trykte ressurser – 77 svar	Interaksjon/muntlige ressurser – 13 svar
Undervisningsressurser:	Internett/digitale ressurser – 73 (Matopedia – 21) NDLA – 13 Elevkanalen/TV2 – 6 NRK – 5 Skolestudio – 4 Salaby – 3 Læringsplattformer i skolen – 3 Matprat – 3 SNL – 2 MHFA – 2 Youtube – 2 Dokumentarer – 1 Nettressurser fra forlag – 1 Tverrfaglig med naturfag – 1 Matriket Midt – 1 Facebookgruppa – 1	Bøker – 19 Oppskrifts-/kokebøker – 15 Lærebøker/læreverk – 10 + 21 Pensum fra studiet – 7 Samisk litteratur – 2 Hefter – 2 Artikler – 1	Samtaler med andre – 3 Lokale samer/formidlere – 3 Samlet gjennom år – 2 Kolleger – 2 Familie – 2 Egen oppgave – 1

Diskusjon

Mat og helse er skolens minste fag, med få timer og få gjentakelser i løpet av grunnskolen. Eleven har krav på totalt 197 timer i faget, fordelt på 114 timer undervisning på barnetrinnet med kompetansemål etter 4. trinn og 7. trinn, og 83 timer undervisning med kompetansemål etter 10. trinn (Utdanningsdirektoratet, 2023). Med så få timer til undervisning er det ekstra viktig at innholdet i faget blir godt forvaltet. Elevene har rett til å få undervisning i samiske perspektiv, og læreplanverket legger opp til en innholdsmessig

sammenheng og progresjon i faget. Progresjonen kommer til uttrykk gjennom kompetansemålene, som til sammen skal være med å gi elevene dybdelæring (Kunnskapsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019).

Likevel er det ikke alle lærere som gjennomfører undervisning om samisk matkultur. Blant begrunnelsene for ikke å undervise om samisk matkultur er blant annet allergi eller religiøse hensyn oppgitt som grunn. Det er også svar som lite tid, dårlig økonomi og lavt kunnskapsgrunnlag. Lien (i Eriksen & Sajjad, 2015, s. 244) hevder at kunnskapen om mat som ernæring i dag er mye større enn kunnskapen om mat som sosiokulturelt fenomen. Slik kan mangel på kunnskap være et hinder for implementering av samiske- og urfolksperspektiver i mat.

Lærernes praksis i gjennomføring av samisk matkultur kan knyttes til «den gjennomførte læreplanen» i Goodlads klassifisering av læreplanforståelse. Valgene påvirkes både av rammefaktorer og den enkeltes syn på undervisning og gjennomføring (Garmannslund et al., 2011). Spesielt er det de selvrapporterte rammefaktorene tid, tilgang til råvarene, oppskrifter og pris som styrer valgene til deltakerne.

Lærerne i denne undersøkelsen representerer hele spekteret fra 1.–10. trinn. Førti prosent av deltakerne oppgir at de har 30–59 studiepoeng i mat og helse, mens tjueåtte prosent har 60 studiepoeng eller mer. Andre undersøkelser viser at bare tjuetre prosent av lærere som underviser i mat- og helsefaget har 30–59 studiepoeng i faget, og omtrent fjorten prosent har 60 studiepoeng eller mer (Arnesen et al., 2023; Perlic, 2019). Totalt har deltakerne i undersøkelsen høyere matfaglig utdanning og flere studiepoeng i faget enn gjennomsnittet i norsk skole. Mange rapporterer om spesiell interesse for samisk matkultur.

Med det som bakteppe kunne en kanskje forvente en stor variasjon i hva de ulike deltakerne formidler av samisk matkultur og samiske matretter overfor elevene. Dette gjelder både i vanskelighetsgrad og med bruk av ulike råvarer, teknikker og metoder. Det kom inn svar på flere ulike retter i undersøkelsen, men det er i hovedsak retter av rein det legges vekt på. De aller fleste lager retten bidos. Selv om kompetansemålene bruker begrepene «tradisjonelle samiske metoder», vil det ikke være feil å lage en tradisjonsrett som bidos. Men hvis bidos er den eneste retten, eller reinkjøtt er den eneste råvaren fra samisk matkultur som elevene blir kjent med i løpet av grunnskolen, vil bredden og variasjonen i samisk matkultur underkommuniseres.

Som tidligere omtalt er deltakerne i hovedsak voksne lærere med høyere utdanningsnivå i mat og helse enn gjennomsnittet, med en god del matfaglig erfaring. Gruppen samlet sett ønsker å utvikle kunnskap om samisk matkultur som tema, og om lag to tredjedeler av utvalget ønsker seg kompetanseheving i temaet.

På spørsmål om hvor deltakerne finner aktuelt stoff om samisk matkultur, kan en tydelig se at spørsmålet kunne vært stilt mer presist for å få mer presise svar. For eksempel kunne man spurt om *hvilke* bøker som er i bruk. Mange gir tilbakemeldinger om at de har behov for gode og konkrete læringsressurser som er lett tilgjengelige, til støtte og bruk i undervisning om samisk matkultur. Deltakerne etterspør også oppskrifter på samiske retter uten reinkjøtt, til matlaging utendørs og om bruk av naturen som spiskammer. Mangel på gode og tilgjengelige læringsressurser for skole og utdanning i samiske tema kommer også fram hos Olsen og Sollid (2019, s. 121), og hos Figenschou et al. (2023, s. 24).

Blant ressursene som i dag finnes, er noe tilgjengelig *kun* på ulike samiske språk, noe som gjør kunnskapen vanskelig tilgjengelig for mange lærere. Men det finnes eksempler på ressurser som har både samisk og norsk tekst. Måret og Bongo sin bok *Sápmi biepmut, Samisk mat* (2021) er en kokebok som har både nordsamisk og norsk tekst. Heftet *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (Baal et al., 2020) er utgitt i en kombinasjon av samisk og norsk tekst. Det finnes i tre ulike samiskspråklige versjoner, med en norsk del i hvert av heftene. AnnaKarin Lántas bok *Samisk matkultur* (2015) er også på flere språk: svensk, nord-, lule- og sørsamisk.

I tillegg finnes det flere ulike samiske sentre som tilbyr kjøp eller lån av bøker. Ovtta.no (Sámi allaskuvla, u.d.) er for eksempel et nettsted for mange ulike samiske læremidler. Men det er ikke så mye som er tilpasset bruk for mat- og helsefaget i skolen. Senter for Nordlige folk har laget en portal for og om sjøsamene (Sjøsamene, u.å.), der det blant annet finnes en oppskriftsbank med ulike tradisjonelle matretter fra området. Ingen av disse læringsressursene er oppgitt av deltakerne. Heller ikke Utdanningsdirektoratets *Støtte til arbeid med samiske tema i skolen* (2023 a) virker kjent blant deltakerne, selv om dette materiellet var digitalt tilgjengelig på tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført.

Sametinget (2016, s. 21) har ambisjoner om å gjøre samisk tradisjonskunnskap mer tilgjengelig og anerkjent gjennom å etablere Senter for tradisjonell kunnskap, men det er foreløpig ikke realisert. Hansen et al. (2016,

s. 15) har anbefalt Sametinget at det bør innføres en egen støtteordning for læreres deltakelse i kurs om tradisjonell kunnskap og samisk utmarksøvelse. Det bør også legges større vekt på tradisjonell samisk bruk og forståelse av utmarksområdet i lærestoff i skolen. Dette vil kunne gjøre lærerne i større grad i stand til å formidle en bredde i samisk matkultur.

Samer er opptatt av å ta vare på naturen, og det har både en økologisk og en kulturell betydning. Men samene er ikke alene om å bruke naturen. Det kan være nyttig å lære alle barn og unge om kortreist mat og hvordan vi kan høste bærekraftig. Samtidig kan vi øke kunnskapen om våre matressurser i nærmiljøet og regionen. Å spise sesongens mat fra eget område kan også være et bidrag til å øke selvforsyningsgraden i landet vårt. Flere av vekstene som er vanlig å bruke i samisk kultur er tilgjengelige i mange nærmiljøer.

Vi kan se fra svarene at deltakerne bruker råvarer som tyttebær, blåbær og multe i undervisningen. Kanskje kan vi i større grad lære å høste og bruke de ressursene vi har tilgjengelig rundt oss? Å lære barn og unge om sporløs ferdsl og hvordan man forvalter naturen, er nyttig både for naturens egen del og for alle som ønsker å bruke den. Læring gjennom praktiske aktiviteter i nær kontakt med naturen er viktige verdier å videreføre til nye generasjoner som skal være framtidens naturbærere, slik Figenschau beskriver i boka *Ávdnet* (2023). Dette er også viktig kunnskap i et globalt perspektiv.

Eriksen & Sajjad (2015, s. 249) hevder mat har mange kombinasjonsmuligheter. Derfor har arbeid med mat også rike og nyanserte uttryksmuligheter. Det å jobbe med samisk mat og matkultur kan fremme forståelse og respekt for matkulturelle forskjeller. Arbeid med matkultur kan også gjøre oss oppmerksom på likheter innenfor ulike kulturer. Dette støttes av både Figenschou (2023, s. 67) og Andersen (2020, s. 41).

Flere av deltakerne viser til ulike rammefaktorer som begrunnelse for hvorfor samisk matkultur er lite vektlagt i egen undervisning. Tidsperspektivet er viktig med tanke på valg av retter. Reinkjøtt er forholdsvis dyrt og kan være vanskelig tilgjengelig i innkjøp. I tillegg er ulike religiøse hensyn en begrensning. Samene har tradisjonelt levd nær naturen, der bær og urter, vilt og fjell- eller sjøfisk var og er en sentral del av det samiske kostholdet. Selv om noen av rettene og matlagingsprosessene i Sápmi kan ta tid å lage, er mange av råvarene både billigere og tar kortere tid å tilberede enn retter med reinkjøtt. Det er et overraskende funn at fisk og sjømat i så liten grad knyttes til samisk matkultur i mat og helse.

Overordnet del av læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6) legger vekt på at «Elevene skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv». Sentrale verdier i læreplanen for mat og helse er å vektlegge mangfoldet av måltidsskikker og råvarer (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å ha tilgang til variert og mangfoldig kunnskap vil være vesentlig for muligheten til å utvikle dybdelæring. Bare én deltaker oppga «mangfold» som en faktor for valg av retter til arbeid med samisk matkultur.

De aller fleste (101 av 110) knytter arbeidet med samisk matkultur til samenes nasjonaldag. Samenes nasjonaldag ble innstiftet i 1992, og ble offisiell flaggdag i 2003 (Andreassen & Olsen, 2020). Det er derfor en forholdsvis ny dag, uten bestemte måter og etablerte tradisjoner for å gjennomføre dagen. Det er i hovedsak skoler og barnehager som har blitt arenaer for markeringer og feiringer av dagen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 150).

En markering av samenes nasjonaldag kan være en inngang til å lære mer om samisk kultur og samfunn i videre forstand. Mangel på kunnskap kan imidlertid begrense muligheten til å bli kjent med en mer mangfoldig samisk kultur. Om formidling av samisk matkultur bare blir presentert gjennom et ensidig søkelys på reindriftssamiske tradisjoner, kan det føre til en stereotypisk forenkling av samisk kultur. Dette kan resultere i at andre samiske kulturer og tradisjoner blir underkommunisert (Olsen & Sollid, 2019, s. 150).

Selv om lærerne har et handlingsrom i operasjonaliseringen av læreplanen, bør vi kanskje stille spørsmål om hvilken progresjon og hvilket nyansert og mangfoldig læringsutbytte elevene vil ha om samiske råvarer og matlagingsmetoder etter endt opplæring i faget. Hvis samisk matkultur bare er noe en snakker om en eller to ganger i løpet av året, og det lages bidos og gakko både på småtrinn, mellomtrinn og på ungdomsskolen, kan det være problematisk. Skal søkelys på samisk matkultur være noe vi kan hake av å ha gjennomført i mat og helse rundt andre uka i februar, eller kan samisk matkultur knyttes til et større læringsperspektiv gjennom hele året?

Biente (2023) foreslår å jobbe med samiske tema og kunnskapsoverføring gjennom praktisk arbeid gjennom hele året, gjerne med søkelys på biologisk mangfold og respekt for naturen. Samarbeid mellom årstrinn, der eldre elever samhandler og lærer bort kunnskap og ferdigheter til yngre elever, er også noe som kan øke læringen til flere parter.

Etisk vurdering

Denne undersøkelsen har både styrker og svakheter. Selv om det er 110 svar, med deltakere fra alle fem regioner i landet, er ikke dette et helhetsbilde av hvordan samisk matkultur blir formidlet og forvaltet i faget mat og helse i skolen. Undersøkelsen gir imidlertid en verdifull innsikt i situasjonen.

En del av spørsmålene i spørreskjemaet hadde prekodete svar, der ikke alle finner sitt svaralternativ helt nøyaktig. For økt reliabilitet i prosjektet burde noen av spørsmålene vært mer presise. For eksempel spørsmål om hvilket lærestoff eller kilder deltakerne bruker i undervisningen. Der ble mange av svarene veldig generelle.

Noen av svarene fra deltakerne er gitt med samiske/lokale navn på rettene, og kan være vanskelige å kategorisere for den som ikke behersker samisk språk. Forfatteren har likevel bestrebet seg på å legge fortettingen og tolkningene så tett opp mot de gitte svarene som mulig. Metodetriangulering kan være med på å øke troverdigheten og påliteligheten til analysen.

Oppsummering

Så hva blir faktisk gjort i tilknytning til samisk matkultur i mat og helse i grunnskolen?

Deltakerne speiler i stor grad reindriftsamisk perspektiv i sin undervisning. Det eksisterer et stort mangfold av samiske perspektiver og bruk av råvarer, avhengig av hvor i Sápmi en befinner seg. Bærekraftsperspektivet, med utnyttelse av hele dyret og høsting av naturen, men ikke høste mer enn vi bruker, slik blant annet Buljo (2020) uttrykker, er viktige verdier man kan dra veksler på i arbeidet gjennom hele året. Det er også et stort potensial i å innlemme sjøsamiske perspektiver i formidlingen av samisk matkultur i større grad, og bruke mer fisk og naturens råvarer i oppleggene.

Erfaringskompetanse og erfaringsbasert kunnskap er sentralt i samisk kultur. Flere av deltakerne forteller at de har tilegnet seg kunnskap om samisk matkultur på egen hånd, gjennom familie eller ved at de bor i et samisk område. Men ikke alle har den muligheten. Her er det muligheter for en sterkere satsing på å formidle samisk matkultur, i tillegg til å utvikle konkret,

teoretisk lærestoff til bruk i mat og helse. Om tiltakene som er skissert gjennom Sametingsmeldinga (Sametinget, 2016) og rapporten fra Hansen et al. (2016) realiseres, vil det imøtekomme noen av lærernes ønsker og behov for mer kunnskap om samisk matkultur.

Fysiske kurs med erfaringsbasert læring om hvordan samiske emner kan inkluderes i undervisningen er aktuelt. Dette vil gjøre lærerne bedre rustet til å gi elevene egne, konkrete erfaringer gjennom praktiske aktiviteter. Slik kan formidling av kunnskap om samisk matkultur, samisk tradisjonskunnskap og tradisjonelle ferdigheter bli tilgjengelig også for kommende generasjoner. Perspektivet kan endres fra å *gjøre (for å gjøre)* noe rundt samisk nasjonaldag, til å *gjøre for å lære* mer om samisk matkultur i et videre perspektiv.

Referanser

- Amilien, V. (2019). Om det norske matkulturelle landskapet. I V. Amilien & E. Krogh, *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 17–44). Fagbokforlaget.
- Amilien, V. & Hegnes, A. (2019). Mellom konserverende og innoverende: Om begrepet tradisjonsmat. I V. Amilien & E. Krogh, *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 135–157). Fagbokforlaget.
- Andersen, B. (2020). Samisk blikk i barnehagen. I B. A. Baal, L. Baal & K. Pedersen, *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (s. 40–44). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen; Nasjonalt senter for samisk i opplæringa.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter – utfordringer og muligheter. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 141–164). Fagbokforlaget.
- Arnesen, H. S., Steffensen, K., Foss, E. S., Lervåg, M.-L. & Keute, A.-L. (2023). *Lærerkompetanse i grunnskolen. Hovedresultater 2021/2022*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/grunnskoler/artikler/laererkompetanse-i-grunnskolen.hovedresultater-2021-2022/_/attachment/inline/12e55903-5648-405c-b8f4-51b12f15f866:8d9d5a-b98a629f8cfef48756297a5a2ad7995bc/RAPP2022-50_NY%20VERJSON%20feb23.pdf
- Asp, E. & Ståhl, A. B. (2019). *Självklat. Sydsamisk mat tolkad av Elaine Asp*. Boktryckarna.
- Berg-Nordlie, M. & Gaski, H. (2023, 15. februar). Samer. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/samer>
- Biente, M. K. (2023). Å komme i gang med samisk formidling i skolen. I B. Fonnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. (Red.), *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S., Murtne, Å., Bergsland, J. E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø. & Ørbæk, T. (2023). *De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20*. <https://hdl.handle.net/11250/3097401>
- Buljo, M. R. (2020). Samisk mat og tradisjon – med samisk tradisjonell tankegang inn i fremtiden? I B. A. Baal, L. Baal & K. Pedersen (Red.), *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (s. 65–70). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen; Nasjonalt senter for samisk i opplæringa.
- Båhl, E. S. (2010, 19. februar). Samene, åtte årstiders folk. Tre stammers møte. http://www.trestammersmote.no/les_mer.asp?id=222
- Baal, B. A., Baal, L. & Pedersen, K. (2020). *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Nasjonalt senter for samisk i opplæringa.
- Djupegodt, I. L. & Aadland, E. K. (u.å.). *Læremidler i mat- og helse – Hva finnes og hvordan velge?* Nasjonalt senter for mat, helse og fysisk aktivitet. <https://mhfa.no/skole/mat-og-helsefaget/larings-og-undervisningsressurser/laeremidler-i-mat-og-helse/test-laremidler-i-mat-og-helse-hva-finnes-og-hvordan-velge-hva-som-skal-brukes/>
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal Akademisk.
- Fauskanger, J. & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(2), 127–139. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-02-07>

- Figenschou, G. (2023). Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - samiske tema i skole og utdanning* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning – et postkolonialt prosjekt. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Garmannslund, P. E., Andresen, B. B. & Neset, T. (2011). *Økt kompetanse – bedre læring*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf
- Hansen, S. H., Porsanger, N., Hætta, J. I., Sigvald Persen, Henriksen, J. E. & Fjellheim, U. (2016). *Meahcci – et grunnlag for identitet, kultur og birgejupmi*. Sametinget. https://sametinget.no/_f/p1/idb459017-01b8-4fda-8b5a-e1dd0b406518/meahcci-rapport_norsk_endelig-2.pdf
- Hætta, O. M. (2002). *Samene. Nordkalottens urfolk*. Høyskoleforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag.
- Jonsson, A. (2020). *Smak på Sápmi. Samisk mat – tradisjon, innovasjon og framtid*. Slowfood Sápmi.
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2022, 29. april). Fakta om samiske språk. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/samepolitikk/samiske-sprak/fakta-om-samiske-sprak/id633131/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av læreplanen – verdier og prinsipper for opplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02). Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Udir.no. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Larsson, J. & Sjaunja, E.-L. P. (2022). *Self-Governance and Sami Communities. Transitions in Early Modern Natural Resource Management*. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-87498-8>
- Lassen, K. (2020). *Skolekjøkkenets hemmeligheter. En kvalitativ studie om lærernes matlægingsundervisning på ungdomsskolekjøkkenet* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. Universitetet Sørøst-Norge Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2674007>
- Länta, A. (2015). *Samisk matkultur*. Sameskolstyrelsen.
- Måret, H. & Bongo, M. G. (2021). *Sápmi biepmud. Samisk mat*. Reinkjøtt-Marked.
- Mattilsynet & Helsedirektoratet. (2022). *Kostholdsplanleggeren*. <https://www.kostholdsplanleggeren.no/>
- Meld. St. 32. (2016–2017). *Reindrift, lang tradisjon – unike muligheter*. Landbruks- og matdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20162017/id2547907/>
- Nordlige Folk. (u.å). *Sjosamene*. <https://nordligefolk.no/sjosamene/mat-og-oppskrifter-2/>

- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019, 17. desember). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *Tidsskrift for religion og kultur*, 2, 113–138. <http://ojs.novus.no/index.php/DIN/article/view/1719/1701>
- Perlic, B. (2019, 21. juni). *Lærerkompetanse i grunnskolen: Hovedresultater 2018/2019*. Statistisk Sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/391015?_ts=16b93d5e508
- Regjeringen. (2017). *Opplevingar for ein kvar smak*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/95ba7af6a5894bd69c30f204fe53b549/strategi—opplevingar-for-ein-kvar-smak-2017.pdf>
- Røykenes, K. (2008). Metodetrangulering – et metodisk minefelt eller en berikelse av fenomener? *Forskning*, 2008(3), 224–226.
- Sametinget. (2016). *Nu guhká go mis leat eatnamat. Sametingsmelding om areal og miljø*.
- Sámi allaskuvla. (u.d.). *Samiske læringsressurser på nett*. <https://ovttas.no/nb>
- Universitetet i Oslo. (u.å). *Nettskjema*. <https://nettskjema.no/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Ordinær fag- og timefordeling*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/tidligere-rundskriv/udir-1-2023/vedlegg-1/2.-grunnskolen#2.2ordinar-fag-og-timefordeling>
- Utdanningsdirektoratet. (2023a, 31. januar). *Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/samisk-i-mat-og-helse/#main-content>
- Utdanningsdirektoratet. (2023b, 15. august). *Hvordan bruke læreplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Øvrebø, E. M. & Engeset, D. (2020). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aakervik, G. (2010). *Dahl eller lapskaus? Matkulturer fra mange land i Norge*. Pensumtjeneste AS.

Sagmoen, I. S. & Sørberg, L. P. (2025). Skogfinsk matkultur: Mottis reise fra Finnskogen til høyere utdanning. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 119–146). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580404>

Kapittel 4

Skogfinsk matkultur

Mottis reise fra Finnskogen til høyere utdanning

Ingvild Skirbekk Sagmoen¹ og Lilja Palovaara Sørberg¹

¹ Universitetet i Innlandet

Sammendrag: Artikkelen omhandler skogfinsk matkultur. Skogfinner er en nasjonal minoritet som i hovedsak er knyttet til grenseområdene mellom tidligere Hedmark og Värmland på svensk side. Skogfinsk matkultur kan spores tilbake til 1600-tallet som følge av finneinnvandring fra områdene rundt Savolax i Finland. Svedjebruket dannet livsgrunnlaget hvor matretten motti sto sentralt. Motti er trolig en rett som opprinnelig ble laget av svedje-rug. Retten er fortsatt i bruk og regnes for å være skogfinnenes nasjonalrett.

Svedjebruk ble etter hvert forbudt, og næringsgrunnlaget ble endret. Befolkningen ble utsatt for assimilering og ble gradvis integrert i storsamfunnet. Til tross for endringer består den skogfinske matkulturen fortsatt av matretter basert på datidens tilgang til råvarer. Metodisk har artikkelen en dokumentanalytisk og autoetnografisk tilnærming. Resultatene viser at motti er den mest kjente skogfinske matretten som avspeiler skogfinsk identitet og tilhørighet.

Det er et rikt kildemateriale om skogfinsk matkultur helt siden tidlig 1800-tall. Nyere beskrivelser av skogfinsk mat viser at motti fortsatt er en viktig identitetsmarkør. Vi forteller om hvordan vi har utviklet og forsket på våre lærererfaringer i konteksten som mat- og helsefaget har dannet. Dette for å undervise om typiske skogfinske råvarer, tilberedningsmetoder og matretter. Artikkelen beskriver våre erfaringer med undervisning av skogfinsk matkultur. Den bidrar med ny kunnskap om hvordan endringer i livsgrunnlag kan vise seg gjennom mattradisjoner og gi uttrykk for identitet og tilhørighet til en nasjonal minoritet.

Nøkkelord: skogfinsk matkultur, tradisjonsmat, svedjebruk, motti

Abstract: The article describes the Forest Finns and their food culture. The Forest Finns is a national minority that is mainly linked to the border areas between Norway and Sweden. The food culture of the Forest Finns can be traced back to the 17th century because of Finnish immigration from the areas around Savolax in Finland. The slash-and-burn cultivation formed the basis of life in which the food court called motti was typical. Motti was probably a dish made of an ancient sort of rye. Motti is still current as the national dish of the Forest Finns.

Over time, slash-and-burn cultivation was prohibited, changing the basis of life. The population has been exposed to assimilation over time and was gradually integrated into the majority society. Despite changes, the Forest Finnish food culture still consists of dishes based on the ancient access to food. It seems to reflect the Forest Finns' identity today.

Methodologically, the article has a document-analytical and autoethnographic approach. Results show that motti is the most well-known dish reflecting the Forest Finns' identity. There are rich literature sources about the Forest Finns' food culture since the early 19th century. More recent descriptions of the Forest Finnish food culture show that motti is still a significant identity marker.

We narrate how we have developed and researched our teaching experiences in the context of the school subject Home Economics. This includes typical ingredients, preparation methods, and dishes among the Forest Finns. The article describes our experiences with teaching Forest Finnish food culture and contributes new knowledge about how changes in the basis of life can be seen through food traditions. It also gives expression to identity and belonging to a national minority.

Keywords: food culture, forest Finns, food tradition, identity

Innledning

Ingen sa eit ord under arbeidet. Dei var for langt frå kvarandre til å tala i hop. Da Pål ropte at maten var ferdig, rette dei ryggen og kom fram til varmen. Aldri smakte maten så godt som i skogen. Dei sat med ryggen mot kvar sin trelegg og åt. Svart rugbrød, fleisk steikt på pinne, kald motti og smør. Surmjølk hadde dei på treflaske, og sterkt øl på eit lite anker. Dei togg ei stund før praten bynte (Holth, 2021, s. 318).

Sitatet over er hentet fra Asta Holths bok «Steinen blømer» i Finnskogtrilogien. Det viser til et tidsbilde fra hverdagen på Finnskogen.

Skogfinner som en nasjonal minoritet refererer til finske innvandrere, skogfinner og deres etterkommere. De kom opprinnelig fra østlige deler av Finland og bosatte seg først i Sverige, og videre til Norge tidlig på 1600-tallet (Slettebø, 2020, s. 129). Selve kjerneområdet til regionen Finnskogen er grenseområdet mellom Värmland på svensk side og gamle Hedmark på norsk side (Selstad, 2002). På norsk side strekker dette området seg mellom Eidskog i sør og Trysil i nord (Johansen, 2018). Trolig kom de første finnene til norsk side av Finnskogen rundt 1620. Den første permanente bosetningen vi så langt kjenner til, var ved sjøen Store Røgden i Grue (Fossen, 1994, s. 24). Noen slo seg ned i sentrale deler av Østfold, mens andre vandret lenger inn i landet. Det er også dokumentert skogfinsk bosetning i Sigdal og Modum. På slutten av 1700-tallet flyttet noen skogfinner fra Trysil til Verdal i Trøndelag (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Motti, hillo og silpo er typiske skogfinske matretter. Ingrediensene er få. Motti består av havremjøl som tilsettes i kokende vann med litt salt. Dette blir en lett fuktig, grynete masse som ofte serveres med fleisk og tyttebærsyltetøy. Hillo er rå bær som røres sammen med havremjøl, mens silpo er terninger av poteter, kokt i melk ofte sammen med løk og stekte flesketerninger. Av disse tre matrettene fokuserer vi mest på motti fordi det ser ut til å være den mest kjente tradisjonsmaten og en identitetsmarkør for skogfinsk matkultur.

Skogfinnene snakket opprinnelig finsk, trolig en gammel savolaxdialekt som var i bruk blant enkelte, helt opp mot midten av 1900-tallet. Nå lever språket gjennom enkelte stedsnavn og gjennom matretter som motti, hillo

og silpo. Den franske antropologen Claude Lévi-Strauss mente at mat gjennom tidene har vært strukturert som et språk som kan tydes. Han hevdet at mat er nøkkelen til kulturens sjel (Fürst, 1995, s. 367). Dette kan også gjelde skogfinsk mat.

Et annet eksempel på en identitetsmarkør og kulturelt symbol er flagg. Skogfinnene fikk sitt eget flagg så sent som i desember 2022 (Riksantikvaren, 2023). Fargene i flagget, grønt, rødt, gult og svart, symboliserer skogsfinners levesett og tradisjoner på flere måter. De tydeliggjør hvor viktig svedjebrukskulturen var for finnene som kom til Finnskogen. Grønn er bunnfargen i flagget og symboliserer skogens betydning for skogfinnenes svedjebrukskultur. Fargen gult står for høstingsklar svedjerug, rødt står for ild og det hellige treet rogn. Svart viser til aske etter svedjing og sotet på røykstuenes, røykbadstuenes og rienes vegger. Det gamle skogfinske symbolet for fruktbarhet vises i midten av flagget (Norsk skogfinsk museum, 2022).

Figur 4.1

Det skogfinske flagget (designet av Frédéric Lindboe og Bettina Gullhagen). Grønt beskriver skogens betydning for skogfinnenes svedjebrukskultur. Gult står for svedjerugen. Rødt står for ild og det hellige treet rogn. Svart står for sotet etter svedjingen og røykstuenes, røykbadstuenes og rienes sotete vegger. Det svarte feltets form er et gammelt symbol for fruktbarhet.



Både rapporten fra Sannhets- og forsoningskommisjonen (2023) og påfølgende unnskyldning fra Stortinget (Innst. 30 S (2024–2025)) om tidligere stortings aktive rolle i fornorskningspolitikken aktualiserer behovet for å utforske skogfinsk kultur. Skogfinner har, i likhet med andre nasjonale minoritetsgrupper, blitt utsatt for assimilering (Meld. St. 12 (2020–2021)).

Generelt kan mat og måltider bidra til å påvirke forskjellige folkegrupper til å få bedre forståelse med hverandre. De kan kjenne seg igjen i andres levemåter og forebygge usynliggjøring og fordommer i samfunnet.

Artikkelen beskriver hva som har kjennetegnet skogfinsk matkultur tidligere og i dagens samfunn. Vi belyser matretter som tradisjonelt har vært hverdagsmat, men som i dag løftes fram som markør for skogfinsk identitet av ulike aktører, særlig i finnskogområdet. I tillegg har artikkelen til hensikt å synliggjøre hvordan det kan undervises om skogfinsk matkultur i grunnskolen og lærerutdanningen. Det kan bidra til at lærere kan formidle kunnskap om skogfinsk matkultur som ett eksempel på hvordan nasjonale minoriteters egenart kan forstås.

Det er mye forskning på skogfinner og skogfinsk kultur, men mindre forskningsbasert kunnskap om skogfinsk mat og matkultur. Derimot finnes det mye erfaringsbasert kunnskap som formidles både gjennom kokeboklitteratur og på ulike arrangementer hvor skogfinsk mat framvises. For å øke kunnskapen om nasjonale minoriteters matkultur, bidrar denne artikkelen med forskningsbasert kunnskap om skogfinnenes matkultur. Den kan anses som nybrottsarbeid.

Artikkelen er todelt og har følgende problemstillinger:

- Hva kjennetegner skogfinsk matkultur og skogfinsk mat?
- Hvordan kan undervisning om skogfinsk mat og matkultur gjennomføres i faget Mat og helse i grunnskolen og i lærerutdanningen?

Teoretisk referanseramme

I kapittelet beskrives bakgrunn for skogfinsk innvandring, skogfinnenes livsgrunnlag og matkultur.

Innvandringen fra Finland

Det var trolig flere grunner til at finnene bosatte seg i Sverige og Norge. Den hovedsakelige drivkraften for de finske innvandrerne var behovet for å finne skogressurser for å kunne drive svedjebruk (Nesholen, 2010, s. 56). Krig i grenseområdet mot Russland og et økt befolkningstrykk, særlig i området og rundt Savolax, som oppstod på slutten av 1500-tallet, nevnes også som mulige årsaker. Svedjebruket er en arealkrevende form for jordbruk, og en løsning på dette var å flytte til områder som var underbefolket.

I siste del av 1500-tallet og første halvdel av 1600-tallet flyttet mange skogfinner til Sverige. Noen reiste videre til Norge fra første halvdel av 1600-tallet. Tilflyttingen avtok imidlertid allerede på midten av 1600-tallet (Stenman, 2001, s. 27–34). Mange av finnene som bosatte seg i de norske skogbygdene var annengenerasjons skogfinner, født i Sverige (Wedin, 2001, s. 40).

Livsgrunnlag

Finnene som kom til Finnskogen, tok med seg sine svedjebrukstradisjoner. Svedjebruk er en måte å dyrke matvekster på som har vært drevet mye lengre enn åkerbruk (Nesholen, 2010, s. 58). Svedjingen slik vi kjenner den fra skogfinsk kultur, går ut på å brenne skog for deretter å så rug i den varme asken (Johnsen, 2007, s. 35). Prosessen beskrives blant annet i eldre litteratur som i Segerstedt samling (Wedin, 2006).

I nyere litteratur beskriver Tvengsberg (2010, s. 31) at skogfinnene var spesialister i sitt svedjebruk og søkte etter de beste granskogområdene. Utvalgte områder ble hugget i april/mai for deretter å ligge til tørking til neste sommer eller til sommeren etter. Ved midtsommer ble tømmeret som hadde blitt hugget og tørket, brent ned til aske. Noen få dager etter, når marken hadde kjølnet ned til en temperatur som ikke ødela kornets spireevne, ble kornet sådd i asken. Det var viktig at kornet ble sådd før det kom regn (Nesholen, 2010, s. 58–59).

Svedjebruket var arealkrevende, og nytt åkerland måtte brennes hvert år. Det var kun i områder der jorda var spesielt god at en kunne dyrke rug to år på rad (Bjørshol, 1987, s. 32). Finnskogen hadde store skogområder tilgjengelig for skogfinnene, men utvikling i sagbruk og gruveindustri skapte gradvis behov for mer tømmer. En måtte gå lenger og lenger inn på skogene for å hente ut tømmer (Nesholen, 2010, s. 60).

Det var store konflikter knyttet til skogfinnernes svedjing. Svedjing ble forbudt, men likevel ble finnene gjentatte ganger stevnet for ulovlig svedjing fram mot slutten av 1800-tallet. I løpet av de første årene av 1900-tallet ble det trolig ikke lenger svedjet på Finnskogen (Tvangsberg, 2010, s. 94).

De finske innvandrerne hadde med seg rug fra Finland. Det er en annen variant av rug enn den som tradisjonelt ble dyrket i Norge. Kornet vi i dag kjenner som svedjerug, er en toårig plante. Den gir mange strå fra hvert aks og gir 20 ganger så stor avkastning som bygg og havre gjorde på datidens åkerbruk (Nesholen, 2010, s. 59). I 1973 ble det funnet ti rugkorn i ei rie på Finnskogen. Sju av kornene spiret, og disse har gitt opphav til frømateriale Norsk svedjerug (Tvangsberg, 2010, s. 86; Norsk institutt for bioøkonomi [NIBIO], 2021).

I tillegg til svedjerug ble det dyrket neper i svedjene. Svedjenepene ble sådd samtidig med rugen og ble høstet den første høsten etter såing. Etter at svedjene var høstet, vokste markene igjen med gras og løvkratt. Dette ga ekstra fôr og mulighet for større husdyrhold (Nesholen, 2010, s. 60). Johnsen (2007, s. 111) nevner at skogfinnene ikke kunne skjønne hvorfor det skulle dyrkes potet når de hadde nepe. Nepen ble vurdert til å være mer anvendelig enn poteten, som var på frammarsj på slutten av 1700-tallet. Etter hvert som svedjing ble forbudt og opphørte, fikk poteten mer gjennomslag.

Bladh skriver i sin doktoravhandling (1995, s. 155) at bygg og havre fantes i større mengder allerede 30–40 år etter den skogfinske etableringsfasen. Flere steder på Finnskogen er jorden steinete og arbeidskrevende. Den er mindre egnet til annen dyrkning enn gressbeite for husdyra. Dette, i kombinasjon med mindre tilgang til områder for svedjing, førte til mer fast bosetting med åkerbruk i nybrottsområder allerede på 1700-tallet. Disse områdene hadde ofte bedre dyrkingsjord. Den gradvise overgangen fra svedjebruk til åkerbruk ga muligheter for å dyrke flere typer vekster.

Skogfinnene hadde tidlig i bosetningen på Finnskogen relativt store husdyrbesetninger, noe som var et viktig næringsgrunnlag. På Finnskogen kalles gårdene ofte torp. På større torp bodde både eierne selv, husfolk og såkalte løsfinner. Løsfinner var omreisende uten et fast bosted, men som ofte tok seg arbeid på torpene. På enkelte finnetorp var det både hest, flere kuer og geiter. Husdyrstell var først og fremst kvinnes arbeid. Kvinnene sto for melking og foredling av melk (Wedin, 2001, s. 52). Husdyrholdet ga skogfinnene muligheter til selv å kunne livnære seg.

Etter hvert som åkerbruket tok mer over for det tradisjonelle svedjebruket, og en ikke lenger var avhengig av forflytting, bar bosetningen preg av å være mer permanent. Dette ga muligheter for hagebruk og mulighet for å dyrke andre råvarer som urter og andre hagevekster. Samling av frø og avleggere fra planter som ble sett på som spesielt verdifulle, var trolig noe skogfinnene har samlet til både medisinsk og rituell bruk (Mathiesen, 2011, s. 111–113).

Bladh (1995) nevner at blant annet kål og humle ble dyrket i asken etter svedjebrenningen på slutten av 1700-tallet. Det er funnet eksisterende humleplanter på et torp som er bebodd i dag. Ingen vet med sikkerhet hvor gammel planten er, men den er trolig blant de eldste av hageplantene på torpet (Mathiesen, 2011, s. 115). Videre nevnes det at på to andre skogfinske torp finnes det rester etter hageanlegg med både korsved, solbær, rabarbra, eple og pryddplanter. Disse vekstene og andre vekster dyrket på de skogfinske torpene har vært verdifulle tillegg i kostholdet.

Bygningene på torpene har hatt en betydning for både oppbevaring og tilberedning av mat. Røykstua er beboelseshuset på et skogfinsk torp. I røykstua er røykovnen plassert, og den står alltid i det ene hjørnet. Den egner seg godt som bakerovn (Nesholen, 2001, s. 115). Grua er plassert på banken foran ovnsgapet. Dette er ei grop hvor glørne dras ned i. Det ga muligheter for å lage mat i gryter og koke kaffe. Utover dette er røykovnen lite egnet til matlaging (Skirbekk, 1963, s. 33; Nesholen, 2001, s. 115). Det er ingen pipe i røykstua, slik at røyken legger seg oppunder taket. Dette forklarer røykstuenes sotete vegger.

Andre matrelaterte bygninger som var viktige for skogfinnene, var *ria* eller *riihi* på finsk. I *ria* ble kornet tørket. *Ria* har høy takhøyde, noe som skulle gi god plass til rugbandene som ble plassert på staur omtrent 2 meter over gulvhøyde (Nesholen, 2001, s. 126). Jordkjelleren var ofte frittstående, delvis gravd inn i en skråning i bakken. Den var konstruert slik at for eksempel svedjeneper og bær kunne oppbevares frostfritt for ikke å bli ødelagt (Nesholen, 2010, s. 62).

Figur 4.2

Skogfinsk røykovn på Glomdalsmuseet. På banken foran sees grua hvor glørne ble dratt ut for bruk til matlaging. På veggen sees et sotskille etter røyken fra røykovnen. Foto: Ingvild Skirbekk Sagmoen.



Matkultur

Amilien (2007, s. 20) hevder at mat og matretter avspeiler kultur på flere måter. Det legges fram flere forståelser av begrepet matkultur avhengig av konteksten det brukes i, både *når* i form av tid, og *hvor* i form av sted. Etymologisk avklaring av matkultur løfter fram de to ordene som matkultur består av, nemlig mat og kultur. Begrepet mat henviser til konkrete spiselige produkter. Dette kan både være vegetabiliske produkter som dyrkes og animalske produkter som kan selges og spises. I tillegg henviser begrepet mat til den sosiale konteksten for konkrete produkter. Kulturbegrepet kommer fra to latinske ord, *colere*, som på norsk betyr jord og å dyrke jord, og *cultivare*, som henviser til å dyrke sjelen. Dette vil si at begrepet matkultur har

en tvetydig karakter. Det henviser både til naturens produkter og sosiale produkter, altså felles praksiser, ideer og oppfatninger som fellesskapet deler når det gjelder mat og spising.

En annen måte å forstå matkultur på er at det er en del av hverdagslivet som er blitt overført fra generasjon til generasjon, slik at mattradisjoner har blitt etablert. Disse er ofte forskjellige fra ett sted til et annet. På denne måten henviser matkultur til fortiden og kollektiv identitet (Fürst, 1995, s. 74).

Matkultur kan også sees som helhetlig kompetanse fordi alle spiser mat og dermed har kunnskap om matkultur. Fürst (1995, s. 66) henviser til den franske litteraturviteren Barthes (1979), som påpeker matens tvetydige karakter i det moderne samfunnet. Det er et spesielt kommunikasjonssystem der språk og mat sammenlignes, slik at mat kan forstås på samme måten som et språk. Han mener at ulike matretter kan gi ulik mening avhengig av konteksten og anledningen, og at maten uttrykker ikke kun identitet, men også for eksempel samhörighet, vennskap, misnøye og avstand.

Vår forståelse av begrepet mat er basert på matpedagogiske prinsipper som lå til grunn for utviklingen av årsstudiet i mat, ernæring og helse ved daværende Høgskolen i Hedmark i 2006. Matkultur er ett av emnene i dette studiet. Etter inspirasjon fra Claude Lévi-Strauss sin forståelse av mat (1986), skriver Søberg (2015, s. 4–6) at mat som begrep henviser til matens tvetydige karakter gjennom to kryssende dimensjoner. Den ene dimensjonen befinner seg et sted mellom to ytterpunkter, natur og kultur. Den andre dimensjonen er den etiske, hvor mat befinner seg mellom to andre ytterpunkter, nytte og nytelse. På denne måten er vårt syn på mat som begrep at det ikke er statisk, men er i en kontinuerlig endring mellom ytterpunktene natur og kultur, nytte og nytelse.

Metode

Artikkelen har to problemstillinger. For å besvare den første problemstillingen har vi sammenfattet beskrivelser av skogfinner, livsgrunnlaget og mat som har blitt spist. Dette har metodisk blitt utført som dokumentanalyse av historisk litteratur, skjønnlitteratur, oppskrifter, aviser og nyere skandinavisk forskningslitteratur. I kvalitativ innholdsanalyse er det viktig å avklare fokus

tidlig i forberedelsene av datainnsamlingen (Grønmo, 2016, s. 175–176). I vår innsamling var fokusområdet tidlig klart og begrenset til skogfinsk mat. Likevel var det viktig å ikke la avklaringen om fokusområde begrense oss, slik at vi overså mat som kan ha preget kostholdet, for eksempel ved ulik tilgang til råvarer og/eller dyrkingsmetoder.

Duedahl & Jacobsen (2010) nevner viktigheten av hvordan dokumentene anvendes til analyser. Våre søk i aviser og skjønnlitteratur har i hovedsak blitt benyttet til å se i hvilken grad motti og noen andre skogfinske retter har blitt omtalt i lokale aviser og i et utvalg av skjønnlitterære bøker. Disse søkene baserer seg på kvantitativ data og tolkes i mindre grad ut fra innholdet i tekstene.

Eldre kildemateriale som omhandler livsgrunnlag og mat som ble spist, har fått mer vekt på beskrivelser og betydninger i vår tolkning. Området Finnskogen omfatter grenseområdene mellom Värmland i Sverige og gamle Hedmark i Norge. Derfor er det benyttet både norske og svenske databaser i søkene. Nasjonalbibliotekets nettbibliotek er benyttet for søk i norske kilder. Det er blitt søkt direkte i bøker, aviser og tidsskrifter med søkeord som *motti*, *skogfinsk mat*, *mat*, *skogfinner*, *kosthold*.

For å søke etter svensk litteratur er Litteraturlbankens nettbibliotek blitt benyttet, med søkeordene *motti*, *skogfinsk mat*, *mat*, *skogfinner*, *kosthold*. Nettverksorganisasjonen Finnsam, Norsk skogfinsk museum og Värmlands museum med Torsby Finnskogscentrum er benyttet for å finne relevant og aktuell litteratur. Det er benyttet noe finsk litteratur for å supplere og bekrefte svensk og norsk kildemateriell.

Søkene som er utført i Åsta Holth og Britt Karin Larsens skjønnlitteratur om skogfinnene er gjort gjennom Nasjonalbibliotekets nettbibliotek. Her er det søkt etter konkrete skogfinske retter. I disse bøkene er det blitt benyttet søkeordene *motti*, *hillo*, *silpo*, *risk*, *resk* og *rasperesk*. De tre siste søkeordene henviser til samme rett, men har ulike betegnelser.

Til tross for at mat og matlaging ofte har blitt sett på som kvinnes domene, er beskrivelsene av matretter og tilberedning i all hovedsak beskrevet av menn, med noen unntak i nyere litteratur og i skjønnlitteraturen. Dette kan påvirke vår oppfatning av mat og matkultur i den skogfinske kulturen.

Problemstilling to besvares gjennom artikkelforfatternes egne erfaringer, opplevelser, observasjoner og tolkninger av skogfinsk mat og matkultur. Dette belyses gjennom en autoetnografisk tilnærming. Dette er en forskningstilnær-

ming der forskeren beskriver og systematisk analyserer personlige erfaringer og opplevelser (Karlsson et al., 2021, s. 45). Vi har brukt denne tilnærmingen til å forstå og forbedre egen undervisningspraksis sammen med studenter.

Selv om Karlsson et al. (2021, s. 16) nevner at det kan oppleves uvanlig å utforske egne erfaringer og opplevelser, har vi valgt denne tilnærmingen. For oss har det vært viktig å løfte fram historisk og matkulturell særegenhet i et område hvor den nasjonale minoriteten er representert. Dette kan bidra til større bevissthet om et større mangfold i befolkningen.

Metodisk kan en autoetnografisk tilnærming ha svakheter, blant annet i form av at selvutforskning kan interessere forskeren selv og de menneskene rundt (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 175).

Vårt fokus på undervisning om skogfinsk matkultur interesserer oss, men kan ha mindre relevans for lærere i andre deler av landet som arbeider med andre nasjonale minoriteter. Vår forståelse og refleksjoner har ikke nødvendigvis direkte overføringsverdi i den særegne konteksten som skogfinsk matkultur danner. Vår tilgang til en autoetnografisk tilnærming har vært å systematisere egen erfaringsbasert kunnskap gjennom observasjoner, samtaler, refleksjon og fortellinger. Karlsson et al. (2021, s. 45) påpeker at vitenskapelige krav om systematikk, transparens samt kritisk holdning også må gjelde for autoetnografi. I vår tilnærming har vi tilstrebet dette.

Empirien i artikkelen er basert på egen kunnskapsutvikling gjennom utarbeidelse av læringsmaterialet til undervisning om temaet skogfinsk matkultur. Dette er tidligere dokumentert i form av digitalisert materiale og tidligere publikasjoner (Søberg, 2009, s. 20–21; Søberg & Sagmoen, 2023, s. 15–17). Undervisningen har blitt utviklet gjennom å arrangere forskningsseminarer for kollegaer og studenter, samtaler med tradisjonsbærere, samt ekskursjoner til skogfinske områder. Dette har utfordret våre forestillinger om kunnskapsutvikling og undervisningspraksis. Studenters kunnskapsutvikling har blitt observert og dokumentert gjennom lærernes personlige notater og studenters bilder og videoopptak.

Artikkelforfatternes for forståelse av skogfinsk matkultur er både forsknings- og erfaringsbasert. Som henholdsvis etterkommer av skogfinsk slekt og en med finsk bakgrunn, har vi en spesiell interesse for å formidle skogfinsk matkultur. I tillegg har vi språklige og kulturelle fordeler når det gjelder å utnytte både finske, svenske og norske kunnskapskilder. Likevel har skrivemåter i eldre kilder fra alle tre land gitt oss språklige og tolkningsmessige utfordringer.

Resultat

Resultatkapittelet presenterer funn fra dokumentanalysen. Det viser forskernes egne perspektiver gjennom opplevelser, observasjoner, erfaringer og tolkning av skogfinsk matkultur og etablering av undervisning om dette.

Tidligere beskrivelser av maten på Finnskogen

Flere samfunnsforskere på 1800-tallet reiste til deler av kjerneområdet Finnskogen og nedtegnet livet slik det framsto for dem. Den finske prestesønnen Carl Axel Gottlund reiste i årene 1821–1822 rundt i Värmland og Solør. Hans dagboknedtegnelser kan si oss noe om det Finnskogen han fant, og hvordan han opplevde møtet med Finnskogen. Carl Axel Gottlund (1986) nevner ikke konkrete matretter i sine nedtegnelser, men råvarer som mjølk, smør og poteter nevnes flere ganger som mat han har fått servert på torpene og gårdene han har besøkt.

Eilert Sundt, som var norsk teolog og samfunnsforsker, reiste til Finnskogen i 1848 (Sundt, 1850, s. 193). Han hadde hørt beretninger om folket på Finnskogen og så mørkt på møtet med befolkningen der. Likevel, som han selv uttrykker i sin bok: «Men hvor blev jeg ikke behagelig overrasket!» (Sundt, 1974, s. 143). Sundt fikk nemlig servert en skål mjølk, en høflighet som de norske bøndene fra samme kår sjelden hadde vist ham. I Segerstedt samling (Wedin, 2006, s. 382) kan vi finne en tilsvarende beretning om skogfinnene, som beskrives som sjenerøse med mat og kaffe til fremmede farere.

Videre forteller Sundt (1974, s. 145) om en smakfull og fin ørret han har fått servert på en gård i nærheten av sjøen Røgden. Noe dårligere mat beskrives også. Det fortelles om fattigdommen som rådet når kornavlingene ikke slo til, blant annet brød som besto for det meste av bark og mose (Sundt, 1974, s. 146).

Journalisten og redaktøren Maximilian Axelson skildret Finnskogen i løpet av sitt forfatterskap (Söderberg, u.å.). Han beskriver, etter sin oppfatning, at matforrådet på Finnskogen verken er lekkert eller rikt (Axelson, 1852, s. 102). Motti var det vanligste å spise, men også velling tilberedt med havremjøl, servert med blåbær eller bringebær, og pannekaker med bær var hverdagsretter. I Segerstedt samling (Wedin, 2006, s. 246 og 268) beskrives de vanligste rettene å være motti, hillo og peppo. Sammalt bygg og havre utgjorde hovedbestanddeler i finnskogmaten.

Poteter, mjølk, tjukkmjølk/surmjølk og resk eller risk, som er dagens betegnelse, er en blanding av mjøl og vann som legges i et tjukt lag og stekes videre i ovnen. Dette beskrives som typisk sommermat. Rårevet potet kunne også tilsettes i risken og beskrives som en erstatning for brød. En riktig lekker rett kunne det bli dersom en brukte kokte poteter og serverte fleskebiter til risken. Borgström (1875) nevner risk fra svensk side på Finnskogen, hvor rårevne poteter blandes med havremjølk og stekes på glødende steiner.

Videre beskrives benkvelling, som tilberedes med sur mjølk og blandes med mjøl. Den skal ikke kokes. Sunde (1952, s. 86) skriver i sin artikkel om finnskogkost at retten i enkelte finnskogdistrikt, som i Östmark på svensk side av Finnskogen, kalles pábbo eller pápโป. På norsk side av Finnskogen er navnet peppo. Andre navn har også blitt satt på retten, som piimavelli og rapkalja.

Sunde (1952, s. 90–94) beskriver retten motti som en svært populær rett på Finnskogen. Den er kjent i hele Solør fra Kongsvinger til Elverum og på flere steder i Sverige. Andre retter som nevnes er råjokk, som inneholder havregryn, vann og sukker. Disse blandes og spises ukokt og kaldt. Gubbejokk er tørkede kakeskalker som karves opp og serveres med fleskefett og vann.

En annen rett som vi kun har funnet i norske kilder (Sunde, 1952, s. 86), er retten silpua eller silpu. Dette beskrives som en rett som ikke lenger var i bruk, men besto av kokte poteter som var hakket opp i biter og stekt i en gryte med fleskefett, og hvor det slås vann over. Retten ble ofte servert til veling kokt av byggmjøl, vann eller søt/sur mjølk.

Nyere beskrivelser av skogfinsk mat

Nyere beskrivelser av skogfinsk mat baserer seg på flere av rettene nevnt under forrige underkapittel. Det er interessant å merke seg at Sunde (1952, s. 86) beskrev retten silpo som ikke lenger å være i bruk. Nå finnes den imidlertid i flere beskrivelser av skogfinsk mat. For eksempel blir Jan Storberget intervjuet i NRK-programmet «der ingen skulle tru at nokon kunne bu» (2018). Her lager han silpo til sine gjester og forklarer retten som finsk, bestående av poteter, løk, flesk og mjølk.

I flere oppskriftssamlinger blir også retten omtalt, blant annet på nettstedet Norsk tradisjonsmat (Norges Bygdekvinnelag, 2023). Her omtales retten silpo som en fornorskning av det finske ordet silppu, og at retten er en type stuung med fleskebiter i, smakt til med salt og pepper.

Retten som omtales som benkevelling eller peppu i tidligere beskrivelser, finner vi igjen i nyere finsk litteratur. I forbindelse med Finlands 100-årsfeiring ble boka *Ruoka Kalevala* (Kaaro, 2017) publisert. I boka omtales matminner, og det er interessant å merke seg at både motti eller mutti, som er den finske skrivemåten, fortsatt eksisterer i Finland, i likhet med pepu. Kaaro (2017, s. 218) skriver at motti er en svært gammel og primitiv rett. I motsetning til den norske peppuen eller benkevellingen slik Sunde (1952, s. 86) beskriver den, beskrives den finske pepuen som en relativt lik rett som mottien. Mottien tilberedes med varmt vann, mens pepu tilberedes med kaldt vann. Pepu skal også være tørrere og ha mer finkornet konsistens enn motti.

Nævagrøt kan minne om motti, og omtales tidvis likt. Nils Keyland (1919, s. 56) omtaler motti og nævagrøt i samme ordelag og nevner at på svenskbygdene kalles mottien for nævagrøt. NRK Hedmark og Oppland (2003) intervjuet Agny Sundet og Gudrun Halvorsen som arbeidet på Kafe Finnskog. De kunne fortelle at nævagraut minner mye om motti, men at nævagrauten er mer klumpete. De viser til denne oppskriften på nævagraut: 1 del vann, 1 ts salt, 2 deler mjølblanding hvor 1/5 er byggmjøl og resten hvetemjøl.

Sammenlignes oppskrifter på motti og nævagrøt, sees det at både mjølmengde og mjøltype er ulik. Under ser vi oppskrift på motti som også betegnes som nævgrøt. Mottien og dens koketid har flere ulike utsagn om tidsperspektivet det tar å koke motti.

Tabell 4.1*Oppskrifter på motti og nævagraut*

	Mjøltype	Mengde mjøl	Vann	Salt	Koketid
Teodor Svartengren (1887) Nävgröt	Skredmjøl	1 helt mjølkar	Fyll gryten opp med ca. 2/3 vann	–	Ta av gryten etter mjølet er tatt i, grøten er ferdig når mjølet ikke lenger synes
Oppskrift fra Kafé Finnskog (2003) Nævagröt	Byggmjøl 1/5 del	2 deler mjøl	1 del vann	1 ts	
Skafferiet, Charlotte Sveinsen (2019) Motti/nävgröt	Havre eller bygg Helst skredmjøl	1 l	6 dl	1 ts	10–15 min
Norges bygdekvinnelag (2023) (Elses Motti)	Bygg- eller havremjøl Helst skrådmjøl	1 l mjøl	5 dl vann	1 ts	2 vers av «Vår Gud han er så fast en borg»

Oppskriftene som her presenteres, inneholder enten havremjøl, bygg eller skredmjøl. Skredmjøl er en type ristet havremjøl som det er mer utfordrende å skaffe til veie i Norge, men det er enklere å få tak i rett over grensen i Sverige. Wedin (2001) skriver at utgangspunktet for retten trolig har vært rugmjøl. Sveinsen (2019) legger vekt på mottiens estetiske kvaliteter uttrykt i bilder på hennes nettside og beskriver retten som minner fra barndommen. Hun beskriver kontrasten mellom det salte kjøttet og den fine kornsmaken som nydelig.

Både på norsk og svensk side er motti en uavbrutt tradisjon i mange finnskogområder. Motti sies å være en ukronet dronning blant skogfinske retter, som det finnes nye varianter av for å kunne tilpasse seg dagens samfunn. Tilbehøret til motti har enkelte steder tilpasset seg kundenes behov for vegetariske varianter av et mottimåltid. For eksempel serveres det motti med halloumi på en av Värmlandsmuseets hembygdsgårder (Värmlands museum, 2020). I uformell samtale med vertinnen på Karmenkynna forteller hun at det fra tid til annen er etterspørsel etter vegetarisk alternativ som halloumi, men at motti med fleisk er mest populært.

Hvor lang tid det tar å koke mottien er det ulike utsagn om. Sunde (1952) nevner at «En skær ha go ti når'n skær koke motti», og da vises det blant annet til at det tar så lang tid som det tar å røyke ut ei pipe tobakk. På nettsiden «Norsk tradisjonsmat» (Norges bygdekvinnelag, 2023) vises det til regelen om å synge første vers av «Vår Gud han er så fast en borg». Er porsjonen stor, bør du synge to vers. Alternativt skal det ta den tiden det tar å gå ut i stabburet for å skjære flesket som serveres til motti.

Motti beskrevet i skjønnlitteratur og i aviser

Vi har valgt å se på to anerkjente norske forfattere, Åsta Holth og Britt Karin Larsen, som har skrevet om livet og folket på Finnskogen. Her er det kun gjort søk i deres litteratur for å få en oversikt over typiske skogfinske matretter, beskrevet i deres romaner. Annen mat og råvarer som også var en del av det tradisjonelle kostholdet på Finnskogen, som ørret, abbor, kjøtt, flesk, mjølk og smør, er omtalt i bøkene, men det er ikke gjort spesifikke søk etter disse råvarene.

Åsta Holth ble født 13. februar 1904 på Svullrya i Grue kommune i tidligere Hedmark. Hun var fra skogfinsk ætt og var en forkjemper for skogfinnekulturen (Brenden, 2023). Flere av hennes romaner skildrer livet til de finske innvandrerne fra de kom til Finnskogen på 1600-tallet og videre opp mot nyere tid. Vi har utført søk i Finnskogtrilogien, Platetrilogien og enkelte andre bøker som omhandler livet på Finnskogen, for å se hva slags finnskogmat som skildres i hennes forfatterskap. Søkeordene *motti*, *silpo*, *hillo* og *rasperisk* har blitt benyttet. Gjennom søkeordene finner vi flere treff på rettene i nevnte bøker. Det er motti som nevnes oftest.

Britt Karin Larsen, født 16. april 1945, er en norsk forfatter som har gjort seg bemerket og har skrevet flere bøker om skogfinnene. I alt sju romaner har blitt utgitt om folket på Finnskogen i perioden 2009–2015 (Vibe, 2023). Det er gjort søk i bøkene om folket på Finnskogen. Søkeordene *motti*, *silpo*, *hillo* og *risk* er blitt benyttet. Vi fikk ingen treff på *silpo* i Larsens bøker. Derimot omtales både *risk* og *motti* flere ganger i bøkene, mens *hillo* nevnes i et par av bøkene. I begge forfatternes bøker framkommer matrettene som en del av en annen kontekst, men er med på å beskrive dagliglivet på Finnskogen hvor maten kommer til syne som en del av livsgrunnlaget.

Søk på ordet *motti* i aviser innenfor Innlandets nedslagsfelt gjennom Nasjonalbibliotekets nettbibliotek. Det opptrer flest treff i perioden mellom år 2000–2024. Treffene er beskrivende for nåtidens bruk av motti, hvor det i hovedsak omtales som en rett som blir eller har blitt servert på ulike arrangementer som sommerkafeer, skogfinske aftener og andre lokale kulturarrangementer. Felles for omtalene er at retten synes å falle i smak både for unge og eldre mennesker.

Mellom 1950–1999 sees det en endring i tidsperioden hvor det er flest treff. De aller fleste treffene er i perioden 1990–1994. Perioden 1950–1954 har kun ett treff. Avisen Glåmdalen omtaler 10. mars 1950 et lokalt lagstreff for ungdom, hvor motti og flesk ble servert, og at finnskogkosten slo godt an. Maten gikk ned på høykant sammen med flere liter mjølk. I perioden rundt 1970 og oppover økes gradvis antall treff i avisene. 1970 er også det første året hvor Finnskogdagene ble arrangert, og andre helgen i juli hvert år siden. Finnskogdagene har blitt omtalt i lokale aviser siden debutåret, og servering av både motti og silpo er matkulturelle innslag under dagene.

Artikkelforfatternes kunnskapsutvikling

Kunnskapsgrunnlaget er utviklet gjennom en lang tidsperiode. Temaet skogfinsk matkultur har vært ett av flere innholdselementer i Årsstudiet mat, ernæring og helse og faget Mat og helse i lærerutdanningen på Høgskolen i Innlandet. For oss som har undervist om matkulturelle fenomener, har skogfinsk matkultur vært interessant på flere måter. Vi har på hver vår måte og i ulike tidsperioder utviklet og forsket på våre egne personlige lærererfaringer og studenters læringsprosesser. Vårt utgangspunkt har vært ulikt, både når det gjelder erfaring og kjennskap til det skogfinske området og skogfinsk kultur.

Underveis i vår kunnskapsutvikling om temaet har vi benyttet forsknings- og skjønnlitteratur. Vi har undersøkt ulike kilder for å se etter beskrivelser av enkelte matretter. Vi har skaffet oss oversikt over områder i Finland hvor skogfinnene kom fra, og besøkt steder hvor de senere bosatte seg i Finnskogsområdet. Ikke minst har vi hatt samtaler med skogfinske tradisjonsbærere i ulike sammenhenger og tidsperioder. Både Skogfinsk museum på Svullrya, Värmlandsmuseet i Torsby og Glomdalsmuseet i Elverum har blitt benyttet

som utgangspunkt for videre utforskning av de skogfinske områdene. Her har vi hatt samtaler med ulike formidlere av den skogfinske kulturen for å få et bredt utgangspunkt for å forstå matkulturen.

Noen av de første erfaringene med skogfinsk forskning var en av artikkelforfatterens deltakelse på konferansen «Kulturell identitet og regional utvikling» på Hamar. Hun husker hvor fjernt forskernes foredrag var for henne. Det var vanskelig å følge deres begrepsbruk, og hun følte seg liten blant de erfarne forskerne. Hun hadde sagt ja til å presentere skogfinsk matkultur, og sett i retrospektivt perspektiv var hennes kunnskap om skogfinsk mat begrenset. Karelske piroger ble valgt for å presentere tradisjonsmat fra Finnskogen. Piroger er tradisjonsmat fra østlige Finland, hvor finnene utvandret fra, men skogfinske er de ikke. Det var ingen vitenskapelig formidling. Hun visste ikke at hun ikke visste. Det ble ingen samtale om skogfinsk matkultur, men pirogene ble godt mottatt. Slik er det ofte når mat introduseres; den kulturelle betydningen av maten blir sjelden formidlet og forstått, mens smaksprøver gjerne blir tatt imot. Ingen kan undervise hvis hen ikke har kunnskaper. Forskerspiren gjemte seg og forsvant i mange år. Likevel ble interessen for å dele kunnskapen om skogfinsk matkultur vekket, delvis på grunn av økende utdanningspolitisk fokus på nasjonale minoriteter, jf. St.meld. nr. 15 (2000–2001).

I 2007 ble det utviklet et eksternt finansiert studie, «Innlandets matkultur», på 30 studiepoeng. Dette muliggjorde grundigere undersøkelser av Innlandets matkulturelle fenomener. Det ble arrangert seminarrekker kalt «matmøter», der kjente matkulturforskere og studenter delte sine kunnskaper. Studentene hadde variert bakgrunn, blant annet innen reiseliv, restaurantbransjen og lærerutdanningen, med mye erfaringsbasert kunnskap. På denne måten utviklet vi kunnskap om skogfinsk matkultur i fellesskap. Vår erfaring er at ingen klarer å utvikle kunnskap alene. Samarbeid med kollegaer og ulike aktører er en forutsetning for utvikling av nye ideer om undervisning og nye studier.

Som en del av undervisningen om nasjonale minoriteter har praktiske kjøkkenleksjoner om skogfinsk mat vært et av temaene. I undervisningen har studenter laget ulike skogfinske retter, blant annet motti, hillo og silpo. Dette har gitt oss kunnskap og erfaring om hvordan studentene opplever temaet. Fra tid til annen har vi hatt studenter med skogfinsk bakgrunn som gjerne har formidlet sine egne erfaringer med skogfinske retter. Dette har gitt oss ny inspirasjon til å undersøke rettene videre.

I forbindelse med utviklingen av et digitalisert årsstudium i mat, ernæring og helse i 2021, har vi igjen blitt utfordret på vår kunnskap og ferdigheter om skogfinsk mat og matkultur. Gjennom gjentatte utprøvinger av ulike mjølsorter og matlagingsteknikker har vi erfart at å koke motti er en krevende prosess. Det krever øvelse og årvåkenhet for å utvikle ferdigheter. Det å kun følge oppskriften er ikke nødvendigvis tilstrekkelig for et vellykket resultat. I motsetning til motti er hillo en enklere rett å tilberede. Det kreves ingen oppvarming, har få ingredienser og krever lite utstyr og tid. Silpo, slik vi kjenner den i dag, er en revitalisert rett i skogfinsk matkultur. Silpo er en mjølkerett som krever årvåkenhet underveis i tilberedningen med tanke på temperatur.

Under utarbeidelsen av en podkast om skogfinsk mat og matkultur har vi innhentet ytterligere kunnskap om temaet i forkant med samtaler med tradisjonsbærere fra Finnskogen. Kunnskapsinnhentingene besto blant annet av å forstå betydningen av motti som identitetsmarkør for den skogfinske kulturen. Dette har vært, og er, en kontinuerlig læringsprosess som vi utforsker videre.

Diskusjon

Røgdensjøen lå glitrende blank i Finnskogen. Grantrær sto ranke og rette. Jeg trodde at jeg drømte. Det så ut som om vi nå var i Finland. Jeg begynte å tenke på Savolax. Jeg var overrasket og glad. Jeg gikk ut av bilen, pustet den kjølige morgenluften inn og kjente vindpust i ansiktet, og suset fra den gamle granskogen. Følte at jeg plutselig hadde kommet hjem igjen, på ett vis. Området var den norske delen av Finnskogen.

Slik beskriver den ene artikkelforfatteren sitt første møte med Finnskogen. Kanskje var det også slik de første innvanderne fra Savolax følte det, da de slo seg ned på Finnskogen. Området har likheter med østlige Finland, med dype barskoger og mange store innsjøer.

Artikkelforfatternes opplevelser og møter med Finnskogen skiller seg vesentlig på flere områder. Der en av forfatternes første møte beskrives som

å komme hjem, har den andre forfatteren vokst opp i området og kjente tidlig til sin skogfinske tilknytning. De skogfinske matrettene har derimot vært mindre kjent for denne artikkelforfatteren før tidlig voksenalder. Dette gjør at vi har hatt en ulik tilnærming til skogfinsk mat og kultur.

Svedjebruket var med på å danne et livsgrunnlag som igjen har påvirket utviklingen av ulike retter som kan defineres som tradisjonsmat. Amilien & Hegnes (2007, s. 146) beskriver hvordan begrepet tradisjonsmat er knyttet til fire dimensjoner: tid, mening, kunnskap og sted.

Skogfinnenes svedjebruk og rugen ble essensielt for deres livsgrunnlag, men ble endret i takt med overgangen fra svedjebruk til mer tradisjonelt åkerbruk. Motti er et eksempel vi vil trekke fram som en tradisjonsrett som har overlevd over tid, samtidig som råvarene har endret seg. Wedin (2001) nevner at motti trolig ble laget av rugmjøl. Når svedjingen avtok, åpnet det opp for dyrkning av andre kornsorter. Dette er et eksempel på at mattradisjoner er dynamiske og endres over tid ut fra hvor og hvordan skogfinnene kunne drive sin form for jordbruk og hvilke dyrkningsmuligheter som fantes. Motti lages i dag oftest av havre, mens tilberedningsmetoden fortsatt er den samme. Motti har blitt en tradisjonsrett og en identitetsmarkør for skogfinsk kultur.

Fargen gul i det skogfinske flagget symboliserer høstningsklar svedjerug. Svedjingen i dag danner ikke lenger livsgrunnlaget for skogfinnene. Likevel viser den hvor sterkt svedjingen og dermed kornet sto i den skogfinske kulturen. Eriksen & Sajjad (2020, s. 273) påpeker at ved innvandring er egne verdier, normer og identitet viktig for mange. Stortingets unnskyldning for tidligere fornorskningsspolitikk overfor blant annet skogfinner underbygger dette (Innst. 30 S (2024–2025)).

Det er grunn til å tro at matretter som blant annet motti, til tross for endringer, har avspeilet og fortsatt avspeiler skogfinsk identitet. I dag er motti et innslag i ulike kulturelle begivenheter på Finnskogen. Men også hillo og ikke minst silpo ser ut til å bli løftet fram som markør for skogfinsk mat. Sunde (1952, s. 86) beskriver silpu som en rett som ikke lenger var i bruk. Det er grunn til å tro at retten har vært i bruk på Finnskogen lenger enn det Sunde beskrev i begynnelsen av 1950-tallet.

Likevel synes retten nå å ha blitt revitalisert. Den både selges som ferdig rett til oppvarming fra butikker på Finnskogen, og Silpo har fått en egen festival, Silppufestivalen (Finnskogen natur og kulturpark, 2023). På denne festivalen og tilsvarende arrangementer møtes mennesker fra begge sider av grensen mellom Norge og Sverige. Lokalbefolkning og tilreisende, med og

uten skogfinsk bakgrunn, kan møtes for å oppleve ulike former for skogfinsk kultur. Fürst (1995, s. 67) viser til Lévi-Strauss sin oppfattelse av at mat er en velegnet formidler. Når vi spiser, danner vi en direkte identitet mellom oss selv og maten. På denne måten kan egen identitet bevisstgjøres i møte med mennesker med ulik kulturell bakgrunn.

Betydningen av de skogfinske rettene i dag synes å ha en større kulturell verdi enn nytteverdien slik den hadde tidligere, da retten var en del av hverdagsmaten. Motti holdt sulten unna. Arbeidet på svedjene og senere i skogen krevde mye energi, og motti var en god kilde til dette. I tillegg til å være hverdagsmat har motti først og fremst en symbolverdi for skogfinsk kultur. Derfor kan vi si at motti befinner seg i krysningspunktet mellom nytte og nytelse, natur og kultur (Søberg, 2009, s. 4–6). Slik kan motti bli et eksempel på matens tvetydighet.

Råvaren skredmjøl vises det til i flere oppskrifter. Skredmjøl er en type ristet havremjøl som kan være utfordrende å skaffe til veie gjennom innkjøp i norske butikker. En god erstatning er å bruke vanlig havremjøl. Når vi her foreslår bruk av havremjøl, vel vitende om at ulik tilhørighet i tradisjonsmatdiskurser (Amilien & Hegnes, 2007, s. 146–151) vil ha ulik oppfatning av bruk av havremjøl, er vårt argument at tilgjengelighet til råvarer må sees i sammenheng med forståelsen av tradisjonsmat som en dynamisk prosess.

Under utprøvinger har vi erfart at havremjøl gir et vel så godt resultat både i smak og for å få riktig konsistens på motti. Det er også muligheter for å kunne riste havremjølet litt i pannen først for å få en mer autentisk smak.

Søberg (2009, s. 21) skriver at det å lage motti på skolen er et spennende eksperiment. Etter erfaring vil en av fire studentgrupper oppnå en vellykket motti, mens de andre vil ende opp med grøt. Framgangsmåten på en tilsynelatende enkel rett kan vise seg utfordrende. Her kreves tålmodighet, bruk av sanser og et godt håndlag.

Eldre beskrivelser av motti gir ikke noe tidsaspekt på prosessen. Det heter seg at *lat kjerring koker god motti* og eventuelt synge 1–2 vers av «Gud han er så fast en borg» (Norges bygdekvinnelag, 2023). Her vises det til tålmodigheten som kreves og ikke minst erfaringen. Koking av motti er basert på erfaringskunnskap, og det er viktig at studentene åpner opp for sanseinntrykk uten å bli fristet til å røre for tidlig. Oppskriften og framgangsmåten bør leses nøye. Redskap bør være funnet fram på forhånd. I vår undervisning har vi latt studentene forsøke ulike mjøltyper som bygg, havre og skredmjøl for å kunne sammenligne og gjøre seg nyttige erfaringer.

Karlsson et al. (2021, s. 40–41) nevner erfaring som å inneholde både autoritet, klokskap, livs- og menneskekunnskap og modenhet. Dette er nødvendig kunnskap for å lykkes med koking av for eksempel motti. Vi anbefaler å lage en liten porsjon, for eksempel til to personer. Det gir også rom for å kunne forsøke flere ganger for å oppnå en vellykket motti. Tradisjonsbærerne har ofte en taus kunnskap basert på erfaring, som innebærer en automatisering av handling og gjøremål (Stræte, 2007, s. 180). Når studentene innehar taus kunnskap ved for eksempel laging av motti, kan læringen bli bevisstgjort.

Etter nåtidens forståelse av oppskrifter er vår erfaring at oppskriftene ikke er klare nok. De fleste studenter trenger veiledning for å tolke teksten i oppgaven. Spørsmål som «hvordan ser vulkanene ut?», «når skal jeg begynne å røre?», «når vet jeg at motti er ferdig?» er gjentakende. Tilberedning av ukjente matretter kan sjelden formidles med bare ord og begrep fra oppskriften, ei heller bilder av ferdigstilte retter.

I undervisningssituasjoner på kjøkkenet møtes student og lærer. Det er lærerens oppgave å skape læringsfremmende interaksjoner med studenter. Læreren har planlagt undervisningen, men i møte med studenter oppstår ofte matlagingsrelaterte situasjoner. Dette krever at læreren møter disse, ofte uforutsatte hendelsene, sammen med studenter. Dette åpner opp for læring der og da, men som oftest må den utvikles videre. Å lage, servere og spise motti kan legge til rette for å erkjenne egen identitet og tilhørighet her og nå. Motti kan være en positiv opplevelse av læring og gi rom for mestring på kjøkkenet.

Et annet eksempel på en rett som kan benyttes i undervisning på barne-trinnet er retten hillo. Retten kan like gjerne lages ute i skogen, for eksempel i tverrfaglig undervisning. Få ingredienser, ingen oppvarming og enkelt utstyr gjør at elevene selv kan lage sin egen hillo av både selvplukket tyttebær eller blåbær. Det eneste som kreves av matlagingsredskap er egen kopp og skje.

Alternativt kan retten også lages inne på undervisningskjøkkenet i begynnelsen av skoleåret etter en bærtur. Rørt eller kokt syltetøy kan også brukes til å lage hillo. Laboratorimetoden eller parmetoden (Øvrebø & Engeset, 2020, s. 108–109) egner seg godt i denne sammenhengen. Retten kan også brukes som et eksempel på en enkel og bærekraftig rett som ikke nødvendigvis krever oppskrift, men kan gi mulighet for utforskning av konsistens og smak.

Silpo er en rett hvor ulike matlagingstekniske ferdigheter kan øves gjennom både kutting, steking og koking. Elevene kan for eksempel bli gjort oppmerksomme på valg av ulike kutteredskap, røreredskap og type kasserolle.

Kontroll av temperatur er et eksempel på kritiske punkter i koking av silpo. Familiemetoden kan benyttes til laging av silpo.

Disse rettene er eksempler på hvordan undervisning om skogfinsk mat og matkultur kan gjennomføres i faget Mat og helse, både i grunnskolen og lærerutdanningen. Rettene egner seg også godt som innslag i tverrfaglig undervisning om nasjonale minoriteter.

Konklusjon

Vi har benyttet en kombinasjon av dokumentanalyse og autoetnografisk tilnærming for å besvare artikkelens problemstillinger.

Livsgrunnlaget til finnene som kom vandrende fra Finland på slutten av 1500-tallet og begynnelsen av 1600-tallet har dannet grunnlaget for det vi i dag kjenner som skogfinsk mat. Tydelige kjennetegn på skogfinsk mat er at kornet og mjølet har vært utgangspunkt for flere av rettene. Motti og hillo er eksempler på dette, hvor motti er den mest kjente i dag. Dagens motti serveres som oftest med flekk og tyttebærsyltetøy, men retten har også tilpasset seg nåtiden hvor det er økende etterspørsel etter vegetariske alternativer. Motti med halloumi er et eksempel på dette. Silpo er et annet eksempel på en skogfinsk rett som har blitt revitalisert. Fra å bli lite omtalt har det blitt en populær rett, som fås kjøpt på flere utsalgssteder på Finnskogen.

Ved å bruke litteratur, egne erfaringer og forståelse, har intensjonen vært å belyse hvordan vi har utviklet vår kunnskap om skogfinsk matkultur. Vi ønsker å vise hvordan den kan forstås og undervises i lærerutdanningen og i grunnskolen. Vi har valgt å trekke fram motti som et eksempel på hvordan enkle råvarer og tilsynelatende enkle matlagingsmetoder kan øves. Læringsprosesser kan observeres, reflekteres og undres over, slik at de lærende blir bevisste på sin egen læring. Å lage motti kan gi øvelse i både årvåkenhet, tålmodighet og undring. Det kan gi grunnlag for dannelse av erfaringsbasert og taus kunnskap. I tverrfaglig undervisning med for eksempel norsk eller samfunnsfag kan motti brukes som et konkret eksempel på skogfinsk matkultur i undervisning om nasjonale minoriteter.

Referanser

- Amilien, V. (2007). Om begrepet: Mat og kultur - matkultur. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 17–42). Fagbokforlaget.
- Amilien, V. & Hegnes, A. (2007). Mellom konserverende og innoverende: Om begrepet tradisjonsmat. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 125–157). Fagbokforlaget.
- Axelson, M. (1852). *Vandring i Wermlands Elfdal och Finnskogar*. Hentet fra <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb1677604-faksimil>
- Bjørshol, N. A. S. (1987). Finnekulturen i Sør-Norge. I A. L. Skarderud (Red.), «...en gräns av annat slag...» – *Finnskogen/ Finnbygden* (s. 30–39). Kulturkontoret, Åsnes kommune/ Dalaförlaget.
- Bladh, G. (1995). *Finnskogens landskap och människor under fyra sekler: en studie av natur och samhälle i förändring*. Göteborgs Universitets Institutioner. (Serie B nr. 87). Vasastadens Bokbinderi.
- Borgström, L. F. (1875). *Berättelse öfver en resa i Wermland*. Hentet fra <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb2573400-faksimil>
- Brenden, R. (2023, 13. november). Åsta Holth. I *Store norske leksikon*. Hentet 11. januar 2024 fra https://snl.no/%C3%85sta_Holth
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Duedahl, P. & Jacobsen, M. H. (2010). *Introduktion til dokumentanalyse*. Syddanske Universitetsforlag.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.
- Finnskogen natur og kulturpark. (2023). *Velkommen til Silppufestivalen*. <https://finnskogen.org/silppufestivalen/>
- Fossen, A. (1994). *Historien om de norske skogfinnene*. A. Fossen.
- Fürst, E. L. (1995). *Mat - et annet språk: rasjonalitet, kropp og kvinnelighet*. Pax.
- Gottlund, C. A. (1986). *Dagbok över mina vandringar på Wermland och Solørs finnskogar 1821: vandringar, åren 1821 och 1822*. Gruetunet Museum och Finska Litteratursällskapet. Hentet fra https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2021030148569
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Holth, Å. (2021). *Finnskogtrilogien - Steinen blømer*. Gyldendal.
- Innst. 30 S (2024–2025). Innstilling fra kontroll- og konstitusjonskomiteen om Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskiner og skogfinner. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2024-2025/inns-202425-030s/?all=true>
- Johansen, A. (2018, 30. august). Skogfinner i Norge. *Norgeshistorie-Universitetet i Oslo*. <https://www.norgeshistorie.no/enevelde/1247-Skogfinner-i-Norge.html>
- Johnsen, H. (2007). *I svedjerugens rike. Livberging i grenseland – skogfinnenes mat og leve-måte*. Trysil forlag.

- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Keyland, N. (1919). *Svensk allmogekost 1. Bidrag till den svenske folkushållningens historia Vegetabilisk*. A.B. Svenska Teknologiföreningens förlag. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb742238-faksimil>
- Kaaro, J. (Red.). (2017). *Ruoka-Kalevala. Eli makumuistoja Suomesta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Lévi-Strauss, C. (1986). *The raw and the cooked: Introduction to a science of mythology*. Penguin Books.
- Mathiesen, I. S. M. (2011). En hage på Finnskogen. I S. Palmquist, M. Björklund & T. Lahn (Red.), *En levande Finnskog: vårt felles ansvar – slutrapport* (s. 110–118). Hedmark fylkeskommune.
- Meld. St. 12 (2020–2021). *Nasjonale minoriteter i Norge – en helhetlig politikk*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-20202021/id2814676/>
- Nesholen, B. (2001). Byggnadsskikk. I M. Wedin (Red.), *Det skogfinske kulturarvet* (s. 91–134). FINNSAM i samarbeide med Finnbygdens Förlag.
- Nesholen, B. (2010). Skogfinnene i Norge – historie og kultur. I A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 55–68). Tapir Akademisk.
- Norges Bygdekvinneforbund. (2023). *Norsk tradisjonsmat*. <https://norskradisjonsmat.no/oppskrift/elses-silpo>
- Norsk institutt for bioøkonomi. (2021). *Svedjerugen – reddet av 7 spirende korn*. <https://www.nibio.no/tema/mat/plantegenetiske-ressurser/nytteplanter-i-norge/utvalgte-kulturminneplanter/korn-potet-og-forplanter/svedjerugen-reddet-av-7-spirende-korn>
- Norsk skogfinsk museum. (2022). *Skogfinsk flagg*. <https://www.skogfinskmuseum.no/aktuelt-og-nyheter/2022/12/det-skogfinske-flagget-er-valgt>
- Norstrøm, S. (1950, 10. mars). Ungdomsteige. *Glåmdalen*, s. 3. <https://www.nb.no/items/11e36b0cea42d13a9830d32feb5dbf76?page=0>
- NRK Hedmark og Oppland. (2003). *Nævagraut*. https://www.nrk.no/nyheter/distrikt/nrk_hedmark_og_oppland/programmer_nrk_hedmark_og_oppland/2484946.html
- NRK. (2018). *Der ingen skulle tru at nokon kunne bu – episode 4, Grue Finnskog*. <https://tv.nrk.no/serie/der-ingen-skulle-tru-at-nokon-kunne-bu/sesong/17/episode/4/avspiller>
- Riksantikvaren. (2023). *Skogfinske kulturminner*. <https://riksantikvaren.no/kulturminner-kulturmiljo-og-kulturlandskap/nasjonale-minioriteters-kulturminner/skogfinske-kulturminner/>
- Sannhets- og forsoningskomiteen. (1. juni 2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningsspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (Dokument 19, 2022–2023). Stortinget. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/sannhets-og-forsoningskommisjonen/rapport-til-stortinget-fra-sannhets-og-forsoningskommisjonen.pdf>
- Selstad, T. (2002). Identitet og regionalitet. Kulturelle perspektivet på Innlandet. I T. O. Engen (Red.), *Kulturell identitet og regional utvikling* (s. 218–241). Rapport fra en forskningskonferanse. (Rapporter fra Høgskolen i Hedmark nr. 8). <https://brage.inn.no/inn-xmliui/handle/11250/134040>

- Skirbekk, H. (1963). *Hus og tun*. Det norske samlaget.
- Slettebø, T. D. (2020). Skogfinner i Norge. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning* (s. 129–140). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 15 (2000–2001). *Nasjonale minoriteter – om statleg politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolket og skogfinnar*. Kommunal og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-15-2000-2001-/id585195/?ch=10>
- Stenman, L. (2001). Migration och kolonisation. I M. Wedin (Red.), *Det skogfinska kulturarvet* (s. 27–34). FINNSAM i samarbeide med Finnbygdens Förlag.
- Stræte, E. P. (2007). Alternative kvaliteter på mat. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 172–188). Fagbokforlaget.
- Sunde, O. (1952). Finnskogkost. *Norveg: Tidsskrift for etnologi og folkloristikk, Journal of Norwegian ethnology and folklore studies*, 2, 85–102. <https://www.nb.no/items/b360a4b2199255a8c75505dca6f99372?page=99&searchText=motti>
- Sundt, E. (1850). *Beretning om Fante- eller Landstrykerfolket i Norge: Bidrag til Kundskap om de laveste Samfundsforholde*. <https://www.nb.no/items/75a0922b2f6d63a0fd725cbc2ea5dd68?page=209&searchText=beretning%20om%20fante%20og>
- Sundt, E. (1974). Skovfinner og tiggerlapper. I H. O. Christophersen, N. Christie & K. Petersen (Red.), *Verker i utvalg 1 – Fante- eller landstrykerfolket i Norge* (s. 141–158). Gyldendal. https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2017052407134?page=151
- Svartengren, T. (1887). *Nô hørt frå skogsbygda – första samlinga*. Bonniers forlag. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:lb-lb1762620-faksimil>
- Sveinsen, C. (2019). Gammeldags middagsgrøt: Motti (nävgröt) – oldscandinavien dinner porridge. <https://www.skafferiet.no/receipes/item/82-motti-naevgroet>
- Søberg, L. (2009). Skogfinner en minoritet i Norge. *Mat og helse i skolen*, 2, 20–21.
- Søberg, L. (2015). Mat et begrep verdt å undersøke. *Mat og helse i skolen*, 2, 4–6.
- Søberg, L. & Sagmoen, I. S. (2023). Skogfinsk matkultur. *Mat og helse i skolen*, 2, 15–17.
- Söderberg, E. N. (u.å.). J E Maximilian Axelson. I *Svenskt biografiskt lexikon*. Hentet 10. januar 2024 fra <https://sok.riksarkivet.se/sbl/artikel/18950>
- Tvengsberg, P. M. (2010). *Svedjebruk*. Norsk skogfinsk museum.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Nasjonale minoriteter – skogfinner*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/skogfinner/>
- Vibe, A. D. (2023, 22. juni). Britt Karin Larsen. I *Store norske leksikon*. Hentet 12. januar 2024 fra https://snl.no/Britt_Karin_Larsen
- Värmlands museum. (2020). *Om våra finngårdar*. Hentet fra <https://varmlandsmuseum.se/finnskogscentrum/om-vara-finngardar/>
- Wedin, M. (Red.). (2001). *Det skogfinska kulturarvet*. FINNSAM i samarbeide med Finnbygdens Förlag.
- Wedin, M. (Red.). (2006). *Segerstedts samling – Skogsfinnarna i Skandinavien*. Finnsam och Finnbygdens Förlag i samarbeide med Torsby Finnkulturcentrum och Norsk Skogfinsk Museum.
- Øvrebo, E. M. & Engeset, D. (2020). *Fagdidaktikk i mat og helse* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Sandvik, C. & Sem, L. (2025). Komparativ analyse av læreplan i mat og helse og læreplan i mat og helse, samisk plan: Matkultur i spenn mellom tradisjon og nyskaping. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 147–173). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580405>

Kapittel 5

Komparativ analyse av læreplan i mat og helse og læreplan i mat og helse, samisk plan

Matkultur i spenn mellom tradisjon og nyskaping

Camilla Sandvik¹ og Leiv Sem¹

¹ Nord universitet

Sammendrag: I dette kapitlet skal vi gjennomføre en komparativ analyse av læreplanen i mat og helse og læreplan i mat og helse, samisk plan. Vi tar for oss læreplaninnhold og kompetansemål. Vi sammenlikner formuleringer og begrepsbruk for fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementa, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I tillegg analyserer vi kompetansemåla i de to læreplanene og ser på likheter og forskjeller.

Gjennom ei diskursanalytisk orientert, komparativ nærlesing søker vi å avdekke læreplanenes underliggende meningsdimensjoner, og undersøke deres didaktiske implikasjoner. Med et kulturteoretisk og fagdidaktisk blikk undersøker vi likheter og forskjeller mellom de to planene. Vi ser på åssen det samiske omtales, forstås og kommer til uttrykk i samisk læreplan. Vi ser au på hva som er «samisk» i den nasjonale læreplanen. Videre undersøker vi de to læreplanenes framstilling av matkultur.

Vi finner at samiske verdier i liten grad er skrevet inn i læreplanene, særlig i ikke-samisk plan. Matkultur er verken definert eller forklart i noen av planene. Den samiske læreplanen legger stor vekt på tradisjonell, samisk matkultur, men synliggjør likevel ikke dennes særtrekk i skildringa av grunnleggende ferdigheter. Læreplanformuleringene er derfor ikke tilstrekkelige til å oppnå at alle elever får innsikt i det samiske urfolkets historie og kultur, slik overordna del av læreplanen forutsetter.

Nøkkelord: mat og helse, læreplan, samisk, matkultur, komparativ analyse

Abstract: In this chapter, we will carry out a comparative analysis of the curriculum for Food and Health and the curriculum for Food and Health, Sami plan. We will compare curriculum content and competence aims. We will compare concepts and terms used for the subject's «relevance and central values», core elements, interdisciplinary topics, and basic skills. In addition, we will analyse the competence aims of the two curricula and look at similarities and differences.

Through close, comparative readings based on critical discourse analysis, we seek to uncover the texts' underlying dimensions of meaning and examine their didactic implications. Based on a cultural-theoretical and didactic perspective, we examine the similarities and differences between the two curricula. We investigate how Sami is referred to, understood, and expressed in the Sami curriculum. We will also look at the «Sami» parts of the national curriculum. Furthermore, we examine the two curricula's representation of food culture.

We find that Sami values are written into the curricula only to a small extent, especially in the non-Sami curriculum. Food culture is neither defined nor explained in any of the plans. The Sami curriculum places much emphasis on traditional Sami food culture. However, it still does not highlight its distinctive features in the description of the basic skills. The subject curriculum formulations are therefore not sufficient to ensure that all pupils gain a proper insight into the history and culture of the indigenous Sami people, as outlined in the national core curriculum.

Keywords: food and health, subject curriculum, Sami, food culture, comparative analysis

Innleiing

De seinere åra har en sett ei betydelig auka interesse og verdsetting av samiske perspektiver, verdier og interesser i det norske samfunnet generelt. Dette gjelder au i skolen, der samiske rettigheter og kunnskap om samisk kultur, samfunn og historie har blitt løfta (Olsen & Olsen, 2023). Den gjeldende overordna delen av læreplanen slår fast at opplæringa skal gi alle elever, uansett bakgrunn, innsikt i grunnleggende samiske forhold, og at elevene skal lære om mangfold og variasjon innafor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). I tillegg skal urfolksperspektivet være en del av elevenes demokratiopplæring og gjelde alle deltakere i skolefellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Ansvar for å ta vare på samenes rettigheter i skolen er altså ikke et ensidig samisk anliggende, men et felles ansvar for alle i skolen (Figenschou et al., 2023, s. 19).

Samiske emner har fått en tydelig og viktig plass i LK20, både i overordna del av læreplanen og i de spesifikke læreplanene for hvert fag (Figenschou et al., 2023). Dette blir ofte ikke fulgt opp i praksis. Mange samiske elever opplever mangel på læremiddel og lærere (Riksrevisjonen, 2019). For ikke-samiske elever ser det ut til at samiske emner sjelden får plass i undervisninga, særlig i klasserom utafor samiske områder (Midtbøen et al., 2017, s. 263–266).

Olsen (2019) har sett på åssen representasjonen av samiske spørsmål og urfolksspørsmål har endra seg i de ulike nasjonale læreplanene for barnehagelærerutdanninga, grunnskole og videregående skole i Norge. Han skildrer ei rørsle fra en *integreringspolitikk* til en *anerkjenningspolitikk*. Førstnevnte er karakteristisk for grunnskolens læreplan fra 1974, med idéen om skolen som en arena for å utjevne sosiale ulikheter. Fra 1987 mener han å se at læreplanene preges mer av en anerkjenningspolitikk, med røtter i multikulturalisme. De nåværende læreplanene for alle nivåer anser han imidlertid mer som ei tilbakevending til integreringspolitikken gjennom læreplanenes samlende «mangfoldsperspektiv» og påstander om å inkludere et urfolksperspektiv for alle (Olsen, 2019).

Når det er utarbeida en eigen samisk læreplan i mat og helse, gir dette lærerne mulighet til å se på synergieffekter som kan oppnås i skolen. Dette kan skje ved å holde samisk og nasjonal læreplan opp mot hverandre, hente inspirasjon og utvide egne perspektiver. Dette kan ha en demokratisk verdi ved å gi *alle* elever ei tilhørighet og en stemme i utdanninga. Det har au ei

pedagogisk grunngiing, i at flere fagplaner tilbyr mulighet for komparativt fundert kritisk refleksjon.

I vår sammenheng vil ei slik sammenlikning dessuten ha et faglig formål: Variasjon og bredde i tilfanget av råvarer og teknikker i mat- og helsefaget har både ei ernæringsmessig side og et potensial for håndverksmessig utvikling. I tillegg kan samiske temaer bidra i den faglige diskursen knytta til bærekraft i mat- og helsefaget.

Problemstilling

Undervisninga i mat og helse i skolen skal ta vare på samisk matkultur på to måter. For det første skal den gi samiske elever djup innsikt og ferdigheter i samisk matkultur. For det andre skal den gi *alle elever* ei innføring og et grunnlag for å forstå, anerkjenne og bruke samisk matkultur.

I det følgende skal vi undersøke på hvilken måte de gjeldende læreplanene legger grunnlaget for dette pedagogiske arbeidet i skolen. Vi vil undersøke hvilken teoretisk forståelse av kultur og spesifikt samisk kultur som ligger til grunn, og spør: Hvordan omtales, brukes og forstås begrepet «matkultur» i samisk læreplan, og tilsvarende i den nasjonale læreplanen?

I overordna del av læreplanverket står det: «Den samiske skolen skal legge til rette for at elevene får en opplæring med basis i samiske verdier og samisk språk, kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 4). I lys av dette utsagnet ønsker vi au å undersøke hvilket kultursyn og hvilke verdier som ligger implisitt i læreplanen i mat og helse, samisk plan.

Før vi begynner selve analysen, vil vi presentere tidligere læreplananalyser som har satt søkelys på det samiske innholdet i ulike læreplaner. Vi vil skildre og problematisere to sentrale begreper i dette kapitlet, matkultur og samisk matkultur. Vi vil au gi en definisjon av begrepet «bærekraft», ettersom termen går igjen i store deler av kapitlet.

Andre læreplananalyser med søkelys på samisk innhold – gjennomgang av tidligere forskning

Andreassen og Olsen har tidligere analysert læreplaner og lærebøkers framstilling av samiske og urfolksrelaterte forhold (se Andreassen & Olsen, 2017, 2018, 2020; Olsen & Andreassen, 2018; Olsen, 2017). I disse artiklene tar de

blant anna for seg samisk innhold i læreplanene for religionsfaget (Andreassen & Olsen, 2017, 2020), åssen lærebøker presenterer urfolk (Olsen, 2017) og åssen «urfolk» og «mangfold» omtales i skolens læreplaner fra 1974–2017 (Olsen & Andreassen, 2018).

De går au gjennom deler av innholdet i læreplanene i samfunnsfag, KRLE, norsk, naturfag, musikk og engelsk i kapitlet om samisk innhold i skolen (Andreassen & Olsen, 2018). Alle arbeida nevnt over er imidlertid basert på LK-06, med unntak av Andreassen & Olsen (2020), som kort berører læreplanen i KRLE, samisk plan, i LK20.

Etter at LK20 blei innført, har Sem og Kolberg (2022) gjort en komparativ analyse av de samiske og ikke-samiske læreplanene for KRLE og Kunst og håndverk/Duodji/duodje/duedtie. De har sett på åssen disse forstår «samiskhet». De finner at de samiske og ikke-samiske versjonene ikke bare uttrykker ulike holdninger til «samiskhet», men faktisk au til utdanningsas *formål*. De samiske elevene skal først og fremst lære seg å gjenkjenne og styrke sin samiske identitet, mens de ikke-samiske elevene skal legge forholdsvis mer vekt på kritisk refleksjon. Slik får au utviklinga av faglige ferdigheter ulike roller i de to læreplansetta (Sem & Kolberg, 2022).

Beverfjord (2023) har gjennomført en kritisk diskursanalyse i si masteroppgave, der ho har sammenlikna læreplanene LK20S og LK20 i faga samfunnsfag og mat og helse. Ho finner at mens læreplanen for samfunnsfag i større grad inneholder språklige formuleringer som kan fremme essensialisierende og tredjegjørende diskurser, inkluderer og anerkjenner læreplanen i mat og helse etter hennes syn det samiske mangfoldet. Den fremmer i større grad et bredt «kulturelt grensesnitt» (Beverfjord, 2023).

Begrepet kulturelt grensesnitt (cultural interface) kommer fra urfolksforskeren Martin Nakata (2007), og bygger på ei prosessuell kulturforståing som ikke ser et entydig og klart svart/kvitt skille mellom urfolk på den ene sida og majoritetsbefolkningen på den andre sida.

I april 2024 blei også den første rapporten i Utdanningsdirektoratets evaluering av fagfornyelsen, samisk, publisert (Somby et al., 2024). Fokus i denne analysen var læreplanene i LK20 for fagene RLE, norsk, samfunnsfag, mat og helse og naturfag, med hovedvekt på språklige elementer og virkemidler framfor det faglige innholdet i læreplanene. De har heller ikke foretatt noen sammenliknende analyse mellom norsk og samisk læreplan, slik vi gjør.

Sentrale begreper

Hva er matkultur?

Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) skal mat- og helsefaget legge til rette for møter mellom matkulturer fra Norge og andre land. Dette skal fremme mangfold og åpne for forståelse og bevisstgjøring av åssen identitet og fellesskap blir uttrykt og formidla gjennom mat og måltider i ulike kulturer. Holthe og Veka (2019, s. 37) skriver at koblinga mellom matkultur og identitet i læreplanene i mat og helse blei introdusert gjennom læreplanen av 1997 og forsterka i læreplanen av 2006. Dette perspektivet videreutvikles i LK20:

Mens de første planene i faget vektla gode vaner knyttet til hverdagsmåltidet, har de siste planene i større grad vektlagt mat og måltiders betydning som identitets- og kulturuttrykk. Dette gjenspeiler at Norge er blitt et flerkulturelt land, og at skolen må forholde seg til elever med ulik kulturell identitet. (Holthe & Veka, 2019, s. 37).

Verken «matkultur» eller «samisk matkultur» er imidlertid definert i læreplanene i mat og helse. Det kan dermed se ut til at disse begrepene er tatt for gitt, til tross for at de kan være vanskelige både å definere og forstå. «Kultur» er heller ikke definert i læreplanverkets overordna del, sjøl om det er et begrep som kan defineres på svært mange ulike måter (Lindhardt, 2019, s. 248).

Amilien og Krogh (2007, s. 20) skriver au at matkultur er et tvetydig begrep som endrer seg ut fra konteksten det brukes i. Det kan derfor være vanskelig å finne felles plattform for betydningsinnholdet, særlig mellom offentlig og akademisk diskurs.

Borgen et al. (2023) har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert arbeidet med innføringen av læreplanene i de praktisk-estetiske fagene for LK20. De skriver følgende om kulturbegrepet i læreplanen i mat og helse under LK20:

Det er et uttalt mål at normer og verdier i norsk og samisk matkultur, samt utforskning av andre matkulturer, skal bidra til at eleven verdsetter kulturelt mangfold. Det er ikke klart hvilke normer og verdier fra norsk og samisk matkultur det dreier seg om, og hvordan de skiller seg fra normer og verdier i «de andres» matkulturer. (Borgen et al., 2023, s. 50–51).

I ei sentral innføringsbok i mat- og helsefaget gjengir Korsnes og Sandvik (2020, s. 214) Klausens (1992) kulturdefinisjon: «Kultur kan defineres som 'de ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som mennesket overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre – oftest i forandret form – til den neste generasjon'». Bugge (2009, s. 182) viser til Germov og Williams (1999), og skriver at matkultur svarer på spørsmål om *hva* vi spiser, *når* vi spiser, *hvor* vi spiser, *hvordan* og *hvorfor* vi spiser som vi gjør – i tillegg til de grunnleggende fysiologiske behovene vi har for næring, naturligvis. Amilien og Krogh (2007, s. 22) legger på si side fram denne definisjonen av matkultur: «[...] matkultur refererer til summen av kunnskaper og erfaringer i en gruppe, og omfatter både normer, verdier, forestillinger, samt vaner og faktiske matvarer og retter».

Korsnes og Sandvik (2020, s. 214) hevder videre at: «Matkulturen er særlig synlig i forbruket av enkelte matvarer, i tilberedningsmåter og i måten maten blir presentert på, og i den sosiale sammenhengen omkring måltidet». Normer, verdier og forestillinger om mat inngår altså au i matkulturen, i tillegg til sjølve matvarene, oppskriftene, menyene og den sosiale sammenhengen maten inntas i.

Etter vårt syn er likevel Korsnes og Sandviks definisjoner og begrunnelser i seg sjøl kulturelt situerte. En kan spørre seg om ikke en definisjon fra samisk synsvinkel ville hatt ei mer holistisk tilnærming, der for eksempel måten maten blir innhenta fra naturen på, ville hatt en større plass.

Lindhardt (2019) skiller mellom reint deskriptive kulturbegrep og ei mer dynamisk kulturforståing. Både Klausens definisjon som er gjengitt ovenfor, Germov og Williams' versjon og Amilien og Kroghs definisjon gjenspeiler etter vårt syn deskriptive og dels statiske begrep. Ei dynamisk kulturforståing handler derimot om at kultur er noe som blir *skapt* når mennesker møtes og gjør noe sammen (Lindhardt, 2019, s. 248).

Dersom læreren bare skal lese seg opp på en kultur og videreformidle denne kunnskapen til elevene, vil kulturen etter Lindhardts syn framstå som statisk (Lindhardt, 2019, s. 248). Men dersom læreren derimot ser på ressursene hen har rundt seg – om det er elever, foreldre, restauranter, butikker, gårder, fiskere, gartnerier og lignende eller andre mennesker – og bruker disse aktivt sammen med elevene og deres erfaringer og kulturelle bakgrunn, gjerne i praktisk matlaging, arbeider man ut fra ei mer dynamisk kulturforståing.

Hva er samisk matkultur?

Det samiske preges av variasjon og mangfold, både historisk, kulturelt og i samfunnsorganiseringa. Det er au prega av diffuse og porøse kulturelle og etniske grenser etter mange århundrer i sameksistens med andre kulturer og grupper, ifølge Figenschou et al. (2023, s. 21). Olsen og Olsen (2023, s. 6) skriver at samisk matkultur i dag er en måte å uttrykke samisk identitet og tilhørighet på. De gir imidlertid ingen egentlig definisjon av hva samisk matkultur er.

Heim (2023, s. 172) på si side problematiserer sjølve defineringaja av samisk matkultur. Hon hevder at mangfoldet og variasjonen i *seg sjøl* gjør den utfordrende å fastsette. Ho framhever au at fornorskinga har satt djupe spor, spesielt i sjøsamisk matkultur (Heim, 2023, s. 172). Ho peker likevel på noen karakteristiske trekk, som at samisk matkultur gjenspeiler urfolks forståing for og kunnskap om naturen. Samene har levd i pakt med naturen gjennom generasjoner og vært seg bevisst ansvaret for å ta vare på den. Arbeidsoppgaver og gjøremål har gjerne vært relatert til naturens årssyklus, inndelt i åtte årstider i samisk kultur.

Ifølge Heim (2023) er to av hovedprinsippene i samisk matkultur å *utnytte* og *bevare*. Prinsippet om å utnytte handler om å bruke de råvarene ulike naturområder gir, og foredle disse. Prinsippet om å bevare er knytta til nærhet til naturen, og handler både om å bevare naturen i seg sjøl, og om å utnytte uttaket fra den på best mulig måte (Heim, 2023). Olsen & Olsen (2023, s. 6) presiserer at dette innebærer å ikke sanke, jakte eller fiske mer enn nødvendig. Heahtá (2023, s. 12) skriver au at samiske mattradisjoner tar utgangspunkt i det naturen har å gi til enhver tid og sted, og at alt er årstidsbestemt.

I dag lever flertallet av den samiske befolkningen i mer urbane strøk. Olsen og Olsen (2023) legger vekt på at den samiske matkulturen – som matkulturer generelt – i dag eksisterer i brytningspunktet mellom tradisjon og modernitet. Dette representerer noen dilemmaer i undervisninga om samisk mat og matkultur. De hevder at det gjerne er lettere å snakke om fortidas samiske matkultur enn om dagens, fordi tradisjonsmaten kan se ut til å være mindre sammensatt og mer entydig enn dagens kompliserte mangfold (Olsen & Olsen, 2023, s. 7).

Bærekraftig utvikling og bærekraft i mat og helse

Bruken av bærekraftbegrepet i mat- og helsefaget bygger på FNs definisjon av bærekraftig utvikling, som er: «[...] en utvikling som imøtekommer behovene til dagens generasjon uten å redusere mulighetene for kommende generasjoner til å dekke sine behov» (Forente nasjoner, 1987). I læreplanen i mat og helse er bærekraftig utvikling definert slik: «I faget mat og helse handler [...] bærekraftig utvikling om å vektlegge at både matproduksjon og matforbruk bør foregå på måter som ikke er til skade nasjonalt eller globalt verken nå eller i framtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, 2019b, s. 3). Bruk av lokale matvarer, det å sortere avfall, utnytte matvarer og rester, samt å utforske klimaavtrykket til matvarer og forstå hvordan matvalg og matforbruk kan påvirke miljøet, klimaet og matsikkerheten, er blant det elevene skal lære om bærekraft i mat og helse (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Slik skal de bli i stand til å ta ansvarlige valg, utvikle gode verdier og holdninger, og forstå at mat er en begrensa ressurs. Sjøl om rådende definisjoner av bærekraft kan kritiseres for å være homosentriske (Kimmerer, 2013), altså at de har mennesket som midtpunkt og utgangspunkt, har vi valgt å ta utgangspunkt i denne forståinga av bærekraft videre i kapitlet.

Metode

Med utgangspunkt i læreplan i mat og helse (MHE01-02) og læreplan i mat og helse, samisk plan (MHE02-02), vil vi i dette kapitlet undersøke de matkulturelle idéene og føringene som ligger nedfelt i læreplanverket. Vi fokuserer både på muligheter og begrensninger. Lesemåtene våre henter sine formål fra den såkalte kritiske diskursanalysen. Her undersøker en hvilke sosiale konsekvenser ulike tekstlige framstillinger av virkeligheten kan få (Chouliraki & Fairclough, 1999).

Læreplaner er maktutøvende tekster som ikke bare krever at elever skal lære, men også hva de skal lære, tenke og gjøre. Slik er læreplaner også kulturelle nøkkelttekster som viser hva et samfunn ser som viktig, og – gjennom hva teksten *ikke* sier – hva et samfunn tar for gitt. Vi vil her diskutere slike trekk ved læreplanene og søke å synliggjøre forutsetninger og implikasjoner

som ikke er eksplisitt uttrykt i læreplanene. Vi skylder i denne sammenhengen å gjøre oppmerksom på at vi som forfattere ikke har noen anna tilhørighet til samisk kultur og samfunn enn at vi har vokst opp og lever i Norge, og at vi ikke gjør noe krav på å kjenne samisk kultur innafra.

Vår konkrete tekstanalysemetode er i denne sammenhengen ei komparativ lesing. Vi sammenstiller de to læreplanene for samiske og ikke-samiske elever, og bruker komparasjonen mellom samisk versjon og ikke-samisk versjon av læreplanen som et verktøy for å undersøke framstillinga av «matkultur» i læreplanverket for mat og helse.

Den komparative analysemetoden har som fordel at den framhever avvika mellom størrelser som ellers kan framstå som temmelig like. De måter, steder og grader av avvik som forekommer, kan være gode utgangspunkt for refleksjoner om dynamikk, spenning og kontraster. Den kan au gi innsikt i utveksling, mangfold og ulikhet innafor overordna kategorier (Ragin & Amoroso, 2019, s. 126–129).

Ettersom vi undersøker åssen de to læreplanene forholder seg til hverandre gjennom ulikhetene deres, vil visse avvikende detaljer kunne komme i fokus. Dette er detaljer som ellers ofte ville forsvinne i den store heilskapen. Dette er et metodisk grep vi gjør for bevisst å skrive fram forskjeller mellom planene. Dette innebærer samtidig at den grunnleggende samstemtheten mellom læreplanene tas for gitt, og at likheten mellom læreplansetta blir noe underspilt i sjølve analysen.

For å bryte arbeidsmetoden ned i praktiske og konkrete operasjoner: Vi har først lagt de ulike læreplansetta side om side. Med fargekoder har vi utheva de forskjellene vi finner i saklige poenger, språklige formuleringer og strukturell oppbygging. Dette inkluderer tillegg, strykninger, rekkefølge på elementa eller endringer i form av ordvalg. Slik har vi markert hva som er karakteristisk for hver læreplan i henhold til dens motpart.

Deretter har vi isolert disse ulikhetene og analysert dem djupere ved å undersøke deres eventuelle sammenheng med problemstillingens teoretiske begreper. Vi har spurt: Reflekterer dette identifiserte karakteristiske trekket ei forståing, en holdning eller ei didaktisk mulighet knytta til begrepet matkultur?

En viktig del av arbeidet har gått ut på å utmynte hvilke forståelser av (samisk) matkultur som ligger nedfelt i læreplantekstene, og som ligger som førende diskurser for lærere og elever i skolen. Slik har vi jobba fram de ulike læreplandokumentas komparative særtrekk.

I det følgende går vi systematisk gjennom disse ulikhetene i de to læreplanene og diskuterer de avvikende trekka. Gjennomgangen trekker fram de delene der vi mener at forskjellene er betydningsfulle ut fra problemstillinga.

Det finnes også flere ulikheter som vi oppfatter som mer eller mindre tilfeldige eller minimale, uten at vi tilskriver dem betydning eller konsekvenser. Slike ulikheter kan blant anna skyldes at vi i analysen har tatt utgangspunkt i nynorsk versjon av læreplanen i mat og helse, nasjonal plan (MHE01-02), som er målforma denne læreplanen er fastsatt på. Mens vi for læreplan i mat og helse, samisk plan (MHE02-02), har tatt utgangspunkt i bokmålsversjonen, ettersom denne ikke finnes på nynorsk.

Resultater

Det bør slås fast innledningsvis at det ikke er mange ulikheter mellom de to planene. Årsaken ligger rimeligvis i opphavssituasjonen, i sjangerkravet til læreplan og til ønsket om så stor enhet som råd. Det er ei viktig og grunnleggende innsikt at denne typen rasjonale i seg sjøl gjør det vanskelig eller komplekst å synliggjøre kulturell eigenart.

Kjerneelementer

Vi finner det påfallende at den norske og den samiske læreplanen er identiske i skildringene av fagas kjerneelementer. At den samiske læreplanen tar stilling til «Bærekraftige matvaner og bærekraftig forbruk» og «Mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk» på likelydende vis som den ikke-samiske, kan leses på flere måter. En lese måte er at det faktisk ikke er kulturelle forskjeller på disse punkta. En annen er at verdiene som er skildra her, er så generelle i formen at de vil kunne gjelde tilnærma universelt. I begge tilfeller er det klart at en ikke har ønska eller makta å framheve kulturelle ulikskaper eller karaktertrekk på disse stedene i planverket.

Under «Fagets relevans og sentrale verdier» er det noen viktige forskjeller. Én er at den samiske læreplanen har et langt tillegg i det innledende avsnittet:

Gjennom faget skal elevene få kunnskap om den samiske kultur-arven der mattradisjoner henger sammen med natur og levevis i ulike områder. Det er derfor verdifullt å bruke samiske begreper, uttrykk og fortellinger ved kommunikasjon og samhandling. Å tilberede mat fra lokale matvarer i ulike sammenhenger vil bidra til at elevene lærer *birget/bierggit/bierkenidh*, og også gi dem innsikt i hvilke verdier som ligger i matregionene (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

I dette tillegget kan vi legge merke til at samisk mattradisjon er knytta til natur og levevis, til ulike regioner og derfor variasjon, og til det samiske språket. De regionale forskjellene er ikke bare knytta til forekomst av lokale matvarer, men også til lokale verdier. Dette blir understreka når planens neste avsnitt framhever at: «Matlaging og måltider er knyttet til samhold og gjestfrihet» (Kunnskapsdepartementet, 2019b s. 2). Denne formuleringa har ikke noe motstykke i den ikke-samiske planen.

Kanskje kan en også finne meining i forskjellen mellom følgende formuleringer om holdninger til mangfold? I samisk plan heter det:

Bevissthet om mangfoldet av mattradisjoner og matressurser innad i Sábmme/Sápmi/Saepmie og i nordområdene kan åpne for forståelse og økt interesse og respekt for kulturer i andre deler av verden. Felles referanserammer kan bidra til en positiv identitetsutvikling. (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 2).

I den ikke-samiske planen heter det derimot:

Vektlegging av normer og verdier i norsk og samisk matkultur og utforskning av andre matkulturar skal bidra til å styrkje verdsetjinga av kulturelt mangfold og hjelpe elevane til å utvikle ein trygg identitet. (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 2)

Her kan en merke seg at planen foreskriver en *utforskning* av ulikhet, som skal være rotfesta i ei vektlegging av norske og samiske verdier. Den samiske planen har en bevissthet om mangfold *innad* i Saepmie som mål, men også auka forståing og respekt for andre, eksterne kulturer. Det er ikke helt klart

med *hvem* en skal ha felles referanserammer, og hva som er ment med «positiv identitetsutvikling». Ei tolking kan være at elevene skal dele referanserammer med andre samer, men det kan også forstås som at målet er en delt referansehorisont med andre deler av verden.

Tverrfaglige tema

I kapitlet om tverrfaglige temaer er to av de tre tverrfaglige temaene behandlet. Under begge finner vi viktige forskjeller mellom nasjonal plan og samisk plan. Under «Folkehelse og livsmestring» står det i den nasjonale læreplanen: «Måltidsfellesskap og praktisk samarbeid på kjøkkenet skal bidra til å styrke sjølvkjensla til elevane og opplevinga deira av tilknytning og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019a, s. 3). I samisk læreplan er «kjøkkenet» bytta ut med «i faget», og dette får si forklaring i ei tillagt setning som ikke finnes i den ikke-samiske planen: «Matlaging i naturen under ulike forhold kan bidra til mestringsfølelse og livsmestring» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3). Setninga gir substans til den vage idéen om at samisk kultur og særlig matkultur er tettere knytta til naturen. Måten denne idéen er formulert på, åpner for at undervisning under denne planen ikke nødvendigvis må foregå ute i naturen. Det er bare en påstand formulert så vagt at den ikke kan motsies, men heller ikke brytes uansett hvordan undervisninga måtte bli lagt opp. Slik kunne den saktens også ha stått i den ikke-samiske planen. At den ikke gjør det, kan være uttrykk for et mer eller mindre bevisst verdivalg, men også ei avspeiling av ressurssituasjonen ute i skolene.

Under «Bærekraftig utvikling» finner vi følgende forskjeller: Teksten i den samiske planen er dobbelt så lang som avsnittet i den ikke-samiske planen. Grunnen er at den samiske teksten har fått et tillegg:

Faget skal bidra til at elevene utvikler kunnskap om hvordan tilgang på mat henger sammen med globale og strukturelle forhold. Selvforsyning, råvarehandel, matsuverenitet og global og regional matsikkerhet er sentrale emner. Ved å gjøre seg nytte av lokale matressurser basert på tradisjonell kunnskap og bærekraftig naturbruk kan elevene få innsikt både i verdier og i muligheter for fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 3).

Innholdet i dette tillegget er i tråd med første del av teksten, som er felles. På et vis er det ei spesifisering og konkretisering. Vi oppfatter ikke dette tilleggsavsnittet som iøynefallende samisk i sitt innhold, sjøl om særlig den siste setninga signaliserer ei vekt på tradisjonelle og lokale forhold. Også denne ville kunne finne en heimel i den ikke-samiske planen, dersom ei målsetting var å la samiske perspektiv prege undervisninga for alle elever.

Slik forskjellen mellom planene nå faktisk er, gir dette den samiske planen et sterkere preg av vekt på det tradisjonelle som en verdi i seg sjøl. Det er au ei vektlegging av at det lokale ressursgrunnlaget er sjølve utgangspunktet. Dette innebærer for det første at denne ressurstilgangen må høstes og utnyttes. For det andre innebærer det at ressursene må tas vare på og forvaltes på en måte som ikke er utarmende på sikt. Denne holdninga til ressursbruk kan i alle fall et stykke på veg uttrykkes med det samiske *birget/bierggit/bierkenidh*, som betyr å klare seg; sjølberging eller tilpasning ut fra tilgjengelige ressurser og villkår.

Grunnleggende ferdigheter i mat og helse

Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene, er de to læreplanene identiske. Vi finner det underlig at samisk plan ikke tilbyr noen innganger til å synliggjøre særegenheter når det gjelder regning, lesing eller muntlige ferdigheter. Ei heller er dette brukt som ei mulighet til å utfordre og utvikle skolens konvensjonelle begreper om mål og vekt, samtale, diskusjon eller kognitive teknikker og verktøy fra en (tradisjonell?) samisk kulturell kontekst.

En kan si at tradisjonell samisk matkultur kjennetegnes av en muntlig-praktisk tradisjon, der en lærer gjennom å delta aktivt, og må *gjøre* for å lære. Forfatterne i Ávdnet bruker det nordsamiske begrepet «Árbediehtu» for tradisjonskunnskap (Figenschou et al., 2023, s. 25). Overføringa av kunnskap og praktiske ferdigheter mellom generasjonene har skjedd gjennom å «lære med kroppen», der oppskrifter og teknikker deles fra generasjon til generasjon gjennom arbeid, (delt) erfaring eller muntlig fortelling, og erfaringsbasert kunnskap blir sterkt vektlagt (Heim, 2023, s. 170–172).

Oppskrifter overføres muntlig, og en kan se for seg at for eksempel måleenheter vil avvike eller variere. Dette avhenger av om menneska som lager mat, er nomadiske eller bofaste, eller om man lager maten heime eller på tur. I ei gamle eller en lavvo vil mål som en håndfull, en kopp, ei klype og så videre være mer logiske å bruke enn metriske standardmål for mål og

vekt. Vi finner ikke igjen noe av dette i den samiske læreplanen i ei form som ivaretar den samiske eller de samiske kulturenes eigenart, enn si ei redskapsmessig bredde eller fleksibilitet. Dette er imidlertid noe som kommer mer til syne i de konkrete kompetansemåla.

Kompetansemål etter 4. trinn

Nedafor har vi satt skilnadene i kompetansemåla for elever som følger samisk plan, og kompetansemåla for ikke-samisk plan inn i en tabell for å lette sammenlikninga:

Etter samisk plan skal elevene	Etter ikke-samisk plan skal elevene
• delta i høsting av lokale matvarer og i dyrking av mat for bruk i matlaging • ta vare på maten, forklare hvorfor det er viktig å gjøre det og fortelle om tradisjonelle måter å behandle organisk avfall på • gjennomføre måltider rundt et bål og andre tradisjonelle arenaer og bruke fortellinger til å reflektere over sikkerhet og hensyn til naturen • lage enkle og <i>varierte</i> måltider (vår utheving)	• bidra til å skape ei triveleg ramme rundt måltid saman med andre • samtale om korleis skulemåltidet kan bidra til ein god skulekvardag

Alle disse formuleringene kunne i prinsippet stått i begge læreplanene. Men utvalget og bortvalga som er gjort, sender tydelige signaler om prioriteringer. Disse forskjellene kan leses som kulturelle nøkler. Det er påfallende at den samiske planen trekker fram *variasjon* i måltidene, mens den ikke-samiske ikke gjør det. Det er også påfallende at bare den samiske læreplanen spesifikt nevner det å ta vare på maten som en verdi og en viktig kompetanse. Mindre overraskende er det kanskje at den samiske planen har større vekt på innhøsting av lokale matvarer.

Vi finner også en interessant forskjell i den nasjonale læreplanens vekt på den enkeltes ansvar for å lage ei «trivelig» ramme rundt måltidet. Det er au ei vekt på skolehverdagens måltider og skolens spesifikke kontekst. Den samiske planen er på si side mer spesifikk ved å legge en del av måltida og undervisninga til bålet og andre tradisjonelle arenaer.

Etter vår meining har en skusla bort ei mulighet når en verken inkluderer samiske, tradisjonelle målenheter, husketeknikker, tradering av oppskrifter eller andre kunnskaper i kompetansemåla eller i de grunnleggende ferdighetene. Dette ville ha styrka samiske perspektiver i utdanninga som heilskap, noe som er et overordna omsyn med læreplanverket. Det ville au hatt potensial til å utvikle refleksjoner og utvide repertoaret av teknikker innafor redskaper, metoder og målsettinger i faget.

Kompetansemål etter 7. trinn

Under kompetansemål etter 7. trinn er de mest betydningsfulle skilnadene følgende: For det første er det lagt til i den samiske planen at oppskrifter kan være «også muntlige». I dette lille tillegget ligger implisitt mye av forskjellen mellom de to planenens kulturelle horisonter. Ellers er forskjellene slik, skjematisk framstilt:

Etter samisk plan skal elevene

- ta vare på, bearbeide og utnytte råvarer på en bærekraftig måte
- bruke tradisjonell kunnskap om matforbruk og reflektere over eget matforbruk
- lage mat på bål og andre tradisjonelle arenaer for matlaging og samtale om måltidsskikker i goahti/goahte/gåetie/lávvu
- lage måltider fra egen kultur og andre kulturer og sammenligne råvarebruk og måltidsskikker, og reflektere over hvordan mattradisjoner henger sammen med natur og levevis i ulike områder

Etter ikke-samisk plan skal elevene

- utnytte matvarer og restar frå matlaging og reflektere over eige matforbruk
- utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat på og kunne fortelje om råvarene som blir konserverte
- lage måltid frå ulike kulturar

For det første er kravet om å reflektere over eget matforbruk knytta til tradisjonskunnskapen for de samiske elevene. For de ikke-samiske elevene er dette ikke knytta til noen ytre ramme utover eleven sjøl, anna enn kanskje en implisitt forbrukerkultur og en generell miljøbevissthet. Det ligger kanskje en noe lødigere substans i den samiske planen, som også krever at elevene skal *bearbeide* råvarene på en bevisst måte. På den andre sida har den ikke-samiske planen også et eksplisitt krav om utnytting av rester, mens dette trolig er regna som implisitt i den samiske planen.

Den samiske planen legger au på dette trinnet vekt på bålet og de tradisjonelle arenaene, men denne gangen skal elevene lage maten sjøl. Det blir au presisert at elevene som følger samisk plan skal lage måltid fra eigen kultur. Dette er ikke nevnt i den nasjonale planen, noe som tyder på at den forutsetter at mat fra majoritetskulturen blir inkludert i matlaginga uansett.

Et viktig poeng må være at komparativt sett legger den samiske planen au på dette trinnet større vekt på måltidets kulturelle og sosiale sider. Her inngår maten som del av en heilskap – ikke bare i forhold til en tradisjon og dermed en tidshorisont, men au i en sosial sammenheng hvor måltidet er en del av levesettet og fellesskapet, i en lokal situasjon. I den grad den ikke-samiske planen ser maten som en del av en heilskap, er dette i et materielt perspektiv der maten betraktes utelukkende som en økonomisk ressurs, eller som et objekt.

Kompetansemål etter 10. trinn

Etter samisk plan skal elevene

- bruke samiske begreper knyttet til slakting og oppdeling av dyr, sløying og filetering av fisk og beskrive hvordan de forskjellige delene utnyttes
- utforske tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking i ulike matregioner
- lage mat fra egen kultur, nordlige kulturer, urfolkskulturer og andre kulturer og sammenligne mattradisjoner og forklare hvordan identitet og tilhørighet blir uttrykt og formidlet gjennom mat og måltider

Etter ikke-samisk plan skal elevene

- lage mat frå norsk og samisk kultur og frå andre kulturar og samanlikne og utforske råvarer og matlagingsmetodar som blir brukte i ulike matkulturar
- vise gjennom matlaging og måltid korleis identitet og fellesskap blir formidla i ulike kulturar

I kompetansemåla etter 10. trinn ser vi det samme mønsteret som i komparasjonen ellers. Punkta er i hovedsak identiske, men den samiske planen har et tillegg. Mest iøynefallende og plasskrevende er måla om å «bruke samiske begreper knyttet til slakting og oppdeling av dyr, sløying og filetering av fisk [...]» og «utforske tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking i ulike matregioner.» Disse kompetansemåla har ikke tilsvar i den nasjonale planen.

Dette kan igjen kobles til ulikskapen når det gjelder heilskap og sammenheng. Elevene som ikke følger samisk plan, vil kunne få ei mer overflatisk

og abstrakt forståing av råvarer som kjøtt og fisk. Dette skjer uten at disse er knytta til dyrekropper, levende vesen og økologiske sammenhenger. Au vekta på terminologi, og den kulturelle og språklige sammenhengen denne springer ut fra i samisk plan, mangler sidestykke i den ikke-samiske planen. Det utelukker ikke nødvendigvis slike perspektiver fra undervisninga, men planen gir heller ikke mange insitament eller verktøy til å inkludere dem, utover noen vage formuleringer om en påstått sammenheng mellom matkultur, identitet og fellesskap.

Likevel vil det være ressurs- og tidkrevende å undervise i henhold til disse kompetansemåla etter den samiske planen. Dersom samiske begreper for slaktning og konservering skal bli noe anna enn tomme og fjerne referanser, vil det kreve mye tid.

I denne sammenhengen er det uansett et viktig poeng at den samiske matkulturen i større grad framstår som en del av en heilskap. Det blir skapt synlige, påtakelige bånd mellom maten som en fysiologisk nødvendighet, et sosialt fenomen og en økonomisk ressurs. I den samiske planen framstår maten i større grad som en integrert del av hele tilværelsen. Den er en del av naturmiljøet, som menneska henter ut og foredler til mat, før den inntas i ei betydningsmetta, sosial hending. Og på alle stadier spiller den sosiale og kulturelle dimensjonen tydelige roller, eksempelvis gjennom de stadige insisteringene på språkets betydning. Praksisen blir heimla ikke bare i bærekraftbegrepet, men jamvel i en tradisjon som peker bakover i tid og dermed au gir bærekraft substans og truverdighet.

Den ikke-samiske planen er knappere og mer generell i formen. Den framstår derfor på noen måter mindre forpliktende for den praktiske undervisninga. På den andre sida krever valga av verb på noen steder aktiv og mer omfattende handling enn i den samiske planen. For eksempel skal majoritetselevne *vise gjennom matlaging og måltid*, mens den samiske planen på tilsvarende sted har «lage mat» og «forklare». Dette kan forstås som en kompensasjon for at den samiske planen har tilleggspunkter som bestiller konkrete og omfattende aktiviteter knytta til tradisjonell matlaging, også med bruk av verbet «utforske».

Det er interessant å legge merke til at den samiske planen har et anna kompetansemål den ikke-samiske planen mangler: Elevene skal: «skape og prøve ut nye retter fra lokale matressurser» (Kunnskapsdepartementet, 2019b, s. 7). Dette vil innebære at den samiske matkulturen så å si har en sjølbevisst-

het om sin historisitet og sitt tradisjonsbundne utgangspunkt, men også ei forståing av at dette ikke står i strid med fornying eller modernitet. Potensialet for utvikling og endring er innbakt i den samiske matkulturen slik den er (re-) presentert akkurat i dette kompetansemålet. Dette kan kanskje også settes i sammenheng med begrepet *birget/bierggit/bierkenidh*, som blant anna innebærer tilpassing ut fra tilgjengelige ressurser og vilkår.

Det «samiske» i nasjonal plan

I den ikke-samiske læreplanen opptrer ordet «samisk» fire ganger. Én gang i avsnittet om «sentrale verdier», og en gang i hver av de tre listene over kompetansemål etter 4., 7. og 10. trinn. Nevnt i de tre kompetansemåla framstår det da hver gang i sammenstillinga «norsk og samisk».

På den ene sida vil ei slik sammenstilling signalisere likeverd. På den andre sida kan det sies å illustrere inntrykket planverket ellers gir: samisk matkultur har få muligheter til å bli betrakta på sine egne vilkår i den ikke-samiske læreplanen. Det er i denne sammenhengen verdt å merke seg at hva som er «samisk» verken blir drøfta, definert eller eksemplifisert i denne planen.

Det nærmeste vi kommer er at det gjennom denne språklige sammenstillinga blir avklart som *ikke-norsk*. Dermed kan en si at definisjonen ikke dekker et bredt kulturelt grensesnitt, slik Beverfjord (2023) definerer det.

Samtidig kan en hevde at samiske matkulturelle verdier og tradisjoner er poda inn i den ikke-samiske planen på implisitte og mindre synlige vis. En kan for eksempel tenke seg at bærekraftsperspektivet er styrka eller inspirert av en urfolkstankegang. Til en viss grad kan dette være tilfellet, men i så fall gjør læreplanen seg skyldig i ei usynliggjøring av de samiske kulturelle trekka. Vi finner det uansett mer interessant å peke på de stedene der man unnlater å trekke inn samiske perspektiver. Over har vi nevnt de grunnleggende ferdighetene som ett slikt tilfelle hvor samisk tradisjon kunne ha utfyllt eller kontrastert modernistiske, vestlige tenkemåter. Andre eksempel kan være bålets betydning, eller det sterke nærværet av dyret og naturen i samisk matkultur.

Et sterkere og mer substansielt nærvær av samisk matkultur i den ikke-samiske planen kunne gitt lærere og elever verktøy både til å forstå ikke-samisk matkultur, og flere innganger til å innlemme «samisk» som en del av normaliteten.

Diskusjon

Læreplan i mat og helse, samisk plan, ser ut til å legge stor vekt på samisk tradisjonsmat, tradisjonelle konserveringsmetoder og tradisjonelle arenaer for matlaging som bålet og gamma/lavvoen. Samtidig har matkultur blitt et mer dynamisk begrep i LK20. En kan dermed spørre seg hvor relevant denne tilnærmingen oppleves for samiske barn og ungdommer i dag. Sinnes (2021, s. 120) skriver at elever lærer best når de deltar i aktiviteter som ses som viktige i livet og kulturelt relevante. Ho vektlegger au at læringa blir mer meningsfull når undervisninga knyttes til situasjoner fra det virkelige liv, og peker på at kunnskapen må knyttes til elevenes kontekst og være relevant for elevene (Sinnes, 2021, s. 58).

Som nevnt er det «samiske» i dagens samfunn prega av mangfold og variasjon. Det er få som bor i gamle eller lavvo, er flyttsamer og lager mat på bål i dag. Med ett unntak – det ene kompetansemålet etter 10. trinn, der elevene skal skape og prøve ut nye retter fra lokale matressurser – kan en si at bildet som tegnes av samisk matkultur i samisk plan, mest handler om samenes historie og tradisjoner, og lite om hvordan samer spiser og lever i dag. Læreplanteksten klarer dermed ikke å løse dilemmaet Olsen og Olsen (2023) tegner om forholdet mellom samtid og historie i den praktiske undervisninga om samisk matkultur i skolen. Slik kan samisk matkultur for en stor del tolkes som å være et «fastfrosset» begrep i denne læreplanen, der det er få spor av en «mat- og måltidskultur i kontinuerlig endring», slik begge læreplanene skildrer under kjerneelementet «mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk».

Arbeid med tradisjonsmat, som bearbeiding av slakt og oppdeling av dyr, sløying og filetering av fisk, tillaging av måltider med bål som varmekilde, og tradisjonelle konserveringsmetoder som salting, tørking og røyking, er tidkrevende. Tidligere sametingsråd Mikkil Eskil Mikkelsen, som hadde det politiske ansvaret for fagfornyelsen i Sametinget, skriver at et av målene med reduksjonen i antall kompetansemål fra LK06 til LK20 var «[...] å sørge for at omfanget av kompetansemål skal stå i forhold til den tiden man har til rådighet i opplæringen» (Mikkelsen, 2020). Dette er det etter vårt syn ikke tatt høyde for i timetallstildelinga for mat- og helsefaget. Timetallet er det samme i mat og helse, samisk plan, som i nasjonal plan (henholdsvis 114 klokke timer for 1.–7. trinn, og 83 klokke timer for 8.–10. trinn; Utdanningsdirektoratet, u.å.a, u.å.b).

Figenschou et al. (2023, s. 20–21) skriver at «andregjøring» kan oppstå når undervisninga om samiske emner isoleres fra fagenes øvrige tematikker. Dette kan framstå som en happening eller en «festivalisering» av det samiske, for eksempel i tilknytting til feiringa av samefolkets dag. En kan undre seg over om det er slik nasjonal læreplan i mat og helse, med sitt nokså blasse søkelys på samisk matkultur, kan forstås, eller om den i hvert fall muliggjør ei slik forståing. Vi spør oss derfor, slik Gjerpe (2017) gjør, om det samiske i læreplanverket i hovedsak reflekterer en symbolsk forpliktelse.

På samme måte viser Eriksens (2018) analyse av læreplanens overordna del i LK20, åssen overordna del har store ambisjoner om mulighetene for inkluderende praksis. Utdanningssystemet mangler imidlertid tilstrekkelig kompetanse om samisk kultur. Når det kommer til de enkelte læreplanene, skriver Beverfjord (2023, s. I) at au de samiske læreplanene i for liten grad tar omsyn til samiske behov og perspektiver. Dette synet støttes også av Somby et al. (2024), som skriver at læreplanene for de ulike faga i LK20 i hovedsak har et majoritetsperspektiv. Det eksplisitte, samiske innholdet i de norske læreplanene ser ut til å være formulert fra et ikke-samisk ståsted (Somby et al., 2024, s. 107).

For å sikre at samiske perspektiver blir innlemma i undervisninga på en bedre måte enn det læreplantekstene legger opp til, bør undervisninga i mat og helse bygge mer på det vi forstår som kjennetegna ved samisk matkultur. Dette er slik vi har skildra dem tidligere i kapitlet. Men først og fremst trenger en å være bevisst at det ikke finnes én samisk matkultur, men mange ulike delkulturer. Dette er på samme måte som det ikke finnes én «norsk» eller majoritetsmatkultur. Matkulturene er mangfoldige, varierte og i endring, og grensene mellom kulturene er porøse og flytende. Ved å ta utgangspunkt i ei mer dynamisk kulturforståing, er mye gjort.

Ei sann og grundig integrering av både samiske og ikke-samiske kulturelle trekk ville styrke ei forståing av at *alle* matkulturer påvirkes av råvaretilgang, bosted, lokale skikker og tradisjoner, normer og verdier, forestillinger og vaner. Ei slik tilnærming vil dermed kunne avnormalisere og synliggjøre også det majoritetsnorske, i stedet for å la det ligge til grunn som en normalitet og et grunnlag for ei «andregjøring» av det samiske. Slik vil elevene lettere kunne se at matkulturen eller -kulturene de omgis av og inngår i, er et pågående arbeid i møtepunktet mellom ressurstilgang, vaner, tradisjoner og skaperkraft.

Ei sammenlikning mellom ulike matkulturer kan au lede til refleksjoner over sammenhenger mellom lokale og historiske situasjoner, ressurstilgang og ressursutnyttelse, samt respekt for maten og de kontekstene den inngår i. Flerkulturelle perspektiver, et breiere kulturelt grensesnitt og ei mer dynamisk kulturforståing kan tilby muligheter for et bredt og fleksibelt repertoar av teknikker, næringsressurser og bruksmåter.

Ei anna mulighet er å ta utgangspunkt i det som etter vårt syn er *felles* mellom samisk og norsk tradisjonsmat, nemlig søkelyset på sjølberging, og det å klare seg med det man kunne dyrke, fange, fiske og høste lokalt. Vekt på lokal mat og sesongvariasjoner, og det å bruke «alt» når en først høster, fanger eller kjøper mat, vil både ivareta deler av den tradisjonelle, samiske matkulturen, samtidig som en arbeider med bærekraftperspektiver som er viktige i faget, uavhengig av hvilken læreplan en tar utgangspunkt i.

Å ta vare på naturen – og utnytte og bevare, og å ferdes sporløst – er tradisjonelle samiske verdier som også kan bidra til arbeidet med bærekraft i mat- og helsefaget, uansett åssen læreplan læreren og klassen skal følge. Et sterkere søkelys på planters og dyrs behov og ei tydeligere vektlegging av den gjensidige avhengigheten mellom menneska og resten av verden kan au ta vare på urfolksperspektiver i arbeidet med bærekraft i større grad enn det dagens definisjoner av bærekraftbegrepet nødvendigvis legger opp til (Kimmerer, 2013).

Oppsummering og konklusjon

Begrepet «matkultur» blir aldri tydelig definert eller forklart i noen av læreplantekstene for mat og helse, kun vist til indirekte. Kulturbegrepet tas altså for gitt, og dermed blir det opp til hver enkelt lærer å gi det nærmere innhold. I nasjonal læreplan blir heller ikke begrepet «samisk» definert, eksemplifisert eller drøfta. Det kan føre til at lærerens pedagogiske grunnsyn og personlige erfaringer og oppfatninger preger undervisninga om samisk matkultur i større grad enn det som er tenkt fra utdanningsmyndighetenes side, og enn det som er heldig og ønskelig.

Dette kan igjen lede til større variasjon i opplæringa om samisk matkultur enn det som er intensjonen bak overordna del av læreplanverkets krav. Opp-læringen skal gi *alle elever uansett bakgrunn* innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter. De skal lære om mangfold og variasjon innafor samisk kultur og samfunnsliv.

Når vi samtidig veit at mat og helse er blant de faga der andelen lærere uten formell kompetanse i faget er størst, og der det faglige profesjonsfelleskapet ofte er lite, kan konsekvensene av slike manglende definisjoner eller klargjøringer bli enda større.

I arbeidet med læreplanen i mat og helse, samisk plan, ser det ikke ut til at en har tatt utgangspunkt i samisk kulturs egenart. I stedet har man laga en plan som tilsvarer nasjonal læreplan i mat og helse, pluss «det samiske». Vi mener ei bedre løysing kunne vært å starte fra begynnelsen av au i dette arbeidet. Man burde utarbeida en eigen samisk læreplan i mat og helse som nettopp tok utgangspunkt i samisk kultur og dens eigenart, inkludert samiske, tradisjonelle målenheter, husketeknikker og tradering av oppskrifter. Når læreplanene skal revideres neste gang, mener vi dette bør være foretrukket arbeidsmetode.

Den samiske læreplanen i mat og helse legger stor vekt på tradisjonell, samisk matkultur. Likevel synliggjør den ikke særtrekka i skildringa av de grunnleggende ferdighetene. Vi spør oss au hvor relevant vektlegginga på tradisjonsmat oppleves for dagens samiske barn og ungdommer.

Samiske verdier er bare i liten grad skrevet inn i læreplanene, særlig i ikke-samisk plan. Det «samiske» i nasjonal læreplan i mat og helse kan se ut til å være en «minimumsløsning». Skolene kan «komme unna» med å lage bidos og feire samenenes nasjonaldag, og det er i liten grad lagt opp til dybdelæring eller progresjon i faget fra småtrinn til ungdomstrinn. Det kan dermed se ut til at læreplanformuleringene i mat og helse ikke er tilstrekkelige til å oppfylle krava i overordna del av læreplanverket, nemlig at alle elever skal få innsikt i det samiske urfolkets historie og kultur, med alt dens mangfold og variasjon.

Referanser

- Amilien, V. & Krogh, E. (2007). *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2017). Hva skal vi med samisk innhold i læreplanene for religionsfagene? I M. Lippe & S. Undheim (Red.), *Religion i skolen: didaktiske perspektiver på religions- og livssynsfaget* (s. 70–86). Universitetsforlaget.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2018). Samisk innhold i skolen – kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag* (s. 130–146). Gyldendal.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). «Sami Religion» in Sámi Curricula in RE in the Norwegian School System: An Analysis of the Importance of Terms. *Religions*, 11(9), 448. <https://doi.org/10.3390/rel11090448>
- Beverfjord, G. B. (2023). *Hva gjør samisk opplæring samisk? Kritisk diskursanalyse av LK20 og LK20S i fagene samfunnsfag og mat og helse*. [Masteroppgave, NTNU]. <https://hdl.handle.net/11250/3078847>
- Borgen, J. S., Murtnes, Å., Bergsland, J. E. & Bottolfs, M. (2023). *De praktiske og estetiske fagene – fagtradisjoner, fornyelse og endringer i læreplaner for fagene frem mot LK20. Evaluerings av fagfornyelsen i fire fag*. Delrapport 1. (Skriftserien fra Universitetet i Sør-øst-Norge nr. 130). <https://hdl.handle.net/11250/3097401>
- Bugge, A. B. (2009). Barn og unges matkultur. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen: En fagdidaktisk innføring* (s. 169–183). Fagbokforlaget.
- Chouliarakis, L. & Fairclough, N. (1999). *Discourse in late modernity: Rethinking critical discourse analysis*. Edinburgh University Press.
- Eriksen, K. G. (2018). The indigenous Sami citizen and Norwegian national identity: tensions in curriculum discourses. *Human Rights Education Review*, 1(2), 25–45. <https://doi.org/10.7577/hrer.2852>
- Figenschou, G., Pedersen, H. C. & Karlsen, S. S. (2023). Ávdnet – samiske tema i skole og utdanning – et postkolonialt prosjekt. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *ÁVDNET - samiske tema i skole og utdanning* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Forente nasjoner. (1987). *Our common future*. https://sswm.info/sites/default/files/reference_attachments/UN%20WCED%201987%20Brundtland%20Report.pdf
- Gjerpe, K. K. (2017). Samisk læreplanverk – en symbolsk forpliktelse? *Nordic Studies in Education*, 37(3–4), 150–165. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-03-04-03>
- Heahtá, S. E. E. (2023). Samiske mattradisjoner i skolen. *Tidsskrift for Mat og helse i skolen*, 2, 12–14.
- Heim, G. (2023). Samisk matkultur. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *ÁVDNET - samiske tema i skole og utdanning* (s. 170–184). Universitetsforlaget.
- Holthe, A. & Veka, I. (2019). Læreplanens fortolkningsnivåer. I A. Holthe, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 33–44). Fagbokforlaget.
- Kimmerer, R. W. (2013). *Braiding Sweetgrass: Indigenous Wisdom, Scientific Knowledge and the Teachings of Plants*. Milkweed Editions.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: Mønster og kaos*. Ad Notam Gyldendal.

- Korsnes, B. & Sandvik, C. (2020). *Mat og helse* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del: Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i mat og helse, samisk plan (MHE02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe02-02>
- Lindhardt, E. M. (2019). Mat og måltider i et flerkulturelt samfunn. I A. Holthe, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 245–255). Fagbokforlaget.
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2017). Gamle minoriteter i det nye Norge. I N. Brandal, C. A. Døving & I. T. Plesner (Red.), *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 255–271). Cappelen Damm Akademisk.
- Mikkelsen, M. E. (2020). Kronikk: Fagfornyelsen – Samisk innhold i samiske læreplaner. Ságat - Samisk avis AS. <https://www.sagat.no/mening/fagfornyelsen-samisk-innhold-i-samiske-lareplaner/19.25067>
- Nakata, M. (2007). The cultural interface. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 36(1), 7–14. <https://doi.org/10.1017/S1326011100004646>
- Olsen, T. & Andreassen, B.-O. (2018). «Urfolk» og «mangfold» i skolens læreplaner. *FLEKS – Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A. (2017). Colonial conflicts: Absence, inclusion, and indigenization in textbook presentations of indigenous peoples. I B.-O. Andreassen, J. Lewis & S. A. Thobro (Red.), *Textbook violence* (s. 71–86). Equinox eBooks Publishing.
- Olsen, T. A. (2019). Sámi issues in Norwegian curricula: A historical overview. I O. Kortekangas, P. Keskitalo, J. Nyysönen, A. Kotljarchuk, M. Paksuniemi & D. Sjögren (Red.), *Sámi educational history in a comparative international perspective* (s. 125–141). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-24112-4_8
- Olsen, T. A. (2020). *Med urfolks og minoritetsperspektiver på skolen i Norge*. https://issuu.com/svenskosterbottniskasamfundet/docs/minoritetspedagogik_i_norden_2/s/11895956
- Olsen, T. A. & Olsen, J. A. (2023). Samisk mat i barnehage og skole. *Tidsskrift for Mat og helse i skolen*, 2, 4–7.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2019). *Constructing social research: The unity and diversity of method* (3. utg.). SAGE Publications.
- Riksrevisjonen. (2019). *Riksrevisjonens undersøkelse av samiske elevers rett til opplæring i og på samisk* (Dokument 3:5 2019–2020). <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/> På samisk (Dokument 3:5 2019–2020). <https://www.riksrevisjonen.no/rapporter-mappe/no-2019-2020/undersokelse-av-samiske-elevers-rett-til-opplaring-i-og-pa-samisk/>

- Sem, L. & Kolberg, A. (2022). «Samiskheit» i Kunnskapsløftet 2020: Ei diskursanalytisk lesing av Fagfornyinga. *Nordic Studies in Education*, 42(3), 233–248. <https://doi.org/10.23865/nse.v42.3527>
- Sinnes, A. T. (2021). *Utdanning for bærekraftig utvikling: Hva, hvorfor og hvordan?* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Somby, H. M., Dannemark, N. I. S. & Nutti, Y. J. (2024). Evaluering av fagfornyelsen samisk – Intensjoner, prosesser og forståelser i et urfolksperspektiv, Raporta/Rapport 1/2024, Sámi allaskuvla Sámi University of Applied Science. <https://www.udir.no/contentassets/c097118e7ccb480a8fc2a33462e76f12/rapport-1-2024-evaluering-av-fagfornyelsen-sa-misk-somby-et-al.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Hva er nytt i mat og helse og mat og helse samisk?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-mat-og-helse-og-mat-og-helse-samisk/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Mat og helse (MHE01-02): Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02/timetall?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Mat og helse samisk (MHE02-02): Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/mhe02-02/timetall>

Ryslett, K. & Afset, B. (2025). Jødisk matkultur i hjem, barnehage og skole: «Det er sånn kosher-style, hvis du har hørt om det?». I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 175–201). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580406>

Kapittel 6

Jødisk matkultur i hjem, barnehage og skole

«Det er sånn kosher-style, hvis du har hørt om det?»

Kari Ryslett¹ og Bente Afset¹

¹ Høgskulen i Volda

Sammendrag: Det er gjort en del forskning på den jødiske minoriteten i Norge i det siste. Men vi mangler forskning på norske jøders matkulturelle praksiser. Denne praksisen er interessant siden regler og tradisjoner knyttet til mat og spising er så sentrale i jødisk religion.

Artikkelen undersøker hvilken betydning jødisk matkultur har for unge norske jøder, og hvordan de, som del av en liten minoritet, har opplevd møtet med barnehage og skole. Innledningsvis presenteres historien til den jødiske minoriteten i Norge og hva de jødiske spisereglene består i. Studien er kvalitativ, der vi har dybdeintervjuet seks unge norske jøder i alderen 19–27 år. Funnene er analysert tematisk og drøftes i lys av religionssosiologiske teorier, Goodlads læreplanteori og tidligere forskning.

Funn viser at jødiske spiseregler og matkultur har betydning for informantenes identitet. Denne identiteten knyttes til familie, tradisjoner og minnekultur. Innad i det jødiske miljøet er det imidlertid stor variasjon og fleksibilitet i hvordan man praktiserer jødiske spiseregler. Enkelte av informantene beskriver denne fleksibiliteten som *kosher-style*. Funnene peker også på at deltakelse i majoritetssamfunnet i barnehage og skole markerer overganger der spisereglene blir tydeligere. Videre viser studien at de jødiske elevenes opplevelser knyttet til mat og måltider i opplæringen i stor grad avhenger av læreres kunnskap og tilrettelegging. I skolefaget Mat og helse opplever våre informanter lite eller ingen tilrettelegging.

Nøkkelord: nasjonal minoritet, jødisk matkultur, jødiske spiseregler

Abstract: Some research has been done on the Jewish minority in Norway lately, but we lack research on Norwegian Jews' culinary cultural practices. This practice is interesting since rules and traditions related to food and eating are so central to Jewish religion. The article examines the significance of Jewish food culture for young Norwegian Jews. It also explores how they, as part of a small minority, have experienced the encounter with kindergarten and school.

The introduction presents the history of the Jewish minority in Norway and what the Jewish dietary rules are. This study is qualitative, where we conducted in-depth interviews with six young Norwegian Jews aged 19–27 years. Our findings have been analyzed thematically and discussed considering sociology of religion theories, Goodlad's curriculum theory, and previous research.

Findings show that Jewish dietary rules and food culture are important for the informants' identity, which they link to family, traditions, and memory culture. Within the Jewish community, however, there is great variation and flexibility in how Jewish dietary rules are practiced. This flexibility is described by some of the informants as kosher-style.

The findings also point out that participation in the majority society in kindergartens and schools marks transitions where eating rules become noticeable. Furthermore, the study shows that the Jewish students' experiences related to food and meals in their education largely depend on teachers' knowledge and adaptations. In the school subject Food and Health, our informants experience little or no adaptation.

Keywords: national minority, Jewish dietary rules, religious food considerations, Jewish food culture

Introduksjon

Jøder i Norge

Jødisk historie i Norge strekker seg tilbake til slutten av 1600-tallet da enkelte forretningsreisende virket i Danmark/Norge (Banik & Høeg, 2022, s. 145). Grunnloven av 1814 forbød jøder å oppholde seg på norsk jord eller å være borgere av riket. Dette forbudet ble først opphevet i 1851. Mot slutten av 1800-tallet fikk vi en større innvandring av jøder. Dette var såkalte *askenaser*, jøder med bakgrunn fra Øst-Europa og fransk- og tysktalende områder nord for Alpene (Groth, 2023; Aschim & Herberger, 2020). Flertallet av disse immigrantene bosatte seg i Kristiania (Oslo) og en del i Trondheim, mens resten spredte seg rundt omkring i landet.

I 1942 var det 2100 jøder i landet, men under andre verdenskrig ble 773 av disse deportert, og mange flyktet. I dag anslår man antallet jøder i Norge til mellom 1400 og 2000. Ifølge Herberger (2018) er tallet trolig for lavt, men en nøyaktig oversikt er vanskelig å skaffe.

Det Mosaiske Trossamfunn i Oslo (DMT), stiftet i 1892, er den største jødiske institusjonen i Norge. Medlemmer av DMT må være jøder i henhold til ortodoks lov (*halakha*). Det vil si at de enten må være født av jødisk mor eller ha konvertert til jødedommen etter ortodokse regler. Gudstjenester og annen felles praksis i DMT følger ortodokse regler. Dette gjelder også i barnehagen som menigheten driver, der man følger ortodoks praksis, blant annet når det gjelder matservering og feiring av høytider.

DMT driver også en liten butikk der man blant annet kan få kjøpt kjøtt som er kosher. Det vil si at det er slaktet ifølge rabbinsk lov (*sjekting*). Sjekting innebærer at dyret, som må være tillatt etter rabbinsk lov, drepes uten bedøvelse ved et dypt kutt i halspulsåren av en rituell slakter. Foruten i hovedstaden finnes det en jødisk synagoge i Trondheim.

Det mosaiske samfunn i Trondheim ble stiftet i 1905, fra 2017 med navnet Det Jødiske Samfunn i Trondheim (Høeg, 2022, s. 205). Det jødiske samfunn i Bergen (DJSB) ble etablert i 2020. Selv om de ikke per nå er registrert som trossamfunn, har DJSB planer om å etablere synagoge for jøder i Bergen.

Norske jøder i vår tid har ulike bakgrunner, og mange har familiebakgrunn i askenasisk kultur. Globale kontakter, ekteskap over landegrensene og arbeidsinnvandring har i tillegg ført til at jøder i Norge har kulturelt varierte tilhørigheter. Disse strekker seg fra Øst-Europa og tysk- og fransktalende

områder, men også fra den iberiske halvøy og fra Midtøsten (*mizrahim*). Deres tradisjoner ligger nær de *sefardiske*, betegnelsen på etterkommere av jøder som ble fordrevet fra Spania (*Sefarad*) i 1492 (Groth, 2022). Norske jøders forhold til jødisk tro og praksis er også ulikt. Det varierer fra de som følger ortodoks praksis, til dem som regner seg som ateister, men kanskje har noen rituelle eller symbolske markører som signaliserer deres jødiske identitet for dem selv og omgivelsene.

Jødedommen er den eldste av de abrahamittiske religionene: jødedom, kristendom og islam. Jødedommens helligste tekst er Toraen (Mosebøkene). Dette er den skriftlige loven, åpenbart for Moses på Sinai. Ifølge tradisjonen fikk Moses også åpenbart en del lover som ikke skulle skrives ned for å kunne være åpne for tolkninger (Haaland, 2011). Over tid utgjorde dette en enorm mengde fortolkninger som etter hvert fikk skriftlig form. Dette ble samlet i Talmud, som finnes i to redaksjoner: den palestinsiske Talmud (ca. år 400) og den babylonske (slutten av 500-tallet). Den siste er størst og mest brukt.

Lærdes kommentarer og tolkninger i middelalderen, slik som skriftene til Moses Maimonides (ca. 1135–1204), lege, rettslærd og filosof fra Cordoba, har hatt betydning til i dag. I verket *Sefer hamizvot* (boken om de religiøse forpliktelser) systematiserer han de 613 bud og forskrifter som ifølge jødisk tradisjon finnes i den religiøse loven. En tradisjon forteller at granateplet, som også har status i bibelske tekster, har akkurat 613 frø i seg og viser til lovens bud.

Kosher – de jødiske spisereglene

De jødiske spisereglene kalles på hebraisk *kashrut*. Matvarene som oppfyller spiseforskriftene, kalles *kosher* og signaliserer at de er godkjent etter jødisk lov og derfor tillatt å spise. Av Toraens 613 forskrifter om hvordan man skal leve, handler mer enn 50 av dem om mat og drikke (London, 2009). Det bibelske grunnlaget for spisereglene finnes i Mosebøkene, 3 Mosebok kap. 11,3-22 og 5 Mosebok 14,3-47. Forskriftene beskriver hvilke dyr som er rene, det vil si tillatt å spise, og dyr som er urene, ikke tillatt å spise. Tillatt er kjøtt av drøvtyggere med delte klover og fugler med to føtter, men ikke rovfugl. Tillatt er også fisk med finner og skjell. Kjente eksempler på mat som ikke er tillatt og derfor uren, er svinekjøtt og skalldyr. Gjennom tidene har disse reglene blitt tolket og tilpasset skiftende omstendigheter (Kraemer, 2020).

En spiseregel som representerer en slik tolkning, er forbudet mot å blande kjøttmat og melkemat i samme måltid. Dette er utledet av et bud som gjentas tre ganger i Bibelen og forbyr israelitten å koke et kje i melken til moren (2 Mos 23,19; 34,26; 5 Mos 14,21). Tillatt og ikke tillatt mat omtales med jiddiske begrep, et språk utviklet av middeltyske dialekter med hebraiske lånord (Theil & Johansen, 2024). *Parve* betegner nøytrale matvarer, det vil si verken kjøtt- eller melkemat, som frukt og grønnsaker som kan kombineres med alt. Matvarer som ikke skal spises kalles *treif*.

Siden melkemat og kjøttmat ikke skal blandes, verken på tallerkenen eller i magen ifølge ortodokse regler, vil et kosher-kjøkken ha eget servise og kjeler for kjøttmat og ett for melkeprodukter. Kosher er all mat som er godkjent og tilberedt etter reglene.

Jødiske høytider

Den jødiske kalenderen har mange høytider med bakgrunn i Den hebraiske bibelen eller jødisk historie. Av de viktigste er *sabbaten*, som feires hver sjuende dag, og *pesach*, den sju dager lange jødiske påskefesten. Sabbat er den eneste høytiden som er nevnt i de ti bud, 2 Mosebok 20,8-10 og 5 Mosebok 5,12-15. Sabbaten strekker seg fra solnedgang fredag til solnedgang lørdag kveld. Poenget med budet er at man ikke skal arbeide, men hvile fra arbeidet denne dagen. Jødiske lærde har fundert mye på hva «ikke arbeid» betyr i praksis. Slik finnes det en hel rekke regler for hva man kan gjøre og ikke kan gjøre på sabbaten. Bibelen sier for eksempel at man ikke skal tenne ild på sabbaten, 2 Mosebok 35,3. I moderne tid er dette forbudet tolket slik at man heller ikke kan bruke elektrisitet. Jøder som vil respektere budet, må da forberede varm mat før helligdagen.

Sabbaten innledes med et måltid med god mat, gjerne blomster og nybakte fletteloff (*challe*). Fellesskap og gjestfrihet hører sabbaten til, og man inviterer gjerne venner til sabbatsmåltidet. Tradisjonelt er det mor som tenner to lys og sier velsignelsen (*kiddush*) over brødet og vinen. Sabbatsreglene er de samme uansett land, men jøder har til alle tider tilpasset og forhandlet tradisjonen i møte med ulike kontekster og egen overbevisning. Slik også i Norge.

Pesach er en viktig jødisk fest som feires i sju dager til minne om den bibelske fortellingen om at hebraiske slaver ved Guds hjelp fikk frihet fra trelldommen under farao i Egypt, jf. 2 Mosebok. Festen er en bevegelig høytid

i kalenderen og faller noenlunde samtidig med den kristne påskefesten på våren. Men der kristen påske feirer Jesu død og oppstandelse ifølge Det nye testamente, henter den jødiske pesach sitt innhold fra Toraen. Pesach betyr «å gå forbi» og viser til dødsengelen Gud sendte for å drepe alt førstefødt i Egypt for å skremme farao til å slippe fri hebreerne. Engelen gikk forbi hebreernes hus.

I gammel tid var dette en pilegrimsfest der jøder strømmet til Jerusalem og templet, og påskelammet ble slaktet. Etter Jerusalems fall i år 70 feires festen i hjemmet og i synagogen. Feiringen innebærer mange tradisjoner, ikke minst gjenfortelling av selve utgangsfortellingen. Før pesach må huset renskes for alt som heter gjærbakst. For forfedrene som rømte fra Egypt, rakk ikke å bake før avreisen og fikk bare med seg ugjæret brød (*matza*). Ved inngangen til festen samles man til festmåltid og feirer at «vi som engang var slaver, er ikke lenger slaver» som det sies i pesach-fortellingen.

I denne studien undersøker vi gjennom intervju hvilken betydning den jødiske matkulturen har hatt for unge norske jøder hjemme og i møte med barnehage og skole.

Teoretiske perspektiv og tidligere forskning

Intervjumaterialet blir diskutert i lys av religionssosiologiske teorier, styringsdokumenter for opplæringen i barnehage og skole, og læreplanteori. Innen forskningstradisjonen hverdagsreligion (*everyday religion*) forstås religion mer som sosiale praksiser enn som institusjonalisert religion og personlig tro (Ammerman, 2007). Det handler om menneskers hverdagsliv mer enn om dogmer og ideologier utledet av hellige tekster. Man interesserer seg derfor for hvordan mennesker formulerer seg om religion og religiøsitet, om identitet og om ritualer (Ammerman, 2016).

Videre benytter vi perspektiv fra religionssosiologen Abby Day, som bruker begrepet tro (*belief*) heller enn religion. Troen hører, ifølge Day, hjemme i det sosiale og handler ikke først og fremst om tro på det overnaturlige, men mer om behov for tilhørighet og om aktiviteter som skaper fellesskap (Day, 2011; Kleive, 2022).

Et annet teoretisk perspektiv finner vi innenfor feltet minnekultur. Til tross for at norske jøder representerer mange ulike bakgrunner, språklig, kulturelt og med hensyn til tradisjoner i tillegg til det norske, forstår de seg som ett folk. Som enkeltpersoner har de både jødiske og norske identiteter. De står dermed kontinuerlig i spenningen mellom bevaring og endring, både som fellesskap og som enkeltindivider (Døving, 2022). Hvilken rolle spiller religion og de religiøse tradisjonene i deres selvforståelse og praksiser?

Her knytter vi an til den franske sosiologen og minneforskeren Danièle Hervieu-Légers (2000) beskrivelse av religion som en minnelenke (*a chain of memory*). Hun hevder at tradisjonene eller den kollektive hukommelsen er helt sentral i hva religion er. Hun forstår tradisjon som: «Et felles perspektiv, formidlet av enkeltindivider og grupper av individer som befinner seg i en nesten uendelig variasjon av sosiale kontekster» (Davie i Hervieu-Léger, 2000, s. ix, v. o.).

Styringsdokumenter setter rammer og skal gi retning for kunnskap, ferdigheter og den generelle kompetansen som barn skal oppnå i barnehage og skole. Ifølge § 1-1 i Opplæringsloven skal opplæringen «gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den einskilde si overtyding», og § 9a slår fast elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt miljø. Hovedansvaret for dette ligger hos ledelsen. Lærere og andre som er ansatte i barnehager og skoler, har selvstendig undersøkelses- og varslingsplikt ved mistanke om krenkelser (Opplæringslova, 2022).

Goodlad, Klein og Tye (1979) beskriver ulike læreplannivåer i fortolkning av læreplaner. I denne studien blir funnene drøftet mot *den formelle læreplanen* og *den erfarte læreplanen* som knyttes til våre informanternes opplevelse fra tiden i barnehage og skole (Goodlad et al., 1979). Videre blir funnene drøftet mot *Retningslinjene for mat og måltid i barnehagen* (Helsedirektoratet, 2018) og *Retningslinjene for mat og måltid i skolen* (Helsedirektoratet, 2015) samt *Rammeplanen for barnehagelærerutdanningen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) og *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* (LK20), (Kunnskapsdepartementet, 2020).

Internasjonal litteratur om jødisk matkultur er svært omfattende. Den drøfter både teologiske aspekter ved jøders matkulturelle valg og forskjellige matkulturelle praksiser innenfor ulike jødiske samfunn, historisk og aktuelt (f.eks. Kraemer, 2020; Stein & Isaacs, 2017). I Norge er det de siste årene gjort en del forskning på den jødiske minoriteten, særlig ved forskere fra Holocaust-senteret (Døving & Moe, 2014; Døving et al., 2022). Det er også flere

masteroppgaver med tema som belyser jødedom i Norge, som for eksempel Flaaten (2023) og Gacic (2019). Vi finner også oppslag i media, som intervju med unge jøder i Trøndelag (Tagset et al., 2021) og en podcast som «utforsker det jødiske universet» (Melchior & Mizrachi). Det finnes populære framstillinger om jødiske mattradisjoner ved Vera Komissar (1998) og Liv London (2009), men vi har ikke funnet forskning som spesielt tar for seg norske jøders matkulturelle praksiser.

I lys av en gryende interesse for norske minoriteter (Hovdelien, 2017) og deres ulike matkulturer, er dette et aktuelt tema å undersøke i både barnehage- og skoleperspektiv. Man finner forskning som gjelder mat og måltider både i barnehage og skole. Men denne forskningen har i liten grad satt søkelys på tilrettelegging av religiøse mathensyn (Andreassen & Øvrebø, 2017; Giæver, 2019), eller hvordan barn og unge med minoritetsbakgrunn opplever tilretteleggingen.

Andreassen og Øvrebø (2017) har undersøkt hvordan styrere og pedagogiske ledere i barnehager kommer ønskene til muslimske foreldre i møte om tilpasning til islamske spiseforskrifter. De finner at informantene baserer seg på to hovedstrategier: enten å servere mat som alle kan spise, eller servere ulike typer mat der muslimske barn kan spise ett av alternativene.

Når det derimot gjelder å gjennomføre ramadan og faste i barnehagen, peker Giæver (2019) på dette som utfordrende. Ryslett og Håberg (2022) fant at pedagogiske ledere mente at arbeidet med religiøse mathensyn i barnehagen er preget av innarbeidede rutiner og blir opplevd som håndterlig. Å få tak i halalkjøtt kunne derimot være utfordrende (Ryslett & Håberg, 2022).

I en studie fra mat- og helse-lærere i skolen finner Johnsen (2018) at restriksjoner som gjelder allergi og intoleranser syntes å bli tatt mer hensyn til enn religiøse spiseforskrifter. Hvordan lærerne handler vil også være avhengig av deres erfaringer og autonomi (Bandura & Walters, 1963; Biesta et al., 2015).

Problemstillingen er: *Hvilken betydning har jødisk matkultur for unge norske jøder, og hvordan har de opplevd møtet med barnehage og skole?* Dette er operasjonalisert i to forskningsspørsmål: 1) *Hvilken betydning har den jødiske matkulturen for unge norske jøder?* og 2) *Hvordan opplever jødiske barn og unge å være i minoritet i barnehage og skole?*

Metode

Studien er kvalitativ, der problemstillingen ble undersøkt empirisk gjennom semistrukturerte intervjuer av unge jøder. Datainnsamlingen fant sted i juni 2023, og tilgangen til feltet var både strategisk og pragmatisk (Hammersley & Atkinson, 1996).

Informanter

Vi tok kontakt med DMT i Oslo via deres internettside for å rekruttere unge jøder. Vi antok at vi på denne måten ville rekruttere informanter med et relativt bevisst forhold til egen religion og matkulturelle bakgrunn. Vi valgte unge norske jøder fordi vi antok at de kunne gi oss innblikk i jødisk matkultur i vår samtid. De er også i en alder der de kan si noe om erfaringer fra barnehage og skole. På våre vegne rekrutterte DMT seks informanter. Disse fikk tilsendt informasjonsskriv og samtykkeerklæring på e-post, som de signerte og returnerte. Intervjuene tok fra 29 til 50 minutter og fulgte en forberedt intervjuguide.

Intervjuguiden ble utarbeidet med bakgrunn i følgende tema: jødisk matpraksis hjemme og ved familiens høytidsmarkeringer, informantenes erfaringer fra barnehage og skole, og hvilke tanker de har om sin fremtidige matpraksis.

Av pragmatiske grunner ble alle intervjuene gjennomført digitalt via Zoom. Dette sparte både tid og ressurser til reise og opphold for forskerne. Det ga fleksibilitet med tanke på tidspunkt for intervju, samtidig som verkøyet var kjent for informantene. Ulempene med digitale intervjuer kan være tekniske utfordringer, at man ikke oppnår personlig kontakt som ved ansikt-til-ansikt-intervju, og at digitale intervjuer av den grunn kan føre til mindre detaljerte svar.

Vi brukte opptaker for å sikre god gjengivelse. Begge forskerne deltok, der én var sentral moderator. Intervjuene startet med en orientering om gangen i intervjuet, om formålet med studien og informasjon om anonymisering av informantene, slik at de skulle føle seg trygge på at deres interesser var godt ivaretatt (Kvale & Brinkmann, 2015). Inntrykket var at informantene svarte fritt og åpent på spørsmålene. Til slutt fikk de supplere med noe som de kanskje hadde tenkt på gjennom selve intervjuet, eventuelt føye til ting de hadde tenkt ut på forhånd eller som vi som forskere ikke hadde spurt om. På denne måten var det en veks-

ling mellom deduktiv og induktiv tilnærming som er typisk i semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjuene ble så transkribert.

Informantene i denne studien er unge norske jøder i alderen 19–27 år. Det er fem kvinner og en mann. De er gitt fiktive navn. Flertallet kommer fra hjem der bare en av foreldrene er jøde. De av våre informanter som har jødisk far, forteller at de har konvertert til jødedommen etter ortodokst ritual og blir da regnet som jøder også ifølge ortodokse regler. Flertallet av våre informanter har tradisjoner knyttet til matkultur fra muslimske områder og Israel (*mizrahim*), noen fra europeisk (*askenasisk*) matkultur. Alle informantene har eller har hatt tilknytning til DMT, men ingen følger ortodoks praksis i sitt private liv. Vi lyktes ikke i å rekruttere informanter med ortodoks praksis.

Analyse

Vi har gjort en tematisk analyse der vi gikk igjennom og kodet materialet gjentatte ganger (Braun & Clarke, 2006; Johannessen et al., 2018). Ved at vi tok utgangspunkt i spørsmålene fra intervjuguiden, ble analysen delvis deduktiv, men med en induktiv tilnærming basert på informantenes innspill. I analysen identifiserte vi følgende tema: jødedommen som etnoreligion¹, jødisk mangfold, fleksibilitet i spiseregler og kosher-style, å være jødisk i majoritets- og minoritetssamfunnet. Bruk av deduktive og induktive tilnærminger belyser hverandre i forståelse og leder frem til abduksjon (Alverson & Skölberg, 1994). Dette støtter opp under at studiens funn er sannsynlige, noe som styrker validiteten og i større grad gjør funnene gyldige (Maxwell, 1993). Funnene i kvalitativ forskning er ikke direkte overførbare, men kan likevel gi et bilde av en praksis og kan på den måten ha overføringsverdi, som Stake (2000, s. 435–454) omtaler som naturalistisk generalisering.

1 Etnoreligion innebærer at tilhengerne tilhører en etnisk eller politisk gruppe (SNL, 2024).

Funn og drøfting

I dette avsnittet blir funnene presentert og drøftet i lys av problemstillingen. Vi drøfter først forskningsspørsmålet knyttet til *den jødiske matkulturens betydning for unge norske jøder* og deretter *å være en jødisk minoritet i barnehage og skole*.

Den jødiske matkulturens betydning for unge norske jøder

Mat, drikke og måltider er fysiske uttrykk og symboler på religiøse verdier eller forestillinger verden over. Dette er ikke minst tilfelle innen jødisk tradisjon. Et populært sitat med referanse til jødisk historie er dette: *De prøvde å drepe oss. Vi lever. La oss spise!* (Piltz, 2017, v. o.). Tradisjoner og ritualer knyttet til mat og måltider skaper og uttrykker identitet. I det følgende handler det om hvordan våre informanter har erfart jødisk matkultur i oppveksten og hva det har betydd for identiteten deres. Vi ser også på hvilken praksis de har nå og hvordan de ser for seg framtiden.

Å være et ledd i kjeden

Begrepet «minnekjede» (*chain of memory*), formulert av den franske religionssoziologen Daniele Hervieu-Léger, handler om hvordan enkeltindivid hører til et fellesskap av fortidige, nåtidige og framtidige medlemmer. Tradisjonene, ritualene og fortellingene – den kollektive hukommelsen – er grunnlaget for fellesskapets eksistens (Hervieu-Léger, 2000, s. ix). Jødisk historie og identifikasjon med den spiller en sentral rolle når våre informanter beskriver og reflekterer over sin matpraksis.

Vår informant Naomi slår fast at tradisjoner og ritualer knyttet til mat og måltider blir «en slags påminnelse om identiteten min». På spørsmål om hva de jødiske mattradisjonene betyr for henne, svarer Kaila at det forteller henne om familiens historie, hva som har skjedd med dem. «Jeg tenker at den familien har gjennomgått så mye at jeg vil ikke være den som stopper religionen heller på en måte». Naomi sier det slik:

All mat vi spiser er egentlig en påminnelse – og det er egentlig essensen i jødedommen også – at vi hele tiden ikke bare skal prøve å minnes, men gjenoppleve det folket vårt har vært igjennom før da – tidligere.

Leah bekrefter også Herveu-Légers analyse når hun beskriver det å følge de jødiske tradisjonene på følgende måte: «Du gjør noe alle jøder har gjort i flere tusen år. Du følger på en måte en – rekke, og da blir det veldig – veldig et – samhold, det blir en veldig samholdsfølelse [...]». Flere av informantene våre peker på dette. De kjenner på et ansvar for å ivareta tradisjonene. Samtidig opplever vi at de ikke ser det som en tung plikt.

De skildrer en oppvekst der foreldre har gitt dem del i jødiske tradisjoner, men i forskjellig grad. Som nevnt er flertallet fra hjem der bare en forelder er jøde. Men som barn og ungdommer har de adoptert den jødiske forelders kultur heller enn den ikke-jødiske. Før sin *bar* eller *bat mitsva* (budets sønn/datter), som er et religiøst ritual for gutter og jenter ved 12–13 års alder, har de med jødisk far også konvertert formelt til jødedommen.

Davidmann (2007, s. 58), som har undersøkt unge amerikanske jøder, har pekt på at en årsak til den sterke jødiske tradisjonsformidlingen kan skyldes at dette i stor grad skjer i hjemmet. Det skjer ikke først og fremst i offisielle institusjoner. For våre informanter har det tydelig vært viktig at de har opplevd jødiske tradisjoner og ritualer i hjemmet. I tillegg har de, noen mer, andre mindre, deltatt i det større fellesskapet på menighetens ulike tilstelninger. De har vært i synagoge og gudstjenester, gått i jødisk barnehage, vært på sommerleirer arrangert av menigheten og så videre.

I jødedommen har praksis, det å observere de religiøse ritualene, større betydning enn tilslutning til en spesiell trosbekjennelse. Om man praktiserer, og hvordan man praktiserer, er viktigere (Davidmann, 2007, s. 57). I samsvar med Ammermans (2007) forståelse av religion som hverdagspraksis heller enn tilslutning til dogmer og institusjonalisert religion, forteller informanten Shira at for henne er jødedommen en religion som:

handler om det man gjør [...] og om de vanene jeg har. Og matvaner er en viktig del av det. Og da er det ikke så kjempeviktig for meg hvilke retter vi har fra år til annet. Men at vi gjør noe da [...]

Tro er noe som «liksom kan komme og gå i løpet av livet», ifølge Naomi. Døving og Moe (2014, s. 29–30) bekrefter inntrykket av at den norske jødiske identiteten for de fleste er sekulær. Det å være og definere seg som jøde avhenger ikke av religiøs tro. For nokså sekulære unge jøder er det å praktisere noen tradisjoner et symbol på identifikasjon med det jødiske folket og med historien.

Variasjon og fleksibilitet

Døving (2022, s. 17–18) peker på at den jødiske minoriteten i Norge bevisst opprettholder sin identitet gjennom enkelte grensemarkører mot majoritets-samfunnet. Det vil si praksiser som ivaretar jødisk identitet. Man vil unngå at de kommende generasjonene assimileres fullt og helt. Å føre videre jødiske tradisjoner blir viktig, og sabbatfeiring er for mange en slik grensemarkør. De fleste av våre informanter har vokst opp i hjem der man har markert sabbat, om enn på ulikt vis. Selv om man ikke følger alle sabbatreglene, synes måltidet på fredagskvelden å være viktig som møteplass og kilde til fellesskap. Leah forteller fra sin familie: «Mamma prøver å lage et litt festligere måltid på fredagskvelden enn hun gjør resten av uka». Det overordnede inntrykket er at det er variasjon både innad i og mellom familier, og at fleksibilitet er gjennomgående i forhold til praktisering av sabbat-tradisjonene. Mor til Aliza, som er jøde, tenner ikke i peisen, men bruker elektrisitet og overholder slik på sin måte forbudet mot å tenne ild på sabbaten. Kaila forteller fra sin familie: «[...] fem minutter etter middagen så var TV'n på og vi lå der og slappet av og brøt alle shabbat-reglene på en måte – og vi gjorde hva vi ville på lørdag».

Tradisjonell sabbatsfeiring involverer middag med velsignelse og lystenning. Fleksibel bruk av tradisjonene er utbredt, og mange moderne jøder feirer sabbat på sin egen måte. Davidmann rapporterte fra en amerikansk kontekst der en familie valgte pizza til fredagskveldens sabbatsmåltid (Davidmann, 2007, s. 58). Day peker på at ritualer og mattradisjoner, spesielt knyttet til høytidene, binder menneskene sammen (Day, 2011). Ifølge våre informanter er pesach den høytiden der tradisjonene står sterkest, selv for dem som ellers ikke har noen religiøs tro eller praksis.

[du har de som] ikke holder kosher-regler hele året, men på pesach så skal hele hjemmet være kosher og de skrubber hvert hjørne og det skal ikke være noe som helst hvete i hjemmet (Kaila).

Informantene våre viser til ganske stor intern variasjon og fleksibel bruk av de religiøse tradisjonene blant norske jøder. Dette støttes av Døving (2022, s. 30) og det bekrefter Abby Days påstand om at mennesker i moderne samfunn konstruerer, forhandler og praktiserer (*perform*) sin tro (Day, 2011, s. 27). Tro er et sosialt fenomen; det handler om samhold og tilhørighet mer enn individuell gudstro.

Kosher-style

I kontrast til en ortodoks jødisk matpraksis velger våre informanter som unge voksne ulike tilpasninger til de jødiske spisereglene. De velger det de karakteriserer som den mer fleksible *kosher-style*. Felles er at de ikke spiser svinekjøtt. Flere har prøvd forskjellig mat i ungdommen. Da de ble eldre, har de valgt sin egen kosher-stil, slik som Naomi:

På ungdomsskolen smakte jeg min første cheeseburger for eksempel – med venner, ikke sant. Det var [...] jeg ville utforske. På videregående smakte jeg bacon, så jeg har hatt en liten periode som ung voksen hvor jeg ville velge alt helt selv. Og nå når jeg er blitt eldre, har jeg gått tilbake til at jeg personlig har valgt å ikke spise svin, men jeg blander kjøtt og melk og spiser skalldyr.

Enkelte avstår også fra skalldyr. Leah forteller at i hennes familie spiste de ikke kjøtt og melk sammen da hun vokste opp. En mild versjon av forbudet, ifølge henne, der de etter et kjøttmåltid kunne spise melkemat allerede etter en time. Alternativet er tre eller seks timer. Senere «forduftet det jo eldre jeg ble», medgir hun. I sitt hjem har hun ikke kosher-mat, og til hverdags spiser hun «alt mulig», men i høytidene spiser hun jødisk mat.

Kosher-style er en tilpasning av kosher-reglene i et moderne samfunn utviklet i Nord-Amerika (Kraemer, 2020). David Kraemer, som har skrevet utførlig om utvikling av kosher-reglene helt fra bibelsk til moderne tid, hevder at nettopp tilpasning til skiftende forhold er typisk (Kraemer, 2020). Leah mener at hennes praksis er forholdsvis streng når hun sammenligner seg med andre jøder. Noen velger et vegetarisk kosthold, noe som gjør det enklere å holde en del av kosher-reglene. Leah forteller at hun også velger vegetarmat på restaurant.

Alle våre informanter kommenterer at det å følge kosher-reglene i Norge er svært vanskelig. Ifølge dem er det få jøder som gjør det. Tilgangen på kosher-sertifiserte matvarer er svært begrenset siden disse må importeres. Det gjør også at det blir dyrt.

Framtiden

I intervjuene spurte vi hvordan disse unge menneskene ser for seg fremtiden. Hvilket «nivå» vil de velge med hensyn til å praktisere spiseregler? Noen av dem er enslige, noen har samboer, men ingen er gift.

Et tydelig funn er at flertallet tenker seg at de gjerne vil bli mer praktiserende når de eventuelt oppretter sitt eget hjem og familie. Naomi sier at det er viktig for henne å oppdra barna jødisk. Selv om hun ikke har noen streng matpraksis, tenker hun seg at når hun får barn «så kommer jeg sikkert til [...] da kommer jeg plutselig til å ville holde alle regler. At jeg får sånn panikk at jeg må oppdra dem sånn.» Leah sier at hun ønsker å «holde tradisjonene» og at hennes barn skal få vokse opp med dem, «men ikke så strenge tradisjoner». Men alle er tydelige på at både barn og partner skal få velge selv.

Kaila tenker seg at:

Jeg skal ikke pålegge barna mine mest sannsynlig å følge kosher – det er så mye annet som kan bli vanskelig for dem. Og jeg har ikke lyst til å være en part i å gjøre det verre for dem (at de skal) mistrives eller bli ekskludert, ikke sant.

For Noah er det også viktig at hans eventuelle barn får en jødisk identitet. Han kommer til å legge vekt på høytidsfeiringene «slik at de får oppleve det». Ellers vil han trolig føre videre praksisen han selv har vokst opp med, der det å ikke spise svin var eneste spiseregel.

Viljen til å videreføre tradisjoner og tilknytningen til familietradisjon og folk er felles for disse unge jødene. Dette er likt det Davidmann fant blant sine respondenter, som ivaretok enkelte jødiske tradisjoner på grunn av de varme familieminnene de vekket (Davidmann, 2007, s. 58).

Noah framhever positive trekk ved sin tradisjon når han mot slutten av intervjuet reflekterer over forbudet mot å tenne ild på sabbaten. Han ser dette som en positiv mulighet til et «avbrekk fra samfunnet». Man trenger ikke sjekke e-poster eller gjøre noe arbeid. Man får en pause og en «digital detox»:

Og det er på en måte mange som synes at det er litt rart, men det er også mange som liker å være på hytten sin selv om det ikke er innlagt strøm eller innlagt vann – for meg er det noe jeg har lyst til å gjøre mer av i fremtiden.

Tradisjonen tilbyr ressurser som man kan velge å ta i bruk ifølge våre informanter.

Å være en jødisk minoritet i barnehage og skole

Avsnittet drøfter hvordan våre informanter har opplevd møtet med majoritetssamfunnet i barnehage og skole. Funnene viser foreldremedvirkning og hvordan informantenes opplevelser er i møte med faget Mat og helse. Dette blir drøftet i lys av tidligere forskning og Goodlads læreplanteoretiske perspektiv (Goodlad et al., 1979).

Å være jødisk minoritet i barnehagen

Alle informantene har gått i barnehage, tre i ordinær barnehage (majoritetsbarnehage) og tre i jødisk barnehage (minoritetsbarnehage). De informantene som gikk i jødisk barnehage, hadde fullt mattilbud som var kosher. Gjennom mat og måltider i barnehagen ble også sabbaten og andre jødiske høytider markert og feiret. Noah forteller om å gå i jødisk barnehage slik:

*Det var på en måte det som var poenget til den barnehagen da.
Man kan lære om jødiske høytider, regler, skikker og tradisjoner
og man kan få tilbud om kosher-mat.*

Foreldrene tok valg for barna sine med valg av minoritetsbarnehage, og Dana sier: «i Norge må man ta aktive valg med å holde tradisjonene og være jøde for du er en sånn liten minoritet». For de som gikk i ordinær barnehage, var dette det første møtet med majoritetssamfunnet. I en av de barnehagene praktiserte man medbrakt matpakke, mens de to andre barnehagene hadde mattilbud. For de som hadde med mat hjemmefra, hadde foreldrene kontroll på hva barnet spiste, i motsetning til barnehager med mattilbud. Her måtte foreldrene stole på at barnehagepersonalet tok nødvendige mathensyn. Stort sett gikk det fint, men innimellom «glapp det» slik som Aliza forteller:

*[...] de passet jo på at jeg holdt kosher. Jeg tror det var en gang
at de gav meg leverpostei ved et uhell eller ett eller annet. [...] Jeg*

tror bare de fikk beskjed av mamma om å følge bedre med så jeg fikk det jeg skulle ha. Uhell skjer.

Funnene viser at de barna som går i jødisk barnehage, opprettholder sine mathensyn ved at spisereglene overholdes i barnehagen. Jødiske høytider, og spesielt sabbat som den største høytiden, gjennomføres hver fredag. Våre informanter som gikk i ordinær barnehage, ble i høy grad møtt ved at man tok religiøse mathensyn. Dette samsvarer med Ryslett & Håberg, der barnehagepersonalet opplevde at arbeidet med religiøse mathensyn var godt innarbeidet og håndterlig (Ryslett & Håberg, 2022). At «uhell skjer» i barnehagen med mathensyn kan peke på det som Johnsen sier. Restriksjoner som gjelder allergier og intoleranser, syntes å bli tatt mer hensyn til enn religiøse (Johnsen, 2018).

Ikke-medisinske dietter, som religiøse mathensyn, blir ikke spesielt omtalt i *Retningslinjene for mat og måltid i barnehagen* (Helsedirektoratet, 2018). Barnehagen får dermed ikke formell støtte i dette dokumentet til å håndtere denne typen mathensyn. Det står derimot videre at barnehagen skal ta hensyn til barn som har særlige behov knyttet til mat og måltider (Helsedirektoratet, 2018).

I et læreplanteoretisk perspektiv kan det bety at formell støtte kan sees på som fraværende eller noe uklart definert. *Den formelle læreplanen* (Goodlad et al., 1979), her representert som Rammeplanen for barnehagen (2017), gir derimot tydelige føringer på at man skal ivareta mangfoldet og vise gjensidig respekt. Dette kan for eksempel gjøres ved å legge til rette for måltider som bidrar til deltakelse og fellesskapsfølelse hos barna (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Dette står i kontrast til *den erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979), som peker på at svikt og ekskludering skjer når det gjelder praksis om mathensyn i barnehagen. Det viste seg også at barnehagen kunne være en tydelig inkluderingsarena, slik som Aliza forteller: «[...] barnehagen gjorde en skikkelig innsats de lærte alle bursdagssanger på hebraisk og sang.»

Det generelle inntrykket er at det kan være behov for sterkere sentrale føringer for å støtte dette arbeidet i barnehagen. Samtidig er det viktig å styrke barnehagepersonalets kompetanse for å ivareta religiøse mathensyn.

Å være en jødisk minoritet i skolen

Alle informantene har gått i norsk skole, som ledes av styringsdokumenter som Opplæringsloven (2022) og læreplanene (LK20). Styringsdokumentene

er klare med hensyn til inkludering, deltakelse og fellesskap for alle elever i skolen. I denne alderen møter alle jødiske barn majoritetssamfunnet. Det å følge spisereglene gjør at man skiller seg ut, som Naomi sa: «jeg er den eneste jøden i klassen, selvfølgelig».

Praksis i norsk skole er at man må ta med egen matpakke. Likevel sier Naomi: «det er ikke så lett å holde kosher i Norge». Siden informantene tok med mat hjemmefra, kunne de selv opprettholde spisereglene. Dette ble vanskeligere på klasseturer, i bursdager og andre feiringer. Naomi fortalte: «man er ofte gjerne den eneste på skolen eller i vennegjengen», og Shira supplerer: «på tur hadde jeg med mine egne ting, mamma var ganske god på å huske sånne ting», og slik var det også for Kaila:

Vi pleide å ta med egen mat, så hvis det var pølse, så tok jeg med pølser. Og hvis det var taco eller pizza, så kunne vi bare lage en uten kjøtt liksom. Så det var ikke noe problem for meg. Men jeg pleide ofte å ha med egne pølser eller burgere.

Funnene peker tydelig på at ved skolearrangementer som inkluderer mat, tas ikke nødvendige mathensyn. Men skolen kunne også vise seg som en tydelig inkluderingsarena. En av informantene fortalte om en lærer som la til rette for lillesøsteren hennes ved å kjøpe inn kosher-pølser til grillfest. Aliza forteller: «hun ba om å få kjøpe kosher-pølser i kosher-butikken til henne når de skulle overraske barna med grilling siden hun ikke kunne ta med noe. Og da var vi helt satt ut hele familien, det er innsats!».

Ikke-medisinske dietter, som religiøse mathensyn, blir ikke omtalt i *Retningslinjene for mat og måltid i skolen* (Helsedirektoratet, 2018). Skolen får dermed ikke formell støtte i dette dokumentet til å håndtere denne type mathensyn. I et læreplanteoretisk perspektiv kan det bety at formell støtte er fraværende. På den andre siden gir *Den formelle læreplanen* (Goodlad et al., 1979), her representert ved LK20, tydelige føringer på at man skal ivareta mangfoldet og vise gjensidig respekt. Dette kan for eksempel gjøres ved å legge til rette for måltider som bidrar til deltakelse og fellesskapsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Funnene peker tydelig på at ved skolearrangementer som inkluderer mat, blir ikke nødvendige religiøse mathensyn tatt. I lys av *den erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979) er jødiske elever overlatt til seg selv når det gjelder mathensyn.

Funnene peker på at det kan være behov for sterkere sentrale føringer og behov for å styrke læreres kompetanse for å ivareta religiøse mathensyn.

Foreldremedvirkning

Alle informantene fortalte at foreldrene hjalp til både i barnehage og skole når det gjaldt tilrettelegging av mat. Foreldre smurte matpakker, la til rette ved barnebursdager og ved skolearrangement. Kaila fortalte: «jeg pleide ofte å ta med egne pølser og burger, ja altså jeg følte meg annerledes, så det var litt kjedelig, men sånn var det liksom».

Flere av informantene fortalte også at foreldrene kom til skolen og delte kunnskap om jødedommen. Naomi fortalte: «Mamma kom mye og fortalte om helligdagene og tok med flettebrød og sånn, og jeg var veldig åpen med religionen min og hvem jeg var». Noah supplerte: «Foreldrene mine kom noen ganger, hvis vi hadde om jødedommen» og videre, «men det var sånn at om jeg skulle på en bursdag [...] så hadde de egne pølser med da siden jeg ikke spiste svin», og han avslutter slik: «jeg ble møtt med åpenhet og fascinasjon». Flere forteller at etter hvert som de gikk fra barnehage og barneskole til ungdomsskole og videregående, var de ikke like åpne om sin jødiske bakgrunn.

Funnene peker på at alle våre informanter har fått god støtte fra sine foreldre for å ivareta sin identitet og sine spiseregler i både barnehage og skole. En slik pedagogikk finnes allerede i Tora (5 Mos, 4, 9), knyttet til pesach-fortellingen: «Ta deg i vare og vakt deg vel så du ikke glemmer det du har sett med egne øyne. Så lenge du lever, skal det aldri forlate ditt hjerte. Du skal fortelle om det til dine barn og barnebarn».

Dette synes å bekrefte den sterke familiebaserte tradisjonsformidlingen i jødisk kultur (Davidmann, 2007; Levin, 2008). Det viser også at foreldrene til våre informanter handler i tråd med denne tradisjonen.

Tilrettelegging i faget Mat og helse

Hovedinntrykket var at i faget Mat og helse måtte ofte informantene passe på hva de selv kunne spise på skolekjøkkenet. Halvparten av informantene opplevde at lærerne ikke tilrettela i opplæringen i mat og helse. Dana fortalte: «de sa at du spiser det du kan spise, de tilrettela ikke. Så jeg har alltid spist på forhånd eller har med noe eget på en måte da».

Likevel fikk informantene nesten alltid mat å spise på skolekjøkkenet. Ofte var de jødiske elevene organisert slik at de var på arbeidsbord sammen med muslimske elever. Shira fortalte: «det var mye lettere for meg på en skole hvor det er litt mangfold, for da var jeg på bord med de som spiste halal eller vegetarianer eller jøder». Maja fortalte om en annen stor fordel ved denne type sammenslåing: «en måte å 'bonde' med andre [kulturer] sånn som på barneskolen var det jeg og to muslimske jenter som fikk kyllingpølse».

Kaila forteller videre hvordan hun ordnet seg:

Ja, altså, jeg fikk jo spise. Men hvis det var med kjøtt da, så spiste jeg alt utenom kjøttet. Og hvis vi laget, la oss si grønnsakssuppe med kylling, så spiste jeg ikke suppen fordi det er kylling i på en måte. Så jeg spiste bare det jeg kunne spise.

Det var likevel ikke alltid morsomt å være på «halalbordet», for som Shira sa: «Jeg synes det er litt kjipt for det er nødvendigvis ikke mine venninner». Noen ganger laget informantene bare maten på skolekjøkkenet uten å spise den selv, slik som Naomi forteller: «Men jeg var også litt sånn at ofte brukte jeg bare å lage ting med skinke og ikke bry meg så mye, men ikke spise det selv». Flere av informantene pekte på at de burde blitt brukt som ressurs i faget Mat og helse, slik som Kaila her:

Ja, jeg følte litt sånn, hvorfor kan vi ikke lære litt mer om jødisk mat da eller tradisjoner på en måte? Vi har en jøde i klassen. Vi har en pakistaner i klassen, vi har en tai i klassen – bruk oss på en måte!

Både den overordna delen og læreplanen for Mat og helse er tydelige på inkludering av alle elever og gir støtte til å håndtere religiøse mathensyn (Kunnskapsdepartementet, 2020). Den *formelle læreplanen* (LK20) jf. Goodlad et al. (1979), har som nevnt tydelige føringer på at man skal ivareta mangfoldet og vise gjensidig respekt. Dette kan for eksempel gjøres ved å legge til rette for måltider som bidrar til deltakelse og fellesskapsfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette støttes videre i faget Mat og helse der et av kjerneelementene heter *Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk*. Dette er knyttet til både religiøse normer og verdier, og skal være med på å skape bevissthet og nysgjerrighet om matkulturene til elevene i skolen.

Den formelle læreplanen står i kontrast til den erfarte læreplanen i faget Mat og helse. Funnene peker på at det skjer både ekskludering og stigmatisering av elevers individuelle mathensyn. Manglende tilrettelegging kan på den ene siden avhenge av lærers kunnskap og kompetanse. På den andre siden kan det å plassere elever med «like mathensyn» på samme arbeidsbord ha organisatoriske fordeler. Dette samsvarer med Bottolfs (2020) sine funn, der lærerne i dette faget generelt har lav formell kompetanse. Det støttes videre av Veka et al. (2018), som fant at lærere organiserte elever med lignende mathensyn til samme arbeidsbord.

Funnene våre peker også på at lærerne ikke bruker handlingsrommet til tilrettelegging for mathensyn. De griper heller ikke mulighetene ved å ta tak i elevenes ulike matkulturer. Dette samsvarer med Veka (2022), som peker på at Mat og helse-lærerne oppfattet at de hadde et stort handlingsrom i faget, men manglet et fortolkningsfellesskap, slik som kolleger i faget.

Det generelle inntrykket er at det er svikt i gjennomføringsevne og tilrettelegging av religiøse mathensyn i faget Mat og helse. Dette er i tråd med *Den erfarte læreplanen* (Goodlad et al., 1979). Dette er et avvik fra den formelle læreplanen LK20 og kan indikere at det kan være behov for å styrke læreres kompetanse for å ivareta jødiske elevers mathensyn.

Oppsummering

Denne kvalitative studien har undersøkt problemstillingen *Hvilken betydning har jødisk matkultur for unge norske jøder, og hvordan har de opplevd møtet med barnehage og skole?* Studien vår viser at jødiske spiseregler og matkultur er viktig for unge norske jødernes identitet. De knytter dette til familie, tradisjon og til sitt folks historie. Innad i det jødiske miljøet er det stor variasjon og fleksibilitet i hvordan man praktiserer de jødiske spisereglene. Noen beskriver sin praksis som *kosher-style*, og våre informanter ønsker å videreføre jødisk matkultur i en eller annen form.

Studien viser at foreldrene til disse informantene er aktive med å ivareta egne barns behov for tilrettelegging og med å formidle jødisk kultur i barnehager og skoler. Når jødiske barn møter barnehage og skole, blir den

jødiske matpraksisen deres påfallende i forhold til majoritetskulturen. Våre informanter peker på at de som jødiske barnehagebarn hadde erfaring med både svikt og ekskludering når det gjaldt tilrettelegging og oppmerksomhet om sin matkultur. Samtidig opplevde noen også inkludering.

Som jødiske skoleelever ble de ofte overlatt til seg selv når det gjaldt mathensyn. I skolefaget Mat og helse opplevde informantene lite eller ingen tilrettelegging av jødisk matkultur. Dette kan oppleves som både stigmatiserende og ekskluderende. Lærerne så heller ikke potensialet og mulighetene for læring i mangfoldet av matkulturer.

Funnene i denne studien bekrefter det som Holocaust-senteret skriver, at mange minoriteter opplever diskriminering og fordommer. Dette kan påvirke deres daglige liv og muligheter. På den ene siden kan det i en identitetskonflikt være vanskelig å balansere sin egen kulturelle identitet med forventningene og normene i majoritetssamfunnet. Dette kan føre til opplevelsen av å være annerledes, til ensomhet og isolasjon. På den andre siden kan det å være i minoritet også være utviklende, gi styrke og motstandskraft i møte med utfordringene. Mange finner også tilhørighet innenfor egen gruppe (HL-senteret, 2024).

Både i barnehage og skole er jødiske barn avhengige av personalets kunnskaper om jødisk matkultur for å bli respektert og ivaretatt. Dette kan styrkes ved at hver enkelt barnehage og skole legger til rette for en inkluderende praksis der religiøse mathensyn ivaretas. Samtidig bør dette forankres i interne styringsdokumenter for barnehagens eller skolens virksomhet. Det finnes svak støtte i sentrale styringsdokumenter som *Retningslinjer for mat og måltid i barnehagen* og *Retningslinjene for mat og måltid i skolen*. Begge dokumentene bør gi klarere retningslinjer for hvordan barnehage og skole ivaretar religiøse mathensyn. En slik praksis finner støtte i Rammeplanen for barnehagen og LK20, som peker på at alle barn skal inkluderes. Det er viktig at jødiske barn og ungdom får bekreftet sin matkultur som på den ene siden identitetsbekreftende, og på den andre siden berikende for de andre elevene og hele majoritetssamfunnet ved at mangfold, ulike perspektiver og tradisjoner synliggjøres.

Jøder i Norge lever og uttrykker sin jødiske identitet på ulike måter. Kunnskap om dette er vesentlig for personalet i barnehage og skole. Forhåpentligvis er denne studien et bidrag til kunnskap om den jødiske minoritetens matkultur og tradisjoner som preger deres hverdagsliv.

Referanser

- Alverson, M. & Skölberg, K. (1994). *Tolkning og refleksjon: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Ammerman, N. T. (2016). Lived religion as an emerging field: An assessment of its contours and frontiers. *Nordic Journal of Religion and Society*, 29(2), 83–99.
- Ammerman, N. T. (Red.) (2007). *Everyday religion. Observing modern religious lives*. Oxford University Press.
- Andreassen, B.-O. & Øvrebø, E. M. (2017). Religiøse spiseforskrifter i barnehagen. En kvalitativ undersøkelse om barnehagers strategier for tilpasning i møte med islamske spiseforskrifter. *Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 16, 1–15.
- Bandura, A. & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personal development*. Holt, Rinehart & Winston.
- Banik, V. K. (2011). En jøde er en jøde? Integrasjon av jødiske flyktninger i Norge etter andre verdenskrig. I Ø. Kopperud, V. Moe & V. K. Banik (Red.), *Utenfor det etablerte. Aspekter ved Einhardt Lorenz' forskning*. HL-senteret. <https://www.hlsenteret.no/forskning/publikasjoner/alle-publikasjoner/utenfor-det-etablerte.html>
- Banik, V. K. & Høeg, I. M. (2022). Religiøs organisering blant jøder i Norge – et bakgrunnskapittel. I C. A. Døving (Red.), *Jødisk. Identitet, praksis og minnekultur* (s. 145–169). Universitetsforlaget.
- Biesta, G., Priestley, M. & Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624–640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104, 181–193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-08>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Davidmann, L. (2007). The new voluntarism and the case of unsynagogued Jews. I N. T. Ammermann (Red.), *Everyday religion. Observing modern religious lives* (s. 51–67). Oxford University Press.
- Day, A. (2011). *Believing in belonging. Belief and social identity in the modern world*. Oxford University Press.
- Det jødiske samfunn i Bergen. (2024, 9. april). <https://www.djsb.no/about/>
- Det Mosaiske Trossamfund. (2023). <https://www.dmt.oslo.no/>
- Døving, C. A. (2022). Introduksjon: Et sted å begynne når identitet skal studeres. I C. A. Døving (Red.), *Jødisk. Identitet, praksis og minnekultur* (s. 11–32). Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. (Red.) (2022). *Jødisk. Identitet, praksis og minnekultur*. Universitetsforlaget.
- Døving, C. A. & Moe, V. (2014). «Det som er jødisk» – identiteter, historiebevissthet og erfaringer med antisemittisme. (HL-senteret rapport mai 2014).
- Flaaten, H. (2023). *Den jødiske minoriteten i samtidens Bergen – en kvalitativ studie av jødisk organisert liv i Bergen* [Masteroppgave, Universitetet i Bergen]. <https://hdl.handle.net/11250/3092548>
- Gacic, N. (2019). «Jøss, er du jøden?» En kvalitativ studie av interaksjonen med jødiske veivisere, stereotypiske forestillinger om jøder og norsk skolehverdag [Masteroppgave,

- MF vitenskapelige høyskole for teologi, religion og samfunn]. <https://mfopen.mf.no/mf-xmlui/handle/11250/2620656>
- Giæver, K. (2019). Å gi rom for muslimske barns utprøving av faste i barnehagen. *Prismet*, 70(4), 311–326.
- Goodlad, J. I. (1979). The scope of the curriculum field. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 17–43). McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., Klein, M. F. & Tye, K. A. (1979). The domains of curriculum and their study. I J. I. Goodlad (Red.), *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice* (s. 43–76). McGraw-Hill Book Company.
- Groth, B. (2022, 12. desember). Askenaser. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/askenaser>
- Groth, B. (2023, 21. desember). Sefarder. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/sefarder>
- Groth, B. (2024, 25. juni). Etnoreligion. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/etnoreligion>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltid i skolen*. <https://www.helsedirektoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2018). *Retningslinjene for mat og måltid i barnehagen*. <https://www.helse-direktoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>
- Helsedirektoratet. (2018). *Retningslinjer for mat og måltider i barnehagen*. <https://www.helse-direktoratet.no/retningslinjer/mat-og-maltider-i-barnehagen>
- Herberger, T. (2018). Jews and Judaism in Norway today. *Nordisk Judaistik. Scandinavian Jewish Studies*, 29(1), 36–42.
- Herberger, T. & Aschim, A. (2020). Jødisk mangfold i norske KRL-lærebøker? *Prismet*, 72(1), 5–21.
- Hervieu-Léger, D. (2000). *Religion as a chain of memory*. Polity Press.
- HL-senteret. (2024). *Hva er en minoritet?* <https://www.hlsenteret.no/undervisning/kunnskapsbasen/livssyn/minoriteter/hva-er-en-minoritet/hva-er-en-minoritet>
- Hovdelien, O. (2018). Forskning på religion og livssyn i barnehagen – oversikt og tendenser 1996–2018. *Prismet*, 69(4), 281–301.
- Hovdelien, O., Einarsen, S. L., Giæver, K. & Hidle, K.-M. W. (2017). *Minoritetsreligioner i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Høeg, I. M. (2022). Religion og identitet i den trønderske flerkulturelle forsamling. I C. A. Døving (Red.), *Jødisk. Identitet, praksis og matkultur* (s. 202–224). Universitetsforlaget.
- Haaland, G. (2011). Den todelte Tora – Tanakh og Talmud. I J. Braavig & Å. Justnes (Red.), *Hellige skrifter i verdensreligionene* (s. 21–56). Høyskoleforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). Tematisk analyse. I L. E. F. Johannessen, T. W. Rafoss & E. B. Rasmussen (Red.), *Hvordan bruke teori?* (s. 278–313). Universitetsforlaget.
- Johnsen, V. U. (2018). *Læreres opplevelse av utfordringer i mat og helse-undervisningen på ungdomsskoletrinnet: Med vekt på elevers kostholdspreferanser og -restriksjoner* [Masteroppgave, OsloMet]. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/10642/6159>
- Kleive, H. V. (2020). Levd hverdagsreligion. I B. Løvlie, P. Halse & K. Hatlebrekke (Red.), *Tru på Vestlandet: Tradisjoner i endring* (s. 289–309). Cappelen Damm Akademisk.

- Kleive, H. V. (2022). Buddhistisk konfirmasjon. I H. V. Kleive, J. G. Lillebø & K.-W. Sæther (Red.), *Møter og mangfold. Religion og kultur i historie, samtid og skole* (s. 109–128). Cappelen Damm Akademisk.
- Kommisar, V. (1998). *Jødiske gleder*. Luther Forlag.
- Kraemer, D. C. (2020). *Jewish Eating and Identity Through the Ages*. Routledge.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Det kan skje igjen*. Rapport fra Kunnskapsdepartementets arbeidsgruppe om antisemittisme og rasisme i skolen. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/eidsvagutvalget/eidsvag_rapport_det_kan_skje_igjen.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsløftet*. Læreplanverket for grunnskolen. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 381). Gyldendal akademisk.
- Levin, M. (2008). Og du skal fortelle dine barn. *Kirke og kultur*, 113(6), 494–503. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-3002-2008-06-09>
- London, L. (2009). *Jødisk mat på norske fat: en kulturhistorisk kokebok*. Forlaget Press.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- Melchior, J. & Mizrachi, R. (2024). Rachel & rabbineren utforsker det jødiske universet [Videopodcast]. Jødedommen.no. <https://www.xn--jdedommen-l8a.no/rachel-og-rabbineren/>
- Midtbøen, A. H., Orupabo, J. & Røthing, Å. (2014). *Beskrivelser av etniske og religiøse minoriteter i læremidler*. Institutt for samfunnsforskning.
- Opplæringslova (2022). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Pilz, S. K. (2017). The Earth is the Eternal's and the fullness thereof: Jewish food culture and the blessings before eating. *Liturgy*, 32(2), 14–23. <https://doi.org/10.1080/0458063X.2017.1262633>
- Regjeringen. (2023). Nasjonale minoriteter. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/id1404/>
- Ryslett, K. & Håberg, L. I. A. (2022). Matomsyn i barnehage-måltidet i eit berekraftig folkehelseperspektiv. I *Bærekraft fjordantologien 2022* (s. 128–145). Universitetsforlaget.
- Stake, R. (2000). I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg., s. 435–454). SAGE.
- Stein, L. & Isaacs, R. H. (2017). *Let's eat: Jewish food and faith*. Stackpole Books. ProQuest Ebook Central. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hivolda-ebooks/detail.action?docID=5059967>
- Tagset, T., Hagen, T. A. & Wågo, M. (2021). Unge jøder i Norge. https://www.nrk.no/tron-delag/xl/unge-joder-i-norge-utfordrer-religiose-pabud-og-tradisjoner_-men-vil-holde-pa-sin-jodiske-identitet-1.15654769
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Theil, R. & Johansen, P. (2024, 3. januar). Jiddisk. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/jiddisk>

- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-nynorsk2017.pdf>
- Veka, I. (2022). *Mat- og helselærernes didaktiske praksiser: En casestudie på tre barneskoler* [Doktoravhandling, Høgskulen på Vestlandet]. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3037983/Veka.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften – den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3). <https://doi.org/10.5617/adno.4829>

Ryslett, K. & Håberg, L. I. A. (2025). Samisk matkultur i norsk barnehage: «Vi bakte sånne gahkko-brød eller kva det heiter, også laga vi den der bidos». I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 203–220). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580407>

Kapittel 7

Samisk matkultur i norsk barnehage

«Vi bakte sånne gahkko-brød eller kva det heiter, også laga vi den der bidos»

Kari Ryslett¹ og Liv Ingrid Aske Håberg²

¹ Høgskulen i Volda

² NLA Høgskolen

Samandrag: Formålet med denne studien er å undersøke korleis pedagogiske leiarar arbeider med formidling av samisk matkultur som ein del av samisk kulturformidling. Samfunnsmandatet når det gjeld samisk kultur for norske barnehagar vart i 2017 utvida og tydeleggjort i rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). I eit nordisk perspektiv står Norge i ei særstilling med omsyn til å løfte fram samiske perspektiv i barnehagen.

Som bakkebyråkratar må pedagogiske leiarar utøve skjønn når nye tematikkar skal implementerast. Studien bygger på fokusgruppeintervju (Halkier, 2015) i fire barnehagar med til saman ti pedagogiske leiarar som deltakarar. Under fokusgruppeintervjua vart det nytta intervjuguide med opning for innspel frå deltakarane. I analysen vart det nytta både ei deduktiv og induktiv tilnærming.

Hovudfunn er at formidling av samisk kultur er ein etablert tematikk, og at samisk matkultur er ein del av markeringa rundt den samiske nasjonaldagen. Dei to matrettane som blir nytta er *bidos* og *ghakko*. Deltakarane framheva også at samisk matkultur er knytt til berekraftig forvalting av naturresursar. Utfordringar knytt til synleggjering av samisk kultur handlar i mindre grad om formidling av matkultur. Derimot handlar det om manglande kunnskap om det samiske. Studien peikar på behov for meir forskning på korleis barnehagar arbeider med formidling av samisk matkultur.

Nøkkelord: samisk matkultur, barnehage, pedagogisk leiar, bakkebyråkrat

Abstract: This study aims to investigate how pedagogical leaders communicate Sami food culture as part of Sami culture. In 2017, the societal mandate regarding Sami culture for Norwegian kindergartens was expanded and clarified in the Framework Plan for Kindergartens (Ministry of Education and Research, 2017). From a Nordic perspective, Norway is in a special position regarding highlighting the Sami perspective in kindergarten.

As a street-level bureaucrat, pedagogical leaders must use discretion when new themes are to be implemented. The study is based on focus group interviews (Halkier, 2015) in four kindergartens with a total of ten pedagogical leaders as participants. During the focus group interviews, an interview guide was used with an opening for input from the participants. Both a deductive and inductive approach was used in the analysis.

The main finding is that the dissemination of Sami culture is an established theme. Sami food culture is part of the marking around the Sami national day. The two dishes that are used are *bidos* and *ghakko*. The participants also emphasized that Sami food culture is linked to the sustainable management of natural resources. Challenges related to the presentation of Sami culture are, to a lesser extent, about the dissemination of food culture. However, they are more about a lack of knowledge about the Sami. The study points to more research into how kindergartens work with the dissemination of Sami food culture.

Keywords: Sami food culture, kindergarten, pedagogical leader, street-level bureaucracy

Innleiing

I denne studien blir søkelyset retta mot formidling av samisk matkultur. Samisk matkultur kan vere ein av fleire identitetsmarkørar som speglar kultur og natur. I både barnehagen, skulen og samfunnet elles har det skjedd ei auka merksemd mot det samiske. Den auka merksemda kan tolkast som ei operasjonalisering av at Norge i 1990 ratifiserte ILO-konvensjonen slik at den samiske delen av befolkninga fekk status som urfolk. Norge er einaste landet med ratifisert konvensjon sjølv om ein finn samisk befolkning også i Finland, Sverige og Russland (Regjeringen, 2020). I nordisk samanheng står difor barnehagar i Norge i ei særstilling.

Formidling av samisk kultur er i større grad enn tidlegare framheva gjennom ny rammeplan for barnehagen i 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). I den overordna delen av «Verdigrunnlaget for barnehagen» i kapittel 1 i rammeplanen står det at «Barnehagen skal synleggjere samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapskjensle for det samiske mangfaldet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Alle norske barnehagar skal synleggjere samisk kultur, uavhengig av om barna har samiske røter.

Medan innhald og arbeidsmåtar i noko grad er undersøkt i barnehagar med samisk profil, finn ein i mindre grad forskning som omhandlar korleis det blir arbeidd med formidling av samisk kultur i ordinære barnehagar utan spesifikk samisk tilknytning (Homme et al., 2021, s. 229). Formålet med denne studien er difor å undersøke korleis pedagogiske leiarar arbeider med formidling av samisk matkultur som ein del av samisk kulturformidling. Artikkelen bygger på ein kvalitativ studie med bruk av fokusgruppeintervju av pedagogiske leiarar i ordinære barnehagar. Problemstillinga er formulert slik: *Korleis opplever pedagogiske leiarar arbeidet med formidling av samisk matkultur i barnehagen?*

Figur 7.1

Sameflagget har fargane raudt, blått, gult og grønt og er vanlege på tradisjonelle samiske klede (gakti). Den delte sirkelen som pregar flagget er eit gammalt samisk symbol som her symboliserar sola (raud halvdel) og månen (blå halvdel), og dessutan samisk samhald.



Samisk matkultur

Kjernen i samisk kultur er nærleik til naturen, og her høyrer matkultur naturleg til (Valkonen & Valkonen, 2014). Urfolks kjennskap og forståing av naturen står sentralt i samisk matkultur (Olsen, 2017). Den samiske årssyklusen er delt inn i åtte årstider: vår, vårsaommer, sommar og haustsommar, haust, haustvinter, vinter og vårvinter (Jernberg et al., 2021, s. 184–189). Samisk matkultur har sitt utspring i arbeidsoppgåver knytt til denne syklusen.

Samisk matkultur kan også knytast til omgrepa å *utnytte* og å *bevare* (Harnesk & Brandon-Cox, 2014; Heim, 2023, s. 172). Å *utnytte* naturen kan handle om geografiske skilnader. For eksempel å bruke rein og ferskvassfisk i innlandet, mens langs kysten er sau, geit og saltvassfisk dei mest vanlege råvarene. Å *bevare* maten er også sentralt, ved hjelp av konserveringsmetodar som salting, røyking, tørking, speking og fermentering. I tillegg er vakuum-pakking mykje brukt i dag (Harnesk & Brandon-Cox, 2014; Nordlige folk, 2024). Felles for både å utnytte og bevare er å ikkje hauste meir av naturen enn kva ein treng, og å bruke alt som blir hausta (Valkonen & Valkonen, 2014).

Avstanden mellom naturen og naturressursane er i dag større. Dette er fordi majoriteten av den samiske befolkninga lever i urbane strøk, og berre

eit fåtal arbeider som reindriftsutøvarar, fiskarar eller bønder (Meld. St. 32 (2016–2017); SSB, 2017). Å bevare naturens rikdom med eit samisk verdisyn om naturbruk, matauk og samisk matkultur kan vere eit aktuelt bidrag til barnehagen. Dette kan lære norske barn om samisk berekraftig forvaltning av naturressursar (Buljo, 2020, s. 65; Heim, 2023, s. 173). Inkludert i dette ligg også at den samiske matkulturen er mangfaldig og kompleks (Johnsen-Swart, 2021). Slik kan barnehagebarn få det første møtet med samisk matkultur (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Samfunnsmandat og kontekst

Vår analyse av rammeplan for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser at omgrepet «samisk» er nytta 58 gongar. Det handlar i stor grad om innhald og arbeidsmåtar i samiske barnehagar og avdelingar for samiske barn (Kunnskapsdepartementet, 2017). Omgrepet «matkultur» er nytta ein gong, men er då ikkje knytt til samisk kultur slik at «samisk matkultur» er fråverande.

Under fagområdet «Nærmiljø og samfunn» blir det vist til at barna skal få kjennskap til samisk språk, kultur og tradisjon. Dette er på linje med kjennskap til dei fem nasjonale minoritetane: kvenar/norskefinnar, jødar, skogfinnar, romar og romanifolk/taterar (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 56). Det blir såleis vist til eit mangfaldsperspektiv som også inkluderer andre grupperingar enn det samiske.

Rammeplanen definerer ikkje kva som blir lagt i omgrepet «samisk». For å støtte barnehagane sitt arbeid er det utarbeidd materiell som «Temahefte om samisk kultur i barnehagen» (Juuso & Bjørn, 2006) og «Samisk kulturforståelse i barnehage og skole» (Baal et al., 2020). Felles for desse er at det blir lagt vekt på å markere samefolkets dag 6. februar, det samiske flagget, musikk som joik, duodji (kunsthandverk), reindrift, samiske eventyr og matrettar.

Pedagogisk leiar som bakkebyråkrat

Som pedagogisk leiar har ein ifølgje rammeplanen ansvar for innhald og arbeidsmåtar på si avdeling eller base (Kunnskapsdepartementet, 2017). Pedagogisk leiar skal både ivareta rammeplanens føringar og barnas behov for læring og utvikling. Ei slik rolle kan tolkast som å vere i samsvar med Lipskys

teori om bakkebyråkratar (Lipsky, 1980 i Eriksen & Molander, 2008, s. 163). Ein bakkebyråkrat arbeidar direkte med borgarar i samfunnet samtidig som han representerer arbeidsgjevar. Det er typisk for bakkebyråkratar at dei må utøve ein betydeleg grad av skjønn (Molander & Terum, 2008, s. 20) for å manøvrere mellom pålegg «ovanfrå» og innspel «nedanfrå».

Som bakkebyråkrat må pedagogisk leiar tolke rammeplanen sine føringar om formidling av samisk kultur inn i si barnegruppe. I dette tolkingsarbeidet må pedagogisk leiar også tolke kva «samisk» betyr. Dei må operasjonalisere kravet i rammeplanen til ein praksis som barna erfarer. Dette vil også gjelde i formidling av samisk matkultur. Gjennom intervju blir i denne studien formidling av samisk matkultur undersøkt slik pedagogiske leiarar oppfattar det.

Metode

Problemstillinga vart undersøkt empirisk gjennom kvalitative fokusgruppeintervju av pedagogiske leiarar i barnehagen. Pedagogiske leiarar i same barnehagen blei inviterte til å delta i denne prosessen. Fokusgruppeintervju er ein metode for å granske problemstillinga både på eit individuelt nivå, det vil seie synspunkta til kvar pedagogiske leiar, men også på eit institusjonelt nivå. Hovudmålet er ikkje å skape universell kunnskap, men å komme nær praksisfeltet gjennom direkte møte i fokusgruppene (Halkier, 2015).

Utval og tilgang til feltet

Studien er godkjent av SIKT. Datainnsamlinga fann stad i februar 2022. Tilgangen til feltet blei gjennomført via ein strategisk og pragmatisk tilnærming (Hammersley & Atkinson, 1996). Dei strategiske kriteria var å finne seks barnehagar med minst tre avdelingar for å sikre ein rimeleg storleik på utvalet i kvar institusjon. Pragmatiske kriterium, som kort reiseavstand, vart valt på grunn av ressurs- og tidsavgrensingar.

Vi valde to ulike kommunar og tok kontakt via e-post med barnehagane som fylte våre kriterium. Dette blei følgt opp med telefonsamtalar for å spørje etter svar. Seks barnehagar svara positivt, og alle pedagogiske leiarar i dei

aktuelle barnehagane fekk tilsendt informasjonsbrev og samtykkeskjema. Då datainnsamlinga tok til i januar 2022, avlyste to barnehagar å delta på grunn av låg bemanning og sjukdom under koronapandemien. Utvalet vart difor på fire barnehagar med til saman ti pedagogiske leiarar. Barnehagane har fått tittelen A, B, C og D.

Datainnsamling

Kvart intervju varte omtrent 45 minutt. Det vart brukt ein semistrukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015) for å sikre fokus i datainnsamlinga og støtte til moderator. Begge forfattarane var til stades under intervjuet. Lyddopptakar blei brukt for å sikre ordrett attgjeving til transkribering.

Styrken til fokusgruppeintervju kan vere kjennskap mellom informantane som potensielt kan føre til eit ope og trygt intervjumiljø. Samtidig kan ein slik intervjuform også introdusere eit nivå av sosial kontroll som kan få deltakarar til å føle seg usikre og reserverte (Halkier, 2015). Som moderatorar var vi begge merksame på denne dynamikken under fokusgruppeintervjuet.

Hovudinstrykket var at deltakarane svara fritt, ope og supplerande til kvarandre på spørsmåla frå intervjuguiden. Spørsmåla omhandla mellom anna korleis samisk kultur vert synleggjort i barnehagen og kva utfordringar som er knytt til dette arbeidet.

Transkribering, analyse og verifisering

Før analysen tok til, vart intervjuet transkriberte av begge forfattarane. Transkripsjonane frå intervjuet utgjorde mellom 9–14 sider, totalt 49 sider. Data som gjeld matkultur er skild ut i etterkant.

I analysen vart det valt ei temabasert tilnærming (Befring, 2015) for å skaffe oversikt over datamaterialet og for å kunne velje ut relevante tema. Saman gjennomførte forfattarane ei deduktiv driven analyse ved å lese og re-lese datamaterialet, og kategorisere dette i to sentrale funn. Det første hovudfunnet eller kategorien vert omtala som *Samisk matkultur* og er ei skildring av korleis rammeplanens føringar om arbeidet med samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2017) vert operasjonalisert i dei aktuelle barnehagane. Kategorien inneheld to delar: *Matkultur* og *Berekraftig matkultur*, og

han bygger i stor grad på data med utgangspunkt i spørsmål i intervjuguiden, det vil seie ei deduktiv tilnærming (Alverson & Skölberg, 1994).

Det andre hovudfunnet eller kategorien omhandlar *Utfordringar og dilemma*, og han peikar på krysspreset som dei pedagogiske leiarane som bakkebyråkratar (Lipsky, 1980 i Eriksen & Molander, 2008, s. 163) står i mellom formelle krav ovanfrå og gjennomføring i barnehagen. Kategorien inneheld to delar: *Reindriftskultur* og *Mangfald*, og han er i stor grad induktivt basert på deltakarane sine eigne innspel. Å nytte både ei deduktiv og ei induktiv tilnærming kan føre til abduksjon (Alverson & Skölberg, 1994), noko som styrker truverdnet om at funna er sannsynlege. Ein transparent datainnsamlingsprosess kan ifølge Thagaard (2018) styrke reliabiliteten, noko som er vektlagt i studien.

Studien har nokre svake trekk, som at utvalet består av berre fire barnehagar, og at vi i perioden med datainnsamling mista både deltakande barnehagar og informantar på grunn av koronapandemien. Dette kan ha påverka validiteten i studien ved at utvalet vart mindre enn planlagt. Ein styrke ved studien er at den kan bidra til å sette søkelys på arbeid med samisk matkultur i barnehagen, ein aktuell tematikk med behov for vidare utforsking. Sjølv om funn i kvalitativ forskning ikkje er direkte overførbare, kan dei inspirere både praksis og vidare forskning, og på den måten tilby ein overføringsverdi (Stake, 2000).

Funn

Alle barnehagane hadde satt av tid til samisk kulturformidling knytt til den samiske nasjonaldagen 6. februar, men i varierende grad. Nokre brukte denne dagen åleine, medan andre nytta to til tre veker på temaet samisk kultur. Barnehagane gjennomførte ulike praktiske aktivitetar som å lage mat på bål, leik ute, lassokasting, formingsaktivitetar, lytting til joik, lesing av eventyr og å sjå på TV-program om samisk kultur. Felles for aktivitetane er stor vekt på samiske identitetsmarkørar som ligg tett opp til reindriftskulturen. Deltakarane uttrykte eit stort behov for å ha tilgang til fleire artefaktar, som lasso, skinn og kofte. I tillegg uttrykte deltakarane eit behov for å lære

meir om samisk kultur, sidan dei i liten grad har fått kunnskap gjennom barnehagelærerutdanning.

Samisk matkultur i barnehagen

Alle barnehagane hadde samisk matkultur som ein del av aktivitetane kring nasjonaldagen. Dei to matrettane som blir nytta er *bidos*¹ og *gahkko*². Barnehage C uttrykte det slik: «Vi har laga litt mat også, bakt sånn, eg gjorde det i fjor, bakte sånne gahkkobrød eller kva det heiter, også laga vi den der *bidos*».

Deltakarane fortel at dei to matrettane oftast blir laga ute på bålet. Oppskriftene på *bidos* og *gahkko* finn dei oftast på internett. Ein av barnehagane hadde ein perm knytt til feiring av den samiske nasjonaldagen. I denne permen var det, i tillegg til oppskrift på dei to matrettane, også forslag til samiske aktiviteter og formingsoppgåver.

Deltakarane uttrykker at dei ønsker meir kompetanse og kunnskap om det samiske. Derfor søker dei på internett, NRK Super og Idebroen samisk på Facebook. Gjennom desse kjeldene får dei også gitt barna tilgang til samisk tilnærming til korleis ein kan skaffe seg mat. Deltakarane i barnehage A fortel at:

Så bruker vi NRK Super ein del, for der er ein serie som heiter Megafon og der er ein episode om han Jon Eilu som er samisk og den er litt [...] eg må stoppe den, for han slakter jo! Det er litt mykje då for nokon av desse ungane her. Vi bruker å stoppe då han stikk den pinnen i nakken, er det vel?

Det kan bli for sterke inntrykk for nokre av barnehagebarna, som i mindre grad er vande med slakting.

På spørsmål om kva som kan vere verdifullt for barna gjennom å bli kjent med det samiske, uttrykte alle at dei ønska at alle barn skal få kunnskap og kjennskap til det samiske gjennom barnehagetida si. Dei framheva at samane sin måte å bruke naturen på står i sterk kontrast til vår tids forbrukarsamfunn. Deltakarane i barnehage A påpeika: «Det [samiske] er på naturen sine

1 Tradisjonell samisk gryte med reinsdyrkjøtt og grønnsaker, samane sin nasjonalrett (matprat.no)

2 Samisk brød, tradisjonelt til fest saman med *bidos* (matprat.no)

premissar» og vidare: «den samiske kulturen handlar ikkje om overforbruk». Deltakarane i barnehage B fortalte om naturforvaltning, balanse og det å leve i pakt med naturen slik: «det er enorme kontraster der, så om vi hadde lært av samane og levd på den måten, hadde naturen gått i pluss og ikkje i minus».

Eit sentralt poeng hos dei pedagogiske leiarane var å formidle den tradisjonelle berekraftige samiske levemåten. Denne står i stor kontrast til vårt vestlege levesett. Deltakarane i barnehage A sa: «Det viser dei godt fram med slakting av dyr, dei brukar heile dyret ikkje sant, ikkje som oss som kjøper forferdelege pelskragar frå Kina, ikkje sant».

Oppsummert er det lite variasjon kring samisk matkultur, og berre to tradisjonelle matrettar vert brukt i dei aktuelle barnehagane. Val av matrettane er godt etablert, og det vart ikkje stilt spørsmålsteikn ved denne etablerte praksisen. Når det gjeld berekraftig levemåte, blir tradisjonell samisk matkultur framheva som førebiletleg. Vi tolkar deltakarane slik at val av matrettar, oppskrifter og gjennomføring av eit samisk måltid er ukomplisert. Derimot kan spørsmål som gjeld tradisjonell samisk levemåte i lys av vår moderne tid, peike på utfordringar og dilemma i samisk kulturformidling.

Utfordringar og dilemma

Reindriftskultur

Fleire barnehagar peika på dilemma som at barna blir presentert for ein tradisjonell samisk kultur bygt på reindrift. Deltakarane i barnehage C uttrykte: «Kanskje vi har eit litt stereotypisk inntrykk av det [samisk kultur], og så bor det faktisk flest samar i Oslo». Ein av deltakarane i barnehage B fortalte: «Det synest eg var utfordrande då eg starta, at det var lett å stereotype dei og sette dei i ein bås, at det er dei og vi, men det er jo oss».

Vidare fortel deltakarane at dei brukar å vise ein film på NRK Super som viser samisk kvardagsliv i dag:

Den [filmen] viser at dei [samane] lever i eit hus som vanlege folk, dei lagar middag. Det er ikkje slik at dei sit i lavvo og lager middag på bål [...] at dei bur i lavvo, dei har på seg kofte. Men det å vise at det er vanlege folk som har ein annan kultur, for vi har jo mange kulturar i Norge.

Mangfald

Det var fleire av deltakarane som uttrykte at arbeidet med samisk kulturformidling er ein del av det å løfte fram mangfaldsperspektivet som barnehagane er pålagde i følge rammeplanen. For nokre har denne tilnærminga vokse fram over tid, då rammeplanen i 2017 kom med tydlegare føringar om formidling av samisk kultur.

Barnehage D syns at rammeplanen kunne vere litt for full av samiske perspektiv då dei las den nye rammeplanen for første gong i 2017: «Eg følte litt på det når eg las rammeplanen at det var samisk, samisk og samisk, men at det ikkje angjekk oss så veldig». Også deltakarane i barnehage C framheva at samiske perspektiv «[...] har blitt tydlegare, meir konkret kva vi skal fokusere på [i rammeplan]».

Å sjå på samisk kultur som ein del av mangfaldsarbeidet kan også legge grunnlag for nokre utfordringar. Deltakaren i barnehage D fortalde at det var ei utfordring dette med geografisk avstand og at ein ikkje har den kulturen sjølv. Ein av deltakarane i barnehage D sa: «[...] når eg fekk spørsmål om å snakke om det så «Ohhh [...]!! Nei det kan eg ikkje snakke om sa eg, for eg føler at eg har ikkje [...] [kunnskap]».

Deltakarane peikar på frykt for å krenke den samiske kulturen, eller som ein deltakar i barnehage C sa: «[...] og så kjenner eg litt på den frykta for å trakke nokon på tærne!». Deltakarane i barnehage D supplerte:

Ja, eg kunne tenke meg å vite meir om det. Ja, også det at når vi sit og formidlar, så seier vi at samane bor sånn og sånn og dei har på seg sånn og sånn [...] men så veit vi jo også at dei fleste samane bur i vanlege hus og dei går med vanlege kle, så det er noko med at vi må få fram det også, slik at vi ikkje driv med vranglære. Ein veit no ikkje heilt kva som er riktig heller.

Deltakarane fortalte at dei kjente på ein gjennomgåande mangel på kunnskap om det samiske, men også dilemma mellom notid og den genuine samiske kulturen. Dei er redde for å gjere feil eller formidle vranglære. Deltakarane uttrykte også ein redsel for å framstille samisk kultur på ein enkel og stereotypisk måte. Tre av barnehagane uttrykte at fordi dei har for lite kunnskap og kjennskap til det samiske, så er dei redde for å skape ei stereotypisk framstilling

som igjen kan føre til for lite respekt. Som døme understrekar barnehage B at «Dei samiske plagga er ikkje utkleddingsklede, respekt!».

Oppsummert er utfordringar og dilemma i stor grad knytt til frykt for å skape stereotypiar og eksotifisering av samisk kultur. Deltakarane peikar sjølve på manglande kunnskap og opplæring som sentrale utfordringar.

Drøfting

Spørsmålet vi ønskte å finne svar på i denne studien, er korleis pedagogiske leiarar opplever arbeidet med samisk matkultur i barnehagen.

Snever matkultur

Hovudfunnet er lite variasjon kring samisk matkultur med bruk av to tradisjonelle samiske matrettar: bidos og ghakko. Matrettane er godt etablert, og det vert ikkje stilt spørsmålsteikn ved denne praksisen. Kjenneteikn ved hovudretten bidos er at råvaren er reinsdyrkjøt. Dette kan tolkast som at reindriftskulturen er mest framheva som identitetsmarkør i mattilbodet. Funn om få og reinsdyrbaserte matrettar er i samsvar med funn i NORCE-rapporten, som også framhevar bruk av reinsdyrkjøt som råvare i barnehagen (Homme et al., 2021, s. 232). På den eine sida kan funn om at samisk matkultur i barnehagen i all hovudsak er knytt til reinsdyrkjøt som råvare, vere uttrykk for at reindriftskulturen i større grad blir oppfatta som den mest truverdige og tradisjonelle i samisk matkultur. På den andre sida kan det også vere uttrykk for manglande kunnskap og kompetanse om at samisk matkultur er meir mangfaldig og også inneheld råvarer som til dømes frå fisk, sau, geit og bær (Heim, 2023, s. 173).

Rammeplanen peikar på at barna skal utvikle respekt og kjennskap til det samiske mangfaldet. Eit noko snevert matrettrepertoar kan såleis vere uttrykk for ei forenkling av kva samisk matkultur går ut på. Det blir heller ikkje vist til at, på same måte som anna matkultur, har den samiske matkulturen endra seg i takt med samfunnsutviklinga (Amilien & Krogh, 2007, s. 17).

Vi tolkar deltakarane slik at val av matrettar, oppskrifter og gjennomføring av eit samisk måltid er ukomplisert. Samtidig framheva deltakarane tradisjonell samisk matkultur som førebiletleig. Dette er fordi den legg vekt på å ferdast i naturen med varsemd og å sanke og forvalte planter og dyr på ein berekraftig måte (Valkonen & Valkonen, 2014).

Bevaring av mat vart ikkje tematisert i intervjuet, medan berekraftsperspektivet vart løfta fram som eit ideal av deltakarane. Dette kan tolkast som at den samiske tilnærminga til berekraftig forvaltning også kan inspirere til å integrere berekraftsperspektivet i barnehagen sine kvardagsaktivitetar gjennom heile året, og ikkje berre kring samisk nasjonaldag. Berekraft er eit sentralt omgrep i rammeplanen og har sidan 2017 vorte løfta fram som del av verdigrunnlaget for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, kap. 1). Barnehagen skal «[...] fremje verdiar, haldningar og praksis for meir berekraftige samfunn». Å løfte fram samisk forvaltning av naturen kan såleis støtte barnehagens arbeid med samfunnsmandatet knytt til berekraft (Buljo, 2020, s. 65; Heim, 2023, s. 173).

Utøving av skjønn som bakkebyråkratar

Studien peikar på dilemma som dei pedagogiske leiarane står i. Dei opplever eit krysspress mellom formelle krav frå rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og sin eigen kompetanse om samisk kultur. Som bakkebyråkratar vil det vere behov for å utvise skjønn (Molander & Terum, 2008). Samtidig har dei pedagogiske leiarane ein autonomi i si profesjonsutføring.

Deltakarane fortel at i formidlingssituasjonane i barnehagen kjenner dei på manglande kunnskap og kulturforståing. Dette er i samsvar med Homme et al. (2021, s. 239), som peikar på at kunnskapsnivået «blant ansatte [...] kan sies å være relativt lavt». Pedagogiske leiarar finn ikkje støtte i rammeplanen på kva samisk kultur går ut på (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Dette vil også gjelde samisk matkultur. Pedagogiske leiarar blir i stor grad overlatne til seg sjølve for å skaffe seg kunnskap og finn støtte i ulike media som ideutvekslingsgrupper på internett og NRK Super.

Slik vi tolka deltakarane, kom det fram ei tydeleg frykt for å framstille den samiske kulturen stereotypisk. Dette ble forstått som reindriftssamar som lever på Finnmarksvidda. I kontrast stilte ingen av deltakarane spørsmålsteikn ved den noko snevre samiske matkulturen som barna får møte i barnehagen.

På den eine sida kan dette tolkast som ei stereotyp forståing av samisk matkultur. På den andre sida kan dette vere uttrykk for manglande kunnskap om mangfaldet i samisk matkultur, som også kan knytast til råvarer frå hav, elv og jordbruk (Heim, 2023, s. 172). Å synleggjere eit meir nyansert bilde av kva samisk matkultur er, kan gjerast ved å utvide repertoaret av råvarer og samiske matrettar som kan nyttast gjennom barnehageåret. Det kan bli noko snevert dersom alt arbeid med det samiske perspektivet blir gjennomført kring den samiske nasjonaldagen.

Også andre delar av samisk kultur blir stereotypisk framstilt. Fleire har kritisert kva i samisk kultur som blir formidla i barnehagen, som at samar bur i gammar på fjellet (Andersen, 2020, s. 40). Samisk kultur kan også bli presentert som homogen. Det som vert framheva er «det reindriftssamiske, mens f eks. det sjøsamiske forsvinner eller blir underkommunisert» (Figen-schou, 2023, s. 56).

Det er mogleg at for bakkebyråkratar (Lipsky, 1980 i Eriksen & Molander, 2008, s. 163) som skal manøvrere i eit noko ukjent landskap utan å ha fått tilstrekkeleg innføring i mangfaldet i samisk kultur, kan dette føre til ei usikker tilnærming i formidlingsarbeidet. I ein slik samanheng kan kunnskap om samisk kulturformidling generelt og samisk matkultur spesielt, ha innverknad på korleis pedagogisk leiar utøver sin praksis. Samtidig må pedagogiske leiarar også ta omsyn til ulike minoritetskulturar som er representerte i det norske samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Sidan samisk kultur er forankra i ILO-konvensjonen som Norges urfolk og såleis står i ei særstilling (Regjeringen, 2020), har samisk kultur andre rammer enn nasjonale minoritetar. Det er såleis behov for meir forskning på korleis barnehagen arbeider med samisk kultur i eit mangfaldig samfunn.

Avslutning

Denne studien peikar på eit behov for meir kompetanse om samisk kultur for å møte dei formelle krava i rammeplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Eit hovudfunn i denne studien er at samisk matkultur i form av bidos og ghakko er etablert som markering av samisk nasjonaldag. Samtidig framheva

informantane eit ønske om å ikkje framstille den samiske kulturen stereotypisk. Dette dilemmaet var i liten grad synleg når det gjeld matkultur, og kan peike på liten matkunnskap om det samiske mangfaldet.

Pedagogiske leiarar som i følgje samfunnsmandatet skal formidle samisk kultur, får ingen støtte i rammeplanen på kva samisk kultur er. Dette vil også gjelde matkulturen. Samisk kulturformidling vart gjort tydelegare i rammeplanen frå 2017. Det er behov for vidare undersøkingar om korleis denne delen av samfunnsmandatet vert gjennomført i praksis. Dette vil også gjelde innføring i samisk matkultur som ein del av mangfaldet i samisk kultur.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Amlien, V. & Krogh, E. (2007). *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget.
- Andersen, B. (2020). Samisk blikk i barnehagen. I I. B. A. B. Baal, L. Baal & K. Pedersen (Red.), *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (s. 40–44). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Sámi lohanguovddáš.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buljo, M. R. M. (2020). Samisk mat og tradisjoner – med samisk tradisjonell tankegang inn i fremtiden? I B. A. B. Baal, L. Baal & K. Pedersen (Red.), *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole* (s. 65–70). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. Sámi lohanguovddáš.
- Baal, B. A. B., Baal, L. & Pedersen, K. (2020). *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen & Sámi lohanguovddáš. Nord universitet. <https://kunstkultursenteret.no/ressursbase/samisk-kulturforstaelse-i-barnehage-og-skole/>
- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161–178). Universitetsforlaget.
- Figenschou, G. (2023). «Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen?». I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet: Samiske tema i skole og utdanning* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2015). Fokusgrupper. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 137–152). Hans Reitzels Forlag.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk* (2. utg.). Ad Notam Gyldendal.
- Harnesk, V. & Brandon-Cox, B. (2014). *Smak av Sâpmi: Samisk mat – tradition, innovation och framtid*. Slow Food Sâmpi.
- Heim, G. (2023). Samisk matkultur. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet: Samiske tema i skole og utdanning* (s. 170–182). Universitetsforlaget.
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2021). *Implementering av rammeplan for barnehagen. Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplanen for barnehagen* (Rapport 37/2020). NORCE Samfunn. <https://norceresearch.brage.unit.no/norceresearch-xmlui/handle/11250/2736721>
- Jernberg, U., Johnsen-Swart, A. L. & Fønnebo, B. (2021). *Samiske stemmer i barnehagen* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Johnsen-Swart, A. L. (2021). Samisk kultur og historie – mangefasettert og kompleks. I B. Fønnebo, A. L. Johnsen-Swart & U. Jernberg (Red.), *Samiske stemmer i barnehagen* (s. 34–59). Cappelen Damm Akademisk.
- Juuso, R. & Bjørn, I. M. E. (2006). *Temahefte om samisk kultur i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademiske.

- Meld. St. 32 (2016–2017). *Reindrift – lang tradisjon – unike muligheter*. Landbruks- og matdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-32-20162017/id2547907/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–28). Universitetsforlaget.
- Nordlige folk. (2024). *Mat i Nord-Troms*. <https://nordligefolk.no/sjosamene/mat-og-oppskrifter-2/mat-tradisjoner-nord-troms/>
- Olsen, T. A. (2017). Sampi i Noreg i dag. *Syn og Segn*, 123(4), 38–45.
- Regjeringen. (2020). ILO-konvensjonen om urfolks rettigheter. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/urfolkryddemappe/ilo-konvensjonen-om-urfolks-rettigheter-/id487963/>
- SSB. (2017). *Statistikk over samiske språkbrukere i Norge*. Notater 2017/34. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/statistikk-over-samiske-sprakbrukere-i-norge;jsessionid=F692DC6EA46964878B9FE9F207D57F50>
- Stake, R. E. (2000). Case studies. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *Handbook of qualitative research* (2. utg.). SAGE.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Valkonen, J. & Valkonen, S. (2014). Contesting the nature relations of Sámi culture. *Acta Borealia*, 31(1), 25–40. <https://doi.org/10.1080/08003831.2014.905010>

Sagmoen, I. S. & Sørberg, L. P. (2025). Romanifolket/taternes matkultur: Fra historie- til refleksjoner og nyere betraktninger. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 221–231). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580408>

Kapittel 8

Romanifolket/taternes matkultur

Fra historie- til refleksjoner og nyere betraktninger

Ingvild Skirbekk Sagmoen¹ og Lilja Palovaara Sørberg¹

¹ Universitetet i Innlandet

Innledning

Det vi i dag kjenner som den nasjonale minoriteten romanifolket/taterne ble første gang dokumentert i Norden på 1500-tallet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Minken (2016, avsn. 6) viser til et sitat fra kong Fredrik i 1584 som den første kilden som omtaler en omreisende gruppe i Norge. Kong Fredrik befalte at taterne ikke var velkomne til riket og ga lensmennene i oppdrag å jage gruppen ut av Norge. Det er vanskelig å si noe sikkert om hvor mange personer som i dag tilhører folkegruppen, men nyere tall (NOU 2015:7, s. 18) anslår et sted mellom 4000 og 10 000 personer.

Helt fram til 1990-tallet ble romanifolket/taterne utsatt for en hardhendt fornorskningspolitikk fra myndighetenes side. Myndigheter og storsamfunnet har benyttet svært negative sanksjoner mot folkegruppen. Kriminalisering, tvang og straff har trolig bidratt til å skape et bilde av en folkegruppe som det måtte slås hardt ned på (Hvinden, 2000, s. 11–13). Myndighetene baserte sin politikk på en oppfatning av at romanifolket/taterne hadde en kultur og en levemåte som var negativ og til skade for både seg selv og de fastboende (Schlüter, 1993, s. 71). I Norge varte den harde assimileringspolitikken mot minoriteten fra slutten av 1800-tallet og langt opp i siste halvdel av 1900-tallet (Lund & Moen, 2010, s. 215). Flere lover og tiltak ble innført, som gjorde det vanskelig å opprettholde en reisende livsform.

Flere betegnelser har blitt benyttet på omreisende mennesker i Norge. På Østlandet har betegnelsen tater vært vanlig, fanter på Sørlandet, splint på Vestlandet, og fuss, fark eller tater har blitt benyttet i Nord-Norge (Gotaas, 2020, s. 16). Betegnelsen båtreisende eller kystreisende viser til romanifolket/taterne som reiste sjøvegen (Vie, 2012). Felles for flere av betegnelseene er at de oppleves som negative av folket selv, og det er uenighet innad i gruppen om hvilken betegnelse som er ønskelig (Møystad, 2010, s. 100). For noen oppleves det nedsettende at betegnelsen tater blir brukt, og de vil helst omtales som romanifolk eller reisende. Andre foretrekker å bli kalt tater. Myndighetene har valgt skråstrekkbetegnelsen romanifolket/taterne (Meld. St. 12 (2020–2021)). Denne betegnelsen vil i hovedsak brukes videre i denne artikkelen.

Artikkelen har til hensikt å belyse romanifolket/taternes matkultur. Det har blitt sagt at romanifolket/taterne ikke har noen spesielle mattradisjoner og har tilpasset seg det som var lokale matskikker i området de befant seg i. Vi mener likevel at det er på tide at romanifolket/taternes matkultur belyses

i forskningssammenheng. Håndverkstradisjoner har stått sterkt i romani/taterkulturen. Artikkelen vil derfor også vise til deler av dette som en del av minoritetens matkultur.

Tidligere matkultur hos Romanifolket/taterne

Romanifolket/taterne hadde en reisende livsstil, og byttehandel med de fastboende var vanlig (Møystad, 2009, s. 56).

Kosthold

Blant kystreisende romanifolk/tatere har det blitt fortalt at de byttet bort ting mot flek og kjøtt, og at det ble tigget tørrfisk og nubbesild. Fisk og sjøfugl var en matressurs, i hovedsak til eget bruk, men for noen var det også en inntektskilde. Kostholdet var relativt likt det fastboende fra kysten spiste, der sild og potet var en stor del av basiskostholdet (Vie, 2012, s. 24–25).

Blant reisende på innlandet kan det fortelles tilsvarende historier. Kjøtt, flek og egg var typiske råvarer som ble byttet mot andre varer. Flek var en klar favoritt, men var som regel ikke noe en hadde daglig tilgang til. Ofte var grøt dagligkost, i likhet med de fastboende. Flek stekt over bål på en pinne beskrives som en favoritt, og ertesuppe kokt på knoke var godt likt (Møystad, 2009, s. 56–57).

At flek var en klar preferanse hos romanifolket/taterne, visste bøndene. Det fortelles at noen bondekvinner automatisk skar av en fleskebit når de så taterkona nærmet seg. Bord ble dekket, og det ble spandert fine retter når følget steg inn i huset (Gotaas, 2000, s. 202). Videre fortelles det at mange romanifolk/tatere kunne være nøye på bevertningen, og at det ikke var hva som helst som ble spist. Animalsk mat som kjøtt, egg og melkeprodukter var verdifull mat som ble godt tatt vare på. Melmat derimot, kunne av noen havne i grøftekanten dersom familien hadde brød til overs (Gotaas, 2000, s. 203).

Et eksempel på romanifolket/taternes liv og livsførsel beskrives av Stor-Johans yngste datter Marie Lovinie Oliversen (Møller, 1974, s. 82). Stor-Johan var en legendarisk reisende skikkelse i første halvdel av 1900-tallet. Hans

egentlige navn var Karl Johan Løvgren Fredriksen. Han var velkjent og en respektert mann, både blant romanifolket/taterne og blant majoriteten av de fastboende. Sammen med sin kone Ulla hadde han 12 egne barn og tok i tillegg til seg flere barn. Familien reiste rundt med hest og vogn eller slede i grensetraktene mellom Norge og Sverige (Rostøl, 2024).

Marie Lovinie ble født i 1893 i Grue og ble kalt taterdronningen, en stolt tater ifølge henne selv. Hun fortalte om taternes forhold til mat blant annet slik:

[...] når jeg forteller at jeg slett ikke spiser all slags mat. Ikke så å forstå at jeg er kresen, men jeg vet så inderlig godt at det ikke lønner seg for en tater å ha i seg alt mulig som på matbordet står. (Møller, 1974, s. 82)

Spedkalv ville hun ikke ha, og hun spiste ikke fisk, fordi de gamle taterne hadde fortalt at det betød fattigdom å spise fisk. Sild derimot, kunne spises og betød rikdom og lykkelige dager (Møller, 1974, s. 82).

Festmat

I større sammenkomster som for eksempel bryllup, er det ulik mat som beskrives. I avisene Ørebladet og i Fredrikstad Tilskuer, fra oktober 1907, beskrives et taterbryllup fra 1906 slik:

Det foregikk på det vis, at man ude på en aaben mark stegte en gris paa et spid. Saa knuste man endel flasker, glas og lerker mod stenene og danset rundt om grisen, mens man sang romanisange, som var ligesaa gammeldagse og monotone, som de har været i hundreder av aar.

I Trondhjems Adresseavis fra april 1927 kan det leses om et taterbryllup hvor det var mye bevertning med skjenk, uten at det går nærmere inn på hva som var bevertningen.

Gotaas (2000, s. 253–254) beskriver en bryllupsfest til Stor-Johans datter i Melhus i 1913. Bryllupet beskrives som et ekte taterbryllup som varte i tre dager. Et stort bål var laget på festplassen. Kaffe og brennevin sto på menyen sammen med rømmegrøt og tatersuppe. Tatersuppa beskrives som en ynd-

lingsrett og besto av gulrøtter, kålrabi, poteter, spekesild, løk, pepper og salt. Den kokte i flere timer over bålet for å godgjøre seg. Neste dag sto nævagrøt på menyen til middag. Dette var en annen populær taterrett bestående av vann, mel og salt kokt til en grøt og tørket. Grøtklumpene ble dyppet i flek som ble tilberedt i stekepanne, og søt melk ble servert ved siden av. Den tredje dagen ble det servert fleskebiter og bakte poteter.

Stor-Johans datter, Marie Lovinie, beskriver selv maten i dette bryllupet (Møller, 1974, s. 51–52). Hun forteller at serveringen foregikk rundt bålet, hvor det både ble startet og avsluttet med sterk kaffe. Tatersuppa beskrives, og det var innkjøpt førsteklasses spekesild. Grønnsakene og silda ble kuttet i småbiter, og det ble tilsatt mengder med løk, salt og pepper. Hjemmebakt flatbrød hørte til, og rømmegrøten ble servert fra et stort trefat som alle spiste fra med sin egen tildelte skje. Videre beskriver Marie Lovinie at nævagrøten var vanlig tatermat, og hun har ikke tall på hvor mange ganger hun har tent opp et bål og kokt nævagrøt.

I et intervju med en tater født i 1934, som Møystad (2009, s. 57) refererer til, blir det nevnt at de ofte fikk servert nævagrøt. Fleskebiten ble dyppet i grøten og deretter spist.

Kaffe

Kaffe, tobakk og sukker var viktige råvarer som ble kjøpt hos lokale kjøpmenn. Både barn og voksne drakk kaffe (Møystad, 2009, s. 57). Gotaas (2000, s. 104) beskriver at kaffen raskt ble populær blant romanifolket/taterne etter kaffens inntog i Norge tidlig på 1800-tallet. Det ble drukket litervis med kaffe, særlig i vinterhalvåret. Kaffe kunne delvis erstatte noe mat i perioder med lite mat. Kaffeboxen var sjelden tom, og kvinnene hadde som regel alltid litt til overs i tilfelle en skulle møte på kjentfolk. Det skulle serveres sterk kaffe over leirbålet når følger av romanifolk/tatere møttes.

Kaffekista var viktig, og det var kun kvinnen som fikk røre kista. Dette var hennes domene, og matlagingen sørget hun for (Møystad, 2009, s. 56). I kaffekista ble kaffeutstyret som kaffekvern, kjele, kaffe og sukkerboxen oppbevart. I tillegg ble det oppbevart bestikk, tallerkener, tørrmat og annet matlagingsutstyr i kaffekista (Schlüter, 1993, s. 26; Taternes Landsforening, 2021, s. 10). Kista var ofte forseggjort og gikk i arv. Den var ofte mannens gave til kjæresten når et par hadde blitt forlovet eller blitt ett par (Møystad, 2009, s. 14).

Bilde 8.1

Kaffekista representerer en stolt håndverkstradisjon. Bilde tatt på Glomdalsmuseet 2022.



Håndverkstradisjoner

Romanifolket/taterne var godt kjent for sitt arbeid med metall. Blant annet var de reisende smedene dyktige til å lage utstyret som tilhørte kaffelagingen. Her ble det ofte benyttet nysølv, som har gode bearbeidingssegenskaper og holder seg godt mot både vann, luft og andre stoffer. De var også dyktige kobberslagere og laget blant annet kjøkkenutstyr som vannkjeler, kokekar, kaffekjeler og fat. Trådarbeid ble utført ved bruk av billige ståltrådvarer. Det ble produsert ulike visper, gryteskrubber, rister, fat, kurver og eggeholdere av ståltråd (Schlüter, 1993, s. 36–41; Møystad, 2009, s. 47).

Bilde 8.2

Eksempler på ulikt trådarbeid.



Av blikkplater ble det også laget annet kjøkkenredskap som brød- og kakeformer, brødbokser, øser og siler. Møystad (2009, s. 45) nevner også at det hevdes at det var en mann av romanislekt som er opphavet til sukkerbrødformen vi kjenner i dag. Reparasjoner og vedlikehold som fortinning og kjeleflikking var en sikker inntektskilde. Fortinning av alle kobberving som skulle benyttes i husholdninger var viktig for å unngå farlige forgiftninger av kobber. Dette var arbeid som ble utført regelmessig og ble holdt i hevd fram til kobberkar ble erstattet av rustfritt stål som ikke trenger fortinning (Schlüter, 1993, s. 41).

Bilde 8.3

Utvalg av diverse kobberprodukter til matlagingsbruk. Bildet er tatt under utstilling Glomdalsmuseet høst 2022.



Avsluttende betraktninger

En reisende livsstil, uten fast tilholdssted, innebar at mye var annerledes. En hadde ikke tilgjengelig et fast sted å lage mat på, og oppbevaring av større mengder mat var vanskelig. Generelt vanskeligere livsbetingelser, grunnet hard assimileringsspolitikk som særlig rammet romanifolket/taterne fra midten av 1800-tallet og oppover, preget både matvaner og tradisjoner.

I dag er de fleste romanifolk/tatere fastboende (Møystad, 2009, s. 101). Det innebærer mulighet for å oppbevare mat, og det er langt større tilgang til mat. På lik linje med den øvrige befolkningen utvikles matvaner ut fra tilgjengelighet til mat og råvarer, impulser og mattrender fra omgivelsene.

Fortsatt ivaretas den reisende livsstilen i sommerhalvåret av mange, og fellesskapet rundt måltider spiller fortsatt en viktig rolle. Bålet er arena for flere fellesskapsaktiviteter som både sang og musikk, god mat og drikke.

Likeverd mellom nordmenn og mennesker som tilhører minoriteter kan være vanskelig å oppnå også i dag (Eriksen & Sajjad, 2020, s. 294). Likeverd kan vise seg i ulike former, også som syn på mat og måltidspraksiser, i minoriteters matkultur generelt. I boka *Kulturforskjeller i praksis* skriver Eriksen et al. (2020, s. 294) om maktforhold mellom ulike folkegrupper: «Den sterke parten i et ujevnt maktforhold vet nesten alltid mindre om den svake enn den svake vet om den sterke». Dette kan også tenkes å gjelde i forhold mellom nasjonale minoriteter i det norske samfunnet.

Som refleksjon kan denne tanken muligens dras over til å gjelde romanifolket/taternes matkultur. Vi kan anta at en gjennomsnittlig person fra romanifolket/taterne nesten alltid vet mye mer om norsk mat og matkultur enn en gjennomsnittlig nordmann vet om romanifolket/taternes matkultur. For eksempel hører vi ikke så mye om romanifolket/taternes matvaner i dag. Få nordmenn vet trolig lite om de strenge hygienereglene romanifolket/taterne hadde da det gjaldt oppbevaring og tilberedning av mat på reise. Eriksen & Sajjad (2020, s. 294) skriver videre:

Poenget er at forskjellen i kunnskap om den annen part sier noe om et ujevnt maktforhold som imidlertid lett kan bli usynlig for den sterke part. Han eller hun *oppdager* rett og slett ikke den andres kultur, bare en ufullkommen utgave av sin egen.

Vi opplever at denne minoriteten er splittet i synet på å dele av sin matkultur til befolkningen ellers. Vår opplevelse er at det er vanskelig å komme utenfra og skaffe nok tillit til at egne tanker og opplevelser fra minoriteten selv vil deles med andre. Minoriteten har opplevd en hard assimilering fram til relativt nær fortid.

Det kan tenkes at personer med tilhørighet i romanifolket/taterne selv bør beskrive sin egen mat og matkultur. Det bør kanskje ikke beskrives av slike som oss «buroer», som er romanifolket/taternes betegnelse på en ikke-tater. Vårt utenfra-perspektiv er trolig ikke nok til å forstå alle elementene tilstrekkelig til å kunne beskrive mer i dybden enn vi har gjort.

Det kan være grunn til å tro at den tidligere assimileringen mot minoriteten gjør at tiden ikke er moden for å beskrive alle deler av kulturen. Mat kan kanskje i denne sammenhengen ses på som mindre viktig i sammenligning med andre kulturuttrykk som for eksempel sang, musikk og språk.

Mat kan forene, men mat kan også splitte. Vår opplevelse er at begrepet mat i form av tradisjoner eller kultur i denne sammenhengen kan trigge motstand til å dele kunnskap. Kanskje fordi vi ikke helt ut kan forstå, eller fordi deler av tradisjonene allerede kan være tapt. Amilien og Krogh (2007, s. 21) skriver at matkultur er noe alle har og kan noe om ut fra bestemte situasjoner. Det kan sees i flere perspektiver, blant annet kulturhistorisk og antropologisk. Likevel kan det tenkes at matkultur ikke oppleves som viktig for identitet av alle, fordi andre utfordringer i livet tar plass. Bevissthet om matkultur kommer dermed i skyggen. Slik kan den matkulturelle overføringsverdien bli mindre viktig.

I uformelle samtaler med romanifolket/taterne har vi blitt fortalt at det ikke finnes noe som heter romanifolket/taternes matkultur. Det spises det samme som alle andre nordmenn, og det er ingen forskjell, har vi blitt fortalt. Betyr dette at fornorskning av denne folkegruppen har vært vellykket? Eller sier det noe om at mattradisjoner og matkultur har blitt formet av områder hvor romanifolket/taterne har reist rundt? Retten nævagrøt kan være et eksempel på det siste. Stor-Johans datter påpekte at nævagrøten var tatermat og at hun ikke hadde tall på hvor mange ganger hun har tent opp et bål og kokt nævagrøt. Denne retten er i utgangspunktet en tradisjonell rett blant skogfinnene på både svensk og norsk side av Finnskogen (se kapittel 4 i denne boken), et område som også romanifolket/taterne reiste mye rundt i. I så fall kan det handle like mye om at vår felles matkultur formes blant annet av tilgjengelighet til råvarer, økonomiske ressurser og hvor det dyrkes/produseres, som av identitet for den enkelte.

Dette er i likhet med det vi i dag kaller norsk matkultur, hvor vi tar med oss impulser fra andre land, andre religioner og minoriteter for å tilpasse det til vårt eget. For hva er egentlig norsk eller norskt? Det kan se ut til at tiden er inne for å utforske eksisterende matkulturbegrep videre.

Vårt håp er at det i framtiden blir enklere å skaffe kunnskap om romanifolket/taternes matkultur, og at den blir løftet fram av kommende generasjoner i minoriteten som identitetsmarkør for kulturen. Dette kan bidra til stolthet og synlighet. Det kan synes som om prosessen allerede er i gang ved en nylig konstruert bunad og gjennom en årelang musikk- og håndverkstradisjon.

Referanser

- Amilien, V. & Krogh, E. (2007). (Red.). *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020). *Kulturforskjeller i praksis: perspektiver på det flerkulturelle Norge* (7. utg.). Gyldendal.
- Fredrikstad tilskuer (1907). *Hvad den «reisende» fortalte*. <https://www.nb.no/items/09374ab465e6c83055adb1e76b1340dd?page=0&searchText=reisende>
- Gotaas, T. (2000). *Taterne – Livskampen og eventyret*. Andresen & Butenschøn.
- Hvinden, B. (2000). (Red.). *Romanifolket og det norske storsamfunnet*. Fagbokforlaget.
- Lund, A. B. & Moen, B. B. (2010). (Red.). *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Tapir akademisk forlag.
- Meld. St. 12 (2020–2021). *Nasjonale minoriteter i Norge – En helhetlig politikk*. Kommunal- og distriktsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-12-20202021/id2814676/>
- Minken, A. G. (u.å.). *Tatere/romanifolk – en folkegruppe med lange røtter i Norge*. Norgeshistorie.no. Hentet 9. september 2024 fra <https://www.norgeshistorie.no/enevelde/1240-tatere-romanifolk-en-folkegruppe-med-lange-rotter-.html>
- Møller, A. (1974). *Taterdronningen Marie Lovine Oliversen – Stor-Johans datter*. De sammen-sluttende forlag Lutherstiftelsen - Nomi - Sambåndet.
- Møystad, M. Ø. (2009). *Latjo drom - Romanifolkets/taternes kultur og historie*. Glomdalsmuseet.
- Møystad, M. Ø. (2010). *Taterne et reisende folk mot en ny tid*. I A. B. Lund & B. B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 99–115). Tapir akademisk forlag.
- NOU 2015: 7. (2015). *Assimilering og motstand: Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. Kommunal- og moderniseringsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-7/id2414316/>
- Rostøl, I. V. (2024, 9. september). Karl Johan Løvgren Fredriksen. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/Karl_Johan_L%C3%B8vgren_Fredriksenchlütter
- R. (1993). *De Reisende. En norsk minoritets historie og kultur*. Ad Notam Gyldendal.
- Taternes Landsforening. (2021). *Romanifolket/taterne - Veileder om romanifolket/taterne - en av Norges fem nasjonale minoriteter*. Taternes Landsforening.
- Trondhjems Adresseavis. (1927, 27. april). Et taterbryllup. <https://www.nb.no/items/cd1bfbae29456a7aafbbb64c464f4661?page=1&searchText=taterbryllup>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Romanifolk/tatere*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/nasjonale-minoriteter/romanifolktatere>
- Vie, G. P. (2012). *De båtreisende - romanifolket som reiste sjøvegen*. <https://www.kyst-norge.no/Dokmntr/Reisende.pdf>
- Ørebladet. (1907). *Hvad den «reisende» fortalte*. http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digavis_oerebladet_null_null_19071021_17_246_1

Frenning, I. & Husjord, L. (2025). Lærerstudenters erfaringer fra tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk matkultur i samiske og kvenske omgivelser. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 233–256). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580409>

Kapittel 9

Lærerstudenters erfaringer fra tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk matkultur i samiske og kvenske omgivelser

Ingrid Frenning¹ og Line Husjord¹

¹ UIT Norges arktiske universitet

«Læring skjer sammen ute» (studentutsagn)

Sammendrag: Læreplanverket LK-2020 som forskrift legger føringer for hva som skal ligge til grunn for undervisningen i skolen når det gjelder samisk kultur, historie, samfunnsliv og rettigheter. Det samme gjelder for formidling av kunnskap om våre nasjonale minoriteter som har bidratt til den norske kulturarven. I denne artikkelen undersøker vi lærerstudentenes erfaringer med tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk/norskfinsk matkultur og kontekst. Undervisningen ble gjennomført i samiske og kvenske omgivelser på Elvevoll i Nord-Troms. Resultatene viste i hovedsak studentenes refleksjoner over egen kunnskap om samisk og kvensk kultur, matkultur og stedlige kontekst. Videre viste resultatene at denne tverrfaglige tilnærmingen til samisk og kvensk matkultur ble erfart som lærerik og helhetlig.

Nøkkelord: samisk og kvensk kultur og matkultur, stedlig kontekst, tverrfaglig undervisning

Abstract: The curriculum framework LK-2020, as a regulation, sets guidelines for what should form the basis of teaching in schools regarding Sami culture, history, society, and rights. The same applies to the dissemination of knowledge about our national minorities who have contributed to the Norwegian cultural heritage. In this article, we explore teacher students' experiences with interdisciplinary teaching about Sami and Kven/Norwegian Finnish food culture and context. The teaching was conducted in Sami and Kven environments at Elvevoll in North Troms. The results primarily showed the students' reflections on their own knowledge of Sami and Kven culture and food culture and local context. Furthermore, the results indicated that this approach to Sami and Kven /Norwegian Finnish food culture was experienced as educational and comprehensive.

Keywords: Sami and Kven culture and food culture, local context, interdisciplinary teaching

Innledning

Formålet med denne kvalitative enkeltcasestudien var å få innsikt i studentenes erfaringer og refleksjoner rundt tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk/norskfinsk matkultur i lærerutdanning. Undervisningen gikk over tre dager i samiske og kvenske omgivelser på Elvevoll i Storfjord kommune i Nord-Troms. Storfjord kommune består av samisk, kvensk/norskfinsk og norsk bosetting og er definert som trekulturell. Målet med undervisningen var å bidra til studentenes læring om samiske og kvensk/norskfinske kulturelementer. Dette ble gjort gjennom samspill mellom kroppsøvingsfaget, mat- og helsefaget, samisk kulturformidler og samisk naturveileder. Problemformuleringen: Hvilke erfaringer har studentene tilegnet seg gjennom tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk/norskfinsk matkultur i samiske og kvenske omgivelser?

Bakgrunn

For å undervise om samiske og kvenske temaer, kultur og perspektiver i skole og utdanning, må underviserne ha kompetanse om samene som urfolk, og om kvensk/norskfinsk som en av fem nasjonale minoriteter. Ifølge Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport til Stortinget (2023, s. 612–614) har følgen av hard fornorskningsspolitikk og nedvurdering av samisk og kvensk kultur medført at kulturene lenge var usynlige i den norske kulturoffentligheten. Den norske befolkningen har gått glipp av den rikdommen minoritetskulturene i landet bringer med seg. Konsekvensene av fornorskningen for kvener og samer medførte språk- og kulturtap samt kunnskapsløshet i befolkningen om samer og kvener (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 18–24).

Ifølge Rammeplanen for lærerutdanningen vektlegges det å gi studentene kompetanse med å arbeide tverrfaglig, lære i og av natur og erfare undervisning med samisk og kvensk/norskfinsk kultur. Det er viktig å videreutvikle fagene i en retning som samsvarer med opplæringens verdigrunnlag i LK2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 1).

Begreper og referanseramme

I dette tverrfaglige undervisningsopplegget støtter vi oss til en sosiokulturell forståelse av læring. Vi forstår at læring skjer både individuelt, gjennom sosial samhandling og i den kulturen vi inngår i (Postholm & Moen, 2023, s. 24–25). Det er lagt opp til samtaler om og aktiv deltakelse med ulike kulturelle redskaper i tilnærming til samiske og kvensk/norskfinsk matkultur på Elvevoll. Dette skjer i samarbeid med undervisere i begge fagfelt, samisk naturveileder og samisk kulturformidler. Vi ser videre på hvordan vi forstår tverrfaglighet.

Tverrfaglighet

I denne tverrfaglige tilnærmingen til vårt tema støtter vi oss i denne studien til Fuglseth (2021, s. 143–148):

Fleire arbeider tett saman og bruker kvarandre. Dette opnar for å lære av kvarandre. Situasjonen krev samarbeid, ulike element blir førte saman. Dette fører til praktiske syntesar (Grimen, 2008) og krev innsikt i det andre gjer, og kvifor dei gjer det. I vurderingane må dei høyre på kvarandre.

Tverrfaglighet kan videre forbindes med integrasjon. Tverrfaglighet kan forstås som et kontinuum som beveger seg fra flerfaglighet til transfaglighet (Koritzinsky, 2021, s. 25). Tverrfaglig arbeid fordrer at studenter bruker kunnskaper og kompetanse fra flere fag for å løse arbeidsoppgavene. I skolen skal det utvikles kompetanse knyttet til de tverrfaglige temaene gjennom arbeid med problemstillinger med aktuelle samfunnsutfordringer fra ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2020).

I denne sammenheng er det friluftsliv i kroppsøvningsfaget og mat- og helsefaget som, i en tverrfaglig kontekst, arbeider med samisk og kvensk/norskfinsk kultur i samarbeid med samiske kulturformidlere. Disse praktisk-estetiske fagene har det fellestrekket at de er praktisk rettet for å utvikle praktiske ferdigheter med en historisk og teoretisk dannelsesstradisjon basert på teori og praktisk kunnskap. I kroppsøvningsfaget, som i mat- og helsefaget, er det et prinsipp at det vektlegges medvirkning, elevaktivitet og elevsentrert læring, der tilegnelse av praktisk erfaring har stor betydning.

Rakel Rohde Næss, leder for Nasjonalt fagorgan for grunnskolelærerutdanningen, sitert i Theo Koritzinsky (2021, s. 209–210), uttaler seg slik om studenters utdanning i tverrfaglig arbeid: «De må forberede seg til å bli kompetente tverrfaglige lærere også *gjennom* å ha erfart slik organisering av lærestoffet i egen lærerutdanning.» Dette tverrfaglige undervisningsopplegget har helt klart denne hensikt. Videre må tverrfaglig arbeid knyttes til dybdelæring. Det omhandler blant annet å lære å lære; av hverandre og bidra til andres læring, tverrfaglighet med utforskende tilnærming, kritisk tenking, medborgerskap og evne til å løse virkelighetsnære utfordringer samt kommunikasjon tilpasset målgruppene (Fullan et al., 2018, s. 37–96).

Med dette som bakgrunn planla vi en tredagers tur med undervisning gjennomført på Elvevoll i Storfjord kommune. Her har samer, kvener og nordmenn levd og lever side om side. Vi la undervisningen opp som et faglig opplegg mellom kroppsøving og mat og helse for å belyse samisk og kvensk/norskfinsk matkultur. Vi inviterte samisk naturveileder og samisk kulturformidler, begge fra Storfjord kommune, som veiledere i undervisningen. Dette fordi de har dyp og inngående kunnskap om kulturen i området der undervisningen ble gjennomført, både det som tradisjonelt er knyttet til reindrift og sjøsamisk liv i fortid og nåtid.

I det følgende gir vi en kort beskrivelse av hva vi legger i matkulturbegrepet. Deretter beskriver vi forankring av tema i LK2020 samt en introduksjon av fagene.

Matkulturbegrepet

Undervisning om matkultur handler ikke om en oppskrift og en matrett på en tallerken alene. Det handler også om råvarer og ulike artefakter som har betydning i tilvirkning av mat tradisjonelt og stedlig. Eksempelvis kan bålet forstås som redskap med ulike funksjoner, både for å varmebehandle mat samt røyking av fisk og kjøtt. Dette er ikke bare for smakens skyld, men som en del av tradisjonelle samiske og kvenske måter å konservere kjøtt og fisk. Kaffeposen som er sydd av garvet reinskinn, handler om oppbevaring av kaffe.

Matkultur er sammensatt av begrepene mat og kultur. Mat refererer til det som dyrkes, produseres, selges og spises, og også til den stedlige og sosiale konteksten mat inngår i. Kultur kan forstås som summen av kunnskaper hos enkeltindividet og også sosiale, kunstneriske og etniske kunnskaper. Matkul-

tur kan forstås som oppskrifter overført fra fortiden og viser da til tradisjon og folkeminne som handler om kollektiv identitet. Matkultur handler også om en funksjonelt bestemt del av kulturen. Spiserens kompetanse om mat er å forstå som kjernen i all matkultur. Sosial tilhørighet og bosted påvirker både matvaner og mat forståelse (Amilien & Krogh, 2019, s. 19–27).

I det følgende ser vi på forankringen av arbeid med samiske og kvenske tematikker i LK 2020.

Samisk og kvensk/norskfinsk kultur – forankring i læreplanverket LK 2020

Samene som urfolk har gjennom tidene vært opptatt av å leve i, av og med naturen. De har utnyttet ressursene bærekraftig og kan beskrives slik:

Det nordsamiske begrepet meahcci er ikke bare natur eller utmark. Det favner både naturgodene og menneskers bruk av dem. Meahcásteapmi, hvordan erfaringsbasert kunnskap gjør det mulig å høste av naturgodene på en bærekraftig måte, er et begrep som gjør skillet mellom natur og kultur meningsløst i en samisk tilnærming (Sannhets- og forsoningskommisjon, 2023, s. 512).

Jf. LK 2020 skal elevene opparbeide seg kunnskap om samisk og kvensk/norskfinsk tema. Dette kan omhandle tradisjon, lokalhistorie og bruk av naturen til ulike årstider. Å formidle temaer og perspektiver fra samisk og kvensk/norskfinsk kultur er forankret i overordnet del i LK 2020. Her fremskrives det at opplæringen skal gi alle elever innsikt i historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter til samene som urfolk. Opplæringen skal også gi alle elever kunnskap om våre nasjonale minoriteter som har bidratt til å forme den norske kulturarven (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Fordi LK 2020 har status som forskrift, forventes det at undervisere i utdanning og skole innpasser samiske temaer og perspektiver, samt temaer om våre nasjonale minoriteter, som en naturlig del av undervisningen gjennom hele utdanningsforløpet. Det er også viktig at undervisning planlegges med forankring til overordnet del, slik at man forankrer undervisningen i tverrfaglige temaer, kjerneelementer og kompetansemål.

Kroppsøvfaget med friluftsliv

Friluftsliv er et kulturelt fenomen og har vært en del av kroppsøvfaget siden Mønsterplanen 1974 (Kirke- og utdanningsdepartementet, 1974). I LK 2020 er fagrelevans og sentrale verdier i kroppsøvfaget blant annet at friluftsliv skal bidra til danning og identitetsskaping i samfunnet. Under kjerneelement fremskrives det bruk av nærområdet og utforskning av naturen gjennom uteaktiviteter. «Uteaktiviteter og naturferdsel» er et av tre kjerneelement, der det i beskrivelsen av kjerneelementet står: «I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Det er helt klart felles elementer i samisk kultur og det vi kan kalle nærmiljøfriluftsliv i skolen. I nærmiljøfriluftsliv (Østrem, 2021) vektlegges blant annet leirliv med bål, ferdighetslæring, det langsomme verdifulle friluftslivet og naturopplevelser i ulike naturtyper. I Meld. St. 18 (2015–2016) *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*, defineres friluftsliv som «opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (s. 10). Videre påpekes viktigheten av at skolen arbeider med friluftsliv på alle klassetrinn ved å vise til at:

Å rekruttere barn og unge til friluftsliv er sentralt i meldingen. Erfaring og forskning viser at personer som opplever gleden ved friluftsliv som barn, vil fortsette med friluftsliv i voksen alder, og igjen ta med sine barn ut i naturen. Friluftsliv blir på denne måten en kilde til helse og livskvalitet gjennom hele livet [...] (s. 11).

Friluftsliv har i seg et dannelsesperspektiv. Lund et al. (2022, s. 176–184) viser til at nærmiljøet til skolen kan spille en stor rolle når det kommer til barn og unges danning. Når det gjelder gode eksempler på slik undervisning i nærmiljø og natur med samiske tema, viser Frenning et al. (2023) en samling med undervisningsopplegg med samiske tema. Temasamlingen er basert på tverrfaglig arbeid og kan brukes i alle fag og på alle trinn i grunnskolen. Her vises det til hvordan tverrfaglig arbeid om samisk tradisjon kan bidra til en mer praktisk skolehverdag med nærmiljøet som læringsarena.

Mat- og helsefaget

Å arbeide med samisk og kvensk/norskfinsk kultur er klart forankret i overordnet del i LK 2020. Når det gjelder arbeid med samisk matkultur, fremkommer det tydelig under fagets relevans. Der vektlegges normer og verdier *i norsk og samisk matkultur* og også *utforskning av andre matkulturer* som et bidrag til å styrke verdsetting av et kulturelt mangfold. Dette hjelper elevene til å utvikle en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2020). Begrepet *andre matkulturer* gir rom for å tolke inn eksempelvis arbeid med kvensk/norskfinsk matkultur. Mat og måltider er konkret knyttet til *identitets- og kulturuttrykk i møte mellom matkulturer og kulturelle aktiviteter fra Norge og andre land*.

Kompetansemålene etter 4. trinn, 7. trinn og 10. trinn i mat- og helsefaget forankrer undervisningen med kvensk/norskfinsk matkultur, og matkultur til våre nasjonale minoriteter mer implisitt. Vi viser her til formuleringen i kompetansemål etter 10. trinn med å lage mat fra norsk og samisk kultur og *fra andre kulturer [...]* og matlagingsmetoder som brukes i *ulike matkulturer*. Arbeid med kvensk/norskfinsk kultur kan forstås implisitt i kjerneelement og kompetansemålene i fagene. Kvensk som nasjonal minoritet er i større grad usynlig og er lite kommunisert i undervisningen i lærerutdanning i mat- og helsefaget og i kroppsøvingsfaget. Det er derfor viktig å synliggjøre den kvenske kulturen slik man formidler samisk kultur.

Teoretiske perspektiver på læring og didaktiske valg til denne undervisningen

Vi er inspirert av det sosiokulturelle synet på kunnskap og læring i denne kvalitative studien. Selv om det sosiokulturelle læringssynet er mangefasettert, er det noen sentrale holdepunkter for forståelsen av at læring skjer i en sosial kontekst i samspill med andre. Her er språk og kommunikasjon viktig for læringsprosessen som skjer hele livet, både kognitivt og i samspill med andre på ulike arenaer med deres kulturer (Wittekk, 2013, s. 1–20; Postholm & Moen, 2023, s. 224–28). Ifølge Vygotsky forstås læring med vekt på hvordan mennesket tilegner seg kunnskap og formes gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter (Jerlang, 1996, s. 317–325).

Vi har tilrettelagt for et støttende læringsmiljø med god kompetanse om de utvalgte aktivitetene. Undervisningen ble gjennomført av samiske

kulturformidlere, en underviser med 30 års erfaring med undervisning om samiske tematikker, og en underviser med erfaring og kompetanse om samisk og kvensk matkultur. Det handler om stillasbygging med støttestrukturer som undervisere tilfører og bringer med seg til undervisningsmiljøet.

Som eklektikere forstår vi også at læring skjer med hele kroppen. Læring er en dynamisk prosess der kropp og sinn aktivt samhandler med den ytre verden (Sæle, 2021, s. 87). Den amerikanske utdanningsfilosofen John Dewey er kjent for begrepet «learning by doing and reflection» (Imsen, 2020, s. 157–161). Dewey mener at for at læring skal skje, må den lærende være aktiv og ta aktivt del i egen læring. Det er derfor viktig å erkjenne at det er mulig å endre meninger og synspunkter, der prøving og feiling blir verdsatt.

Dewey trekker frem tre momenter. Det første momentet er at vekst skjer i et samspill med verden, både fysisk og sosialt. Moment to handler om erfaring, der Dewey mener at den lærende må ønske å lære og reflektere over læringen. Moment tre er demokrati, der Dewey vektlegger læring sammen med andre for å utvikle gode samfunnsborgere i gode samfunn.

Rachel Carson (1963) uttalte at naturen bør sanses og oppleves – ikke bortlæres og undervises. Dette perspektivet gjennomsyrrer vegledning i friluftsliv (Leirhaug et al., 2019, s. 15–32). Vegledning i friluftsliv har sin opprinnelse fra 60- og 70-tallets “grønne bølge” med perspektiver fra Arne Næss’ dypøkologi og Sigmund Kvaløys økofilosofi. Hensikten er ifølge Nils Faarlund (2015, s. 26): «[...] det å begeistre folk for natur som ikke er frarøvet sin frihet».

Natur er en del av dannelsesprosessen for barn og unge, når vi gir naturen egenverdi (Hallås & Karlsen, 2015, s. 21–34). Det å oppholde seg i naturen sammen med andre og ha felles gjøremål med gjensidig respekt, kan gi et holistisk og egalitært syn på naturen. Rent metodisk kobles vegledning til noen konkrete valg. Naturmøte er vesentlig, altså at oppholdet foregår i natur som ikke er omgjort. Gruppestørrelsen er av betydning, og sammensetningen bør være heterogen.

Et annet prinsipp er begrepet “ferd etter evne” – noe som gjennomsyrrer det hele – fra planlegging til avsluttende evaluering (Faarlund, 2015). Veglederrollen er induktiv og prosessorientert og bygger på sosiokulturelt læringssyn (Leirhaug et al., 2019). I kroppsøvingsfaglig sammenheng vil eleven sees på som et subjekt, nysgjerrig og lærende med hele seg.

Didaktikkbegrepet har ikke en entydig definisjon, og vi støtter oss til en bredere forståelse av begrepet. Det inneholder både hva, hvorfor og hvordan,

og handler om mål, innhold, metoder og læreforutsetninger. Arbeidsmåter, organiseringsformer og andre ytre rammer inkluderer *hvor, når og hvordan* læringsarbeidet foregår, og hvilke arbeidsmetoder det planlegges for (Lyngsnes & Rismark, 2020, s. 22–29). I det som følger, ser vi nærmere på våre didaktiske valg i dette undervisningsopplegget.

Didaktiske valg i vår tilnærming til tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk kultur

Fagdidaktikken i de ulike fagene er styrt av fagenes egenart og ulikhet. Lyngsnes og Rismark (2020, s. 33) refererer til Sjøberg (2001, s. 14), som definerer fagdidaktikk som overveielser knyttet til et fags situasjon i skole og utdanning. I praktisk-estetiske fag gjennomføres ofte undervisningen på andre læringsarenaer enn i det tradisjonelle klasserommet. Friluftsliv i kroppspøving gjennomfører store deler av undervisningen i det største klasserommet som alltid er ledig, ute. Mat- og helsefaget gjennomfører undervisningen i spesialrom som undervisningskjøkken, og også ute med naturen som ressurs. Grunnlaget for planlegging, gjennomføring og evaluering av den tverrfaglige undervisningen som denne casen bygger på, er gjort med Bjørndal og Liberg (1978, s. 38) sin didaktiske relasjonsmodell. Alle kategoriene i relasjonsmodellen griper inn i hverandre: mål, læreforutsetninger, innhold, arbeidsmåter og vurderinger.

Målet med den tverrfaglige undervisningen var å gi lærerstudenter kunnskaper, ferdigheter og praktisk erfaring om samisk og kvensk matkultur i kroppspøving med friluftsliv og mat- og helsefaget, i samiske og kvenske omgivelser.

Rammefaktorer som nærmiljøet, lærerressurser med kompetanse om samisk og kvensk kultur, tidsrammen, tilgjengelig utstyr som råvarer, lavvo og økonomi er avgjørende for å få gjennomført den tverrfaglige undervisningen. Rammen var en tredagerstur til Elvevoll, nærmere bestemt Sandørneset i Storfjord kommune. Sandørneset er et statlig sikret friluftsområde som er tilrettelagt for nærfriluftsliv for alle. Tilgjengelig utstyr for leirliv og gjennomføring av planlagte samiske og kvenske matkulturaktiviteter ute, var foruten telt og utstyr til egen overnatting, lavvo tilgjengelig for røyking av laks og reinkjøtt, bær og ryster, og annet til matfaglig arbeid. Utstyr som øks, sag og kniv er nødvendig både for bålning og for arbeid med vandrestav. Vi benyttet oss også

av kjøkken og arbeidsrom i den gamle nedlagte skolen for å gjennomføre det planlagte arbeidet med samisk matkultur.

En annen viktig rammefaktor er kompetansen om samiske og kvenske tema. For å sikre studentene god nok kompetanse om samisk kultur, samarbeidet vi med en samisk naturveileder og en samisk kulturformidler.

Studentforutsetninger. Studentene var fjerdeårsstudenter på Grunnskolelærerutdanningen 5-10. De har selvfølgelig ulike forutsetninger for friluftsliv. I utdanningen har de erfart undervisning i nærmiljøfriluftsliv med dagsturer og overnattingsturer høst og vinter.

Innhold og arbeidsmåter i den tverrfaglige undervisningen:

- Etablering av leir som innebærer at man får oversikt over området. Deretter organisering av utstyr, oppsett av telt og lavvo, sage og kløyve ved, fyre bål og samtaler om felles regler for leirliv.
- Leirliv innebærer å holde liv i bålet, de gode samtaler og langsomt friluftsliv. Det handler også om å synliggjøre hvordan ulikt trevirke gir bålet ulike funksjoner og betydning.
- Samtalen rundt bålet: Innføring i tradisjonell samisk barneoppdragelse og eksempel på en samisk leke der barn imiterer å «fange rein».
- Samtalen rundt bålet: Innføring i moderne reindrift. Det ble eksemplifisert ved bruken av lasso før og nå. Det ble gitt en introduksjon og veiledning i å kaste lasso.
- Samtale og vandring i skogen på leting etter emner til Astahatt med funksjon som vandrestav. Vandrestav som artefakt er bærer av kunnskap om tilvirkning og bruk. Studentene gikk gjennom hele prosessen fra å finne egnet emne, til å spikke av never og bark og lage mønster. Gjennom oppholdet fikk studentene øve seg på å gå med vandrestaven. Læringen skjedde ved imitering og vegledning.
- Samtaler rundt bålet om samisk og kvensk matkultur. Reindrift, laksefiske, bruk av urter og bær der du befinner det.
- Veiledning gjennom samtaler og forevisning knyttet til tradisjonelle samiske og kvenske måter å tilvirke råvarer. Forevisning og veiledning i tilvirkning av reinkjøtt, fisk, ryper, molter, samt plukk og bruk av einer og einebær. Vi lagde tradisjonell kvensk kaffeost. Kald-røyking av laks og reinkjøtt med bruk av einer på bål i lavvo og koking av kjøtt og buljong over bål på leirsted. Det ble laget tradisjonelle kven-

ske fiskebrød laget fra bunnen og stekt over bål. Det ble forevist og demonstrert hvordan man «krenger» rypa og bruker hele fuglen til mat, tilberedt over bål.

Studentene fikk erfare *hvordan* man skjærer reinkjøttet og laks, og hvordan prosessen med salting og kaldrøyking skulle gjennomføres. Studentene fikk erfare at *tiden* er en viktig ressurs knyttet til bålning og også helt avgjørende, eksempelvis for røyke- og saltsmaken i tilvirkning av reinkjøtt og laks. Rester av laksen ble benyttet til å lage en fiskesuppe. Vi ble alle invitert til å innta den klassiske sjøsamiske retten rognballsuppe sammen med lokalbefolkningen oppe på skolen. Det ble også formidlet hvorfor man tradisjonelt bruker fiskerogn i retten, som også bestod av kjøtt og grønnsaker.

Samtaler ledet av samisk kulturformidler om Doudji og forevisning av hvordan man setter sammen ulike materialer ved sying av kaffeposer av garvet reinskinn og armbånd i skinn med broderier i samiske farger. Kulturformidleren forklarte og viste hvordan man måtte «preppe» tråden som ble brukt til å sy kaffeposene, samt hvordan man skulle sy.

Vi avsluttet med å pakke og rydde etter oss, samt gjennomføring av fokusgruppeintervjuet.

Metode

Formålet med denne kvalitative enkeltcasestudien er å få innsikt i studentenes erfaringer og refleksjoner med tverrfaglig undervisning om samisk og kvensk/norskfinsk matkultur i lærerutdanning.

Metode og utvalgsstrategi for innhenting av data

Formålet med studien var gjennom tverrfaglig undervisning å belyse ulike kulturelle aktiviteter fra samisk og kvensk matkultur. Studien plasserer seg innenfor det konstruktivistiske perspektivet der mennesket blir forstått som ansvarlig og aktivt handlende. Kunnskap forstås her som konstruksjon av forståelse og mening samskapt mellom mennesker i sosial samhandling.

Kunnskap er i stadig endring og ikke gitt en gang for alle. Den historiske, sosiale og kulturelle settingen får betydning for vår forståelse og oppfattelse, og vil derfor motvirke en fullstendig relativisme som betyr at alt kan bety alt. Deler mennesket samme kontekst vil man også mer eller mindre dele samme forståelse (Postholm, 2010, s. 15–24). Vi valgte med dette som utgangspunkt fokusgruppeintervju med utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål. Fleksibiliteten og styrken i en semistrukturert intervjuguide ligger i å følge opp innspill fra fokusgruppen som ikke var planlagt i intervjuguiden (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 21–45).

Fokusgruppe og utvalg

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført med en varighet på 50 minutter på leirstedet der den tverrfaglige undervisningen ble avsluttet. I fokusgruppeintervju som handler om dataproduksjon på gruppenivå, er det sentralt både hva deltakerne beskriver og hvordan dynamikken i gruppa er. Dette kan påvirke utfallet av hva som blir diskutert i gruppa (Halkier, 2015, s. 133–134). I denne studien bestod fokusgruppen av fire studenter. Ifølge litteraturen gir dette rom for å gå mer i dybden på tema (Justesen & Mik-Meyer, 2010, s. 83–86; Halkier, 2018, s. 37–40). Utvalget bestod av en studentgruppe på tre mannlige og en kvinnelig student med tilhørighet i Troms og Finnmark. Studentene kjente hverandre gjennom felles studier i lærerutdanningen og felles gjennomføring av en tredagers tur på Elvevoll. Dette skapte en god sosial interaksjon i fokusgruppeintervjuet, og samtalen gikk lett gjennom intervjuet. Ifølge Justesen og Mik-Meyer (2023, s. 66–81) kan dette forstås som god dynamikk i gruppa. Studentene som deltok i denne undervisningen, kan forstås som et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Ifølge Thagaard (2018, s. 45–61) har dette utvalget egenskaper som bidrar til å belyse problemformuleringen. Ett problem med strategisk tilgjengelighetsutvalg er at deltakerne ikke har imot innsyn fra forskere, noe som kan bidra til skjevhet i materialet, noe vi er bevisst på.

Etiske betraktninger og rollen som intervjuere

Vi oppfatter forholdet mellom oss som intervjuere av fokusgruppen som asymmetrisk. Intervjuere har vitenskapelig kompetanse, noe som kan ha påvirket diskusjoner i fokusgruppen. Av den grunn kan man ikke forstå intervjuet som en fullstendig åpen og fri dialog mellom oss som likestilte parter. Det er viktig å være bevisst at dette kan føre til påvirkning av intervjuet, som medfører at de intervjuede begrenser svarene (Kvale & Brinkmann, 2007, s. 52). Deltakerne ble informert om studien, studiens formål og rapportering, og at de kunne trekke seg når de ønsket. De ble også informert om at de ble anonymisert ved rapportering. Deltakernes informerte samtykke er tatt opp på bånd før intervjuet startet.

Analyse

Hensikten med studien var å belyse studentenes erfaringer og refleksjoner om samisk og kvensk/norskfinsk matkultur. Vi har gjennomført en beskrivende studie, men det utelukker ikke at studien støtter seg til teori og begreper, dog i mye mindre grad enn eksempelvis en vurderende studie. Vi har en abduktiv tilnærming, hvor vi arbeider ut fra empiri og mot teoretiske begreper og perspektiver. Analyseprosessen starter med å lytte gjennom intervjuet før intervjuene ble gjort om til tekst gjennom transkribering ved bruk av programmet Invoice. Siden intervjuet ble gjort ute rundt bålet og studentene snakker dialekt, har vi i noen tilfeller justert ord og uttrykk i tråd med lydfilen. Analysen er beskrivende, og reduksjon av teksten startet da vi kodet og kategoriserte materialet gjennom ord og korte setninger. Kodingen viste mønster som ble organisert i grupper, og det ble fremskrevet to temaer.

Analyse, resultat og diskusjon

Gjennom analysen av vårt datasett utkrystalliserte det seg to hovedtemaer.

- Hovedtema 1: Refleksjon over erfaring av gjennomført praktisk tverrfaglig undervisning om kulturelle aktiviteter knyttet til samisk og kvensk kultur og matkultur sammen med formidlere.
- Hovedtema 2: Studentenes videre refleksjon etter tredagers tverrfaglig undervisning på Elvevoll.

Hovedtema 1: Refleksjon over erfaring av gjennomført praktisk tverrfaglig undervisning om kulturelle aktiviteter knyttet til samisk og kvensk kultur og matkultur sammen med formidlere.

Resultatet viser i hovedtrekk at den tverrfaglige undervisningen om samisk og kvensk tema oppleves og erfares som lærerik, annerledes og ukomplisert. Funnene viser at studentene opplevde undervisere, naturveileder og kulturformidler som veiledere i sin læring om kulturelle aktiviteter knyttet til samisk og kvensk matkultur. Læring ble videre beskrevet som erfaringer av praktiske aktiviteter knyttet til samisk og kvensk/norskfinsk matkultur med teori innvevd i samtaler rundt bålet uten stress og press. Det ble tilrettelagt for læring ved bruk av hele kroppen og i samspill med medstudenter, der studentene ble tillagt tillit og tro på mestring. Funn viste at studentene opplever ro over aktivitetene, og oppgavene erfares ikke som en konkurranse, men som oppgave- og mestringsorientert.

Det er litt annen ro over aktivitetene. Og så litt med [...] det er litt naturlig å samarbeide. Det er ikke sånn at alle slår opp hver sitt telt – førstemann. Det er at vi hjelper hverandre for å få opp teltet, lavvo for alle skal sove der.

På spørsmål om hvordan de vil beskrive egen læring viser funnene at studentene opplever å lære gjennom praktiske aktiviteter de selv må utføre og mestre:

Det er erfaring og learning by doing [...] Det er noe med det å gjøre det sjøl [...] vi har lært veldig mye på tre dager [...] Og så hvor mye mestring det kan være å spikke vandrestaven. At du føler at du får til noe og vil fullføre det. Det handler om å klare noe sjøl.

Læringen var også uttalt knyttet til at de fikk bruke den tiden det tok under samtaler rundt bålet, der aktiviteter med kulturelle artefakter også foregikk.

Det forstår vi som at studentene opplevde undervisningen med en indre ro. Tiden går ikke, den kommer.

Funnene viser at tilretteleggingen av den tverrfaglige undervisningen med fagene og samiske veiledere bidro til økt innsikt om samisk og kvensk kultur og matkultur. Dette skjedde gjennom praktiske aktiviteter som å tilvirke kvenske fiskebrød og fiskesuppe varmebehandlet over bål. Tradisjonelle samiske og kvenske råvarer ble brukt. Det ble holdt samtaler om hvorfor de laget denne utvalgte maten, hvor maten kommer fra, og de ulike mattradisjonene. Det handler ikke bare om å tilberede mat, men også om å få innsikt og kunnskap om samiske og kvenske mattradisjoner og lokalhistorie knyttet til stedet. Læringen kobles til naturen og de kulturelle samiske og kvensk/norsk-finske aktiviteter og matkultur. Å sy kaffepose i garvet reinskinn opplevdes som lærerikt og meningsfullt. Samlet sett handler dette også om en tradisjonell bærekraftig praksis hvor for eksempel hele reinsdyret brukes, ikke bare rein-kjøtt som råvare tilberedt som en tradisjonell samisk matrett på en tallerken.

Ut fra utsagnene ser vi at studentene oppfatter undervisningen som et oppgave- og mestringsorientert klima. Dette gjelder både i fellesskap og individuelt, med veiledning fra undervisere, samisk naturveileder og kulturformidler. Det handler om innsats og mestring av oppgavene, og ikke om ferdighetene og hvem som er først ferdig. Dette forstås som et mestringsorientert klima med prøving og feiling, samt anerkjennelse og positiv feedback fra fellesskapet gjennom veiledning. I et oppgave- og mestringsorientert klima er det viktigste fremgang og mestring, ikke prestasjoner og sosial sammenligning. Det legges opp til at den lærende ikke skal føle usikkerhet over egne ferdigheter. Motivasjon for å møte utfordrende oppgaver og aktiviteter kan dermed øke (Ommundsen, 2006, s. 41–60).

Hovedtema 2 Studentenes videre refleksjon etter tredagers tverrfaglig undervisning på Elvevoll

Funnene viser studentenes refleksjon over egen kunnskap om samisk og kvensk kultur og matkultur, som fraværende. De fremhever viktigheten av å få oppleve og erfare de ulike kulturene gjennom ulike matfaglige kulturelle aktiviteter, som tilberedning av kvenske og samiske tradisjonsretter. Studentene ble også invitert på tradisjonell sjøsamisk rognballsuppe på Elvevoll skole.

Det er mye lokalhistorie her, [...] Det er ikke alt man har lært før [...] Om tre stammers møte og hva det er og om de forskjellige kulturene [...] Det er utrolig givende å komme hit og se det og være i lokalmiljøet [...] istedenfor at man sitter i en forelesning og hører om det. Se det lokalt. Og få høre om det fra noen som er herfra, og som ikke bare har lest om det. Tenker bare på det!

Studentenes refleksjon over egen kunnskap om samisk og kvensk kultur viser at de var nysgjerrige på stedet. De erfarer samtidig at de er kommet utenfra og inn i en kultur som de har visst om, men ikke kjent til.

Det er så nært oss, men samtidig så fjernt. Selv om vi bor her og jeg har mange samiske venner, så er det jo lite man kan gjøre, annet enn det vi har lært på lærerutdanninga. Jeg tenker på samfunnet generelt. Urfolket er nå der [...] vi har jo ikke vært med når det skjer.

Funn viser at læring om stedlig kultur, matkultur og natur flyter sammen. I tillegg viser funnene og utsagnet ovenfor at studentene synes mer bevisste på egen stedlig kultur og historie.

Et annet funn er at studentene reflekterer over erfaringer fra lærerutdanningen med praksiserfaringer om samisk og kvensk mat og kultur. Problematiseringen omhandler stereotypisk oppfatning av undervisning om samisk kultur. Studentene beskriver videre deres erfaring med formidling av samisk kultur i praksis som stereotyp:

Det vi kan om samisk kultur, er veldig stereotypisk. Vi har vært i praksis i tre år nå, 6. februar, og det er alltid, man kaster lasso, de lager bidos, og så tegner vi det samiske flagget. Og det er det vi gjør. Det er det de (elevene) kan.

Den tverrfaglige undervisningen hadde til hensikt å gi studentene håndfaste eksempler på aktiviteter fra samisk og kvensk mat og kultur som de kan ta med seg videre i sin praksis. Funnene viste at undervisningen ble erfart som god eksempellæring og kunne videreføres i fremtidig yrke som lærer. De fremhever at de «har lært sykt masse» og uttrykker forankring av undervisningen i LK2020 som god.

Diskusjon

Tema 1: Refleksjon over erfaring av gjennomført praktisk tverrfaglig undervisning om kulturelle aktiviteter knyttet til samisk og kvensk kultur og matkultur.

Ut fra studentenes refleksjoner er det tydelig at studentene har tilegnet seg erfaring og kunnskap om kulturelle aktiviteter knyttet til samisk og kvensk/norsksamisk kultur og matkultur. De uttaler at de gjennom den tverrfaglige undervisningen har opplevd undervisningen som «learning by doing» og som oppgave- og mestringsorientert. De uttrykte at de hadde fått tid og ro til å fordype seg i arbeidet med samisk og kvensk kultur og matkultur. I skole og også i utdanning skal det utvikles kompetanse om samiske tematikker og perspektiver og kunnskap om våre nasjonale minoriteter slik det er forankret i overordnet del i LK2020. Johansen-Swart og Fønnebø (2023, s. 49) påpeker at det er en selvfølge at studentene skal møte samiske perspektiver gjennom studieforløpet som også viser det flerkulturelle. For å sikre studentene god kulturforståelse og kompetanse om utvalgte samiske og kvenske matkulturelle aktiviteter, ble den tverrfaglige undervisningen planlagt og gjennomført som et trepartssamarbeid. Samarbeidet var mellom undervisere i friluftsliv i kroppsøving, mat- og helsefaget, samt en naturveileder og en kulturformidler med samisk bakgrunn. De har et «kyndig blikk», kjenner til sitt lokalsamfunn og lokalsamfunnets virke. Det handler om å utvikle kulturell forståelse og innsikt både individuelt og kollektivt, der man ser man ikke forstår (Johansen-Swart, 2023, s. 112–13).

Vi anser trepartssamarbeidet med naturveileder og kulturformidler som en viktig ressurs i den tverrfaglige undervisningen. Formidling er knyttet til kunnskap om eget landskap i dagens samiske levesett og kultur. Det handler om det Johansen-Swart (2023, s. 112–115) refererer til som det kyndige blikket til en «innsider» som forstår og er kyndig i virksomheten i lokalsamfunnet. For å unngå eksotifiserte fremstillinger, slik Johansen-Swart og Fønnebø (2023, s. 39–49) påpeker, er det et poeng å unngå minimumsløsninger der eksempelvis kun 6. februar belyser samisk kultur. Det begrenser muligheten til å belyse det samiske mangfoldet.

Ulike samiske samfunn, næringer og levesett bør synliggjøres (se kap. 2 Husjord og Nilsen). Undervisere må også kritisk reflektere over kildevalg og

bruk. Det samme gjelder for undervisning om kvensk kultur, som også har lidd språk- og kulturtap gjennom en hard fornorskningsspolitikk.

Tema 2: Studentenes videre refleksjon etter tredagers tverrfaglig undervisning på Elvevoll.

Funnet viste at studentene oppfatter seg som fremmede i eget nærmiljø. De beskriver kulturen som så nær og så fjern. Nord-Troms og Finnmark er flerkulturelle, og utmarksressurser har hatt en sentral betydning. Bruk av utmark dreier seg ikke bare om høsting av ressurser, men også om forhold til natur og landskap. Det handler om konstituering av tilhørighet og identitet. Et nærområde gir tilhørighet gjennom erfaringer og opplevelser gjennom oppveksten. Man blir en del av området, man blir kjent med fjell og skog, og man blir kjent med hva tidligere generasjoner i samme nærområde har opplevd. Naturen er med på å knytte bånd mellom mennesker og mellom landskap og menneske. Å *bli kjent i et landskap* innebærer å få del i et historisk og sosialt fellesskap. Det gir både en historisk og nåtidig forankring til stedet eller til et område. For utenforstående vil stedet eller området oppleves som natur, fjell, lia og elva. Men for de som bor der vil «landskapet være kjent» og derfor ikke en nøytral størrelse. (Gaski, 1997, s. 130–135).

Funnene viste at studentene reflekterer. Erkjennelsen av å ha tilegnet seg en kunnskap de uttrykker de ikke har hatt om samisk og kvensk/norskfinsk kultur, er et steg på vei mot å utvikle kulturforståelse. Dette kan forstås som det Johnsen-Swart (2023, s. 108) refererer til Naushad Ali Qureshi (2009) vedrørende definisjon på kultursensitivitet. Det omhandler å ha en følsomhet for andres og egne kulturelle preferanser, og også anerkjenne forskjellighet. Kulturforståelse tilegnes ved læring og bevisstgjøring. Det kan omhandle både teoretisk innsikt og erfaringer gjennom praktisk tverrfaglig undervisning i miljø der kulturen er, slik dette undervisningseksemplet har lagt vekt på. Johansen-Swart (2023, s. 108–109) uttrykker at kulturforståelse kan tilegnes ved bruk av ulike modeller og viser også til Saus (2006) bruk av det ukyndige blikk. Studentenes refleksjoner kan knyttes til Saus (2006) lansering av begrepene innenforskap og utenforskap. Dette kan handle om en lærers posisjon og om en kultursensitiv tilnærming til undervisning. *Det ukyndige* blikket handler om posisjonen vi har til feltet og åpner for forståelse for kultur og kontekst slik at det kan reflekteres over. *Det kyndige* blikket tilhører en på

innsiden av kulturen og kan sitt landskap, sin kultur og virksomheten, noe også Gaski (1993, s. 130–135) påpeker. Studentenes refleksjon kan forstås som bevegelsen mellom det døde blikk til det ukyndige blikk. Det omhandler en bevisstgjøring og erkjennelse over egne betraktninger og kunnskap, og at det er mye man ikke kan eller har oversikt over (Johansen-Swart, 2023, s. 111–113).

Johansen-Swart og Fønnebø (2023, s. 38) stiller spørsmål ved lærerutdanningens arbeid med progresjon i arbeid med samiske perspektiver. De fremhever at lærerstudenter bør få tilstrekkelig dybdekunnskap om samiske temaer og perspektiver.

Vi la til grunn en sosiokulturell forståelsesramme for læring i denne tverrfaglige undervisningen. Funnene har vist at læring skjer både gjennom samspill og kulturen vi er en del av. Ifølge Wittek (2013, s. 18–21) kan ikke kunnskap løsrives fra sammenhengen, som kulturen der kunnskap utvikles. Når læring oppfattes som situert, innebærer det grundig og erfaringsnær kjennskap til feltet man opererer i. Kunnskap sosialt distribuert betyr at kunnskap utvikles mellom mennesker gjennom å snakke sammen og gjøre andre aktiviteter i fellesskap. Læringen forutsatte erfaringer gjennom praktisk deltakelse og samtaler i det kulturelle fellesskapet som er tydelig fremskrevet i denne tverrfaglige undervisningen. Det handlet om stedet vi valgte for utvikling av kulturforståelse og kunnskap i et kulturelt fellesskap om samisk og kvensk kultur og matkultur.

Ulike kulturelle redskaper formidler kunnskap. Når vi tar i bruk kulturelle redskaper, tar vi samtidig i bruk den kunnskapen som ligger nedarvet i dem. Kulturelle redskaper er et middel for utadrettet aktivitet for å mestre naturen. Vygotsky skiller mellom to typer kulturelle artefakter som er redskaper eller tegn, som igjen har forskjellig betydning for læring (Wittek, 2013, s. 81–82). Læring forstås i lys av kulturen en person sosialt lever, deltar og lærer i. Utfordringer utover det man mestrer fra før må til for at læring skal skje. Det handler om grensen for hva vi klarer før vi trenger støtte og veiledning for å mestre (Pettersen, 2017, s. 34).

Eksempelvis fikk studentene god veiledning gjennom demonstrasjon og forklaring før de skulle arbeide med røyking og salting av fisk og kjøtt. De erfarte å salte og røyke laks og reinkjøtt med selvplukkede einer og einebær som vokste på stedet. De fikk kjenne lukta av røykingen og smaken av det ferdige resultatet. De fikk også se, kjenne, og noen studenter luktet også på en ferdigsydd kaffepose av reinskinn. Disse sanselige erfaringene gir ikke

studentene kunnskap om konteksten til eksempelvis kaffeposen i garvet reinskinn som omhandler bruk av hele reinsdyret. Betydningen må formidles av den som bærer kunnskapen. I denne sammenheng blir også studentene som lærende en *kreativ bruker av kulturelle ressurser*. Våre handlinger er alltid mediert. Det vil si at vi støtter oss til kulturelle ressurser når vi foretar oss noe (Witteck, 2012, s. 23–24), slik vi viser i dette undervisningsopplegget. Men det er viktig å ha kunnskap om de ulike kulturelle ressursene og konteksten disse inngår i. Redskaper blir ofte tatt for gitt, og det er viktig å se studentenes evner og ferdigheter i sammenheng med hvilke redskaper de har muligheter for å støtte seg til i læringsarbeidet. De ulike kulturelle redskapene vi brukte i den stedlige kulturen der undervisningen foregikk, inngikk som en del av en helhetlig læring.

Oppsummering og veien videre

Med våre perspektiver på læring og organisering av undervisning har vi i denne studien undersøkt studentenes erfaringer og refleksjoner med tverrfaglig undervisning om stedlig samisk og kvensk/norskfinsk matkultur. Vi kan ikke generalisere våre funn ut fra studiens størrelse. Likevel gir studien et bilde av at måten denne tverrfaglige undervisningen ble organisert og gjennomført på, ble oppfattet som positiv og bevisstgjørende. Undervisningen tilførte lærerstudentene positive erfaringer, læring og kulturforståelse i arbeidet med samiske og kvenske matfaglige aktiviteter gjennomført på Elvevoll.

Studentene skal utdannes til et fremtidig yrke i skolen. Selv om rettigheter og lovpålagte krav til undervisning om, i og på samisk og kvensk er støttet med statlig finansiering, erkjenner flere kommuner at det er en hovedutfordring at det ikke finnes nok personell med kvensk og samisk kompetanse for å oppfylle lovpålagte krav til undervisningen (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 22–24). Dette er en utfordring for hele utdanningssektoren.

Vi har gjennom studien vist hvordan tverrfaglig undervisning kan bidra til formidling av kunnskap om samisk og kvensk kultur og matkultur. De praktisk-estetiske fagene har det fellestrekket at de er praktisk rettet for å utvikle praktiske ferdigheter og teoretisk forståelse. Måten å organisere lærestoff

på vil variere ut fra fagenes egenart. Det er imidlertid ikke en motsetning til å arbeide tverrfaglig. Tverrfaglighet handler om andre måter å organisere lærestoff på (Koritzinsky, 2021, s. 27–31).

Dette undervisningseksempellet er ikke på noen måte en fasit. Det er en av mange mulige måter å organisere undervisningen på for å utvikle kulturforståelse om samisk og kvensk matkultur.

Referanser

- Bjørndal, B. & Liberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Carlson, R. (1963). *Den tause våren*. Tiden Norsk Forlag.
- Fasting, M., Høyem, J., Neresen, C. F. & Johansen, B. T. (2023). Friluftsliv og psykisk helsearbeid: Hvordan sosialt friluftsliv, bevegelsesglede og naturnærvær kan bidra til livsmestring. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 20(3), 174–186.
- Frenning, I., Rudaa, H. & Skoglund, T. (2023). <https://result.uit.no/readid/vare-tema/undervisning-og-utdanning/undervisningsopplegg/tverrfaglig-dybdelaering-i-samiske-aktiviteter/>
- Fuglseth, K. S. (2021). Tverrfaglig tilnærming. I K. S. Fuglseth & C. T. Halås (Red.), *Innføring i praktisk kunnskap: Anerkjennende kritisk og konstruktiv praksisforskning*. Universitetsforlaget.
- Fullan, M., Quinn, J. & Mceachem, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademiske.
- Faarlund, N. (2015). *Friluftsliv. En dannelsestreise*. Ljå Forlag.
- Gaski, L. (1999). Ressurser og rettigheter sett i et lokalsamfunnsperspektiv. I I. Bjørklund (Red.), *Norsk ressursforvaltning og samiske rettighetsforhold* (s. 131). Ad Notam Gyldendal.
- Halkier, B. (2018). *Fokusgrupper*. ISBN: 978-87-593-2208-6
- Hallås, B. O. & Karlsen, G. (2015). Natur og danning. I B. O. Hallås & G. Karlsen (Red.), *Natur og danning: Profesjonsutøvelse, barnehage og skole*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Imsen, G. (2020). *Elevers verden*. Universitetsforlaget
- Jerlang, E. (1999). *Utviklingspsykologiske teorier* (3. utg.). Nordisk Forlag A/S
- Johansen-Swart, A. (2023). Samisk kulturforståelse – inn i skole og utdanning. I B. Fønnebø, A. Johansen-Swart & M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm
- Johansen-Swart, A. & Fønnebø, B. (2023). Med inkludering inn i fremtiden. I B. Fønnebø, A. Johansen-Swart & M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm
- Justesen, L. & Mik-Meyer, N. (2023). *Kvalitative metoder i organisations- og ledelsesteori*. Hans Reitzels Forlag
- Kirke- og utdanningsdepartementet. (1974). *Mønsterplanen*. Aschehoug.
- Koritzinsky, T. (2021). *Tverrfaglig dybdelæring*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). Læreplan for grunnskolen: Overordnet del. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Lærerutdanning 2025: Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Læreplan for grunnskolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2020). Læreplan i mat og helse (MHE1-2): Fastsett som forskrift. Læreplan for kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

- Leirhaug, P. E., Haukland, P. I. & Farrlund, N. (2019). Friluftslivsvegledning som verdidannende læring i møte med fri natur. I L. Hallandvik & J. Høyem (Red.), *Friluftslivpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid*. Gyldendal.
- Meld. St. 18 (2015–2016). *Friluftsliv – natur som kilde til helse og livskvalitet*. Regjeringen.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I J. E. Ingebrigsten & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s. 46–61). Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2023). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere* (s. 15–30). Universitetsforlaget.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). *Dokument 19 (2022–2023): Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner: Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023.
- Sæle, O. O. (2021). *Kroppsyn gjennom historien – og om vår tids kroppsideal og kroppsfokus*. Gyldendal.
- Saabye, M. (Red.). (2020). *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020: Grunnskolen*. Pedlex.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. Vigmstad og Bjørke.
- Virginia, A. & Krogh, E. (2019). *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget Vigmstad og Bjørke.
- Witteck, L. (2013). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2. utg.). Cappelen Damm.
- Østrem, K. (Red.) (2021). *Nærmiljøfriluftsliv i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.

Müller, H. (2025). Mat- og helselærere i ungdomsskolen og undervisning med fokus på mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 257–279). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580410>

Kapittel 10

Mat- og helselærere i ungdomsskolen og undervisning med fokus på mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk

Hanne Müller¹

¹ OsloMet

Sammendrag: En studie av mat- og helse (MH)-lærernes undervisning om temaer i kjerneelementet kultur, mat og måltid, og mat og identitetsuttrykk fra Kunnskapsløftet 2020 (LK20) i ungdomsskolen ble gjennomført. Formålet med studien er å undersøke lærernes erfaringer og hva som vektlegges i temaene i MH-undervisningen. Semistrukturerte intervjuer av ni lærere ble foretatt, og data ble tematisk analysert.

Lærere uttrykte at det var lite tid til rådighet i MH-leksjonene, det vil si to ganger 60 minutter. Å ha praktisk undervisning i fokus ble nevnt av alle MH-lærerne i studien. Lærerne hadde som oftest teori i den praktiske økten, det vil si at de sjelden skilte mellom praktiske og teoriøker. Dette medfører at det teoretiske læringsutbyttet kan bli redusert.

MH-lærerne var fornøyde med kjerneområdene og kompetansemålene i LK20. De følte ikke begrensende, men ga muligheter i mat- og kulturundervisningen. Mat- og kulturtemaene undervises på forskjellige tidspunkter på året på ulike skoler. Noen lærere hadde denne undervisningen fordelt over hele året. Alle lærerne underviste i hovedtemaene som er nevnt i LK20, som var praktisk matlaging, norsk mattradisjon, samisk mat, mat fra andre kulturer, mat og måltid, og mat og identitet.

Lærerne underviste i temaet om urfolkets, det vil si samenes, mat og matkultur, og ikke i nasjonale minoriteter og matkultur. Funnene i studien kan være med på å utvikle pedagogisk praksis av MH, som blant annet å styrke teoriundervisningen i MH i framtiden i ungdomsskolen.

Nøkkelord: mat- og helse lærere (MH lærere), kunnskapsløftet 2020 (LK20), ungdomsskolen, mat og kultur, praktiskeleksjon

Abstract: A study of food and health (FH) teachers' teaching on topics in the core element culture, food and meal, and food and identity expression from the Knowledge Promotion 2020 (LK20) in secondary school was conducted. The purpose of the study is to explore the teachers' experiences and what is emphasized in the topics FH teaching that are taught. Semi-structured interviews with nine teachers were conducted, and data were thematically analyzed.

Teachers expressed that there was little time available in the FH lessons, that is, twice 60 minutes. Focusing on practical teaching was mentioned by all the FH teachers in the study. The teachers most often had theory in the practical session, that is, they rarely distinguished between practical and theory sessions. This means that the theoretical learning outcomes may be reduced.

The FH teachers were satisfied with the core areas and competence objectives in the LK20. They did not feel limiting, but provided opportunities in food and culture education. All the teachers taught the main topics mentioned in LK20, which were practical cooking, Norwegian food tradition, Sami food, food from other cultures, and food and meals and food and identity.

The food and culture topics are taught at different times of the year in different schools, and some teachers had this teaching distributed throughout the year. The teachers taught the topic of indigenous peoples, that is, the Sami's food and food culture, and not about national minorities and food culture. The findings of the study can help to develop pedagogical practice of FH, such as strengthening the theory teaching in FH in the future in secondary school.

Keywords: food- and health teachers (FH teachers), the knowledge promotion 2020 (LK20), secondary school, food and culture, practical session

Innledning

Faget mat og helse (FH) undervises som oftest i niende trinn i ungdomsskolen. En skole i studien har imidlertid undervisning i tiende trinn. I grunnskolen har vi kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89) som operasjonaliseres eller brytes ned i læringsmål. Kompetansemålene er beskrevet som den sentrale delen av læreplanen fordi de konkretiserer læring på ulike trinn (Veka et al., 2018). Kompetansemålene for ungdomsskolen er beskrevet etter tiende trinn. Undervisningens egnethet for grunnskolen bør også vurderes av den enkelte lærer opp mot gjeldende kompetansemål for ulike målgrupper/trinn i grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89).

Læreplanen eller Kunnskapsløftet 2020 (LK20) består av en overordnet del, læreplaner, fag og timefordeling (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90). Læreplanen har et innhold og metoder der elevene lærer praktiske og teoretiske utfordringer. Faget MH består av praktiske deler, ernæring, naturfag og sosiale og kulturelle deler (Müller & Søberg, 2020). Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk er et av tre kjerneelementer i faget FH (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Utdanningsdirektoratet (Udir) har nylig beskrevet hvordan læreplanene kan benyttes. Kompetansen er kunnskaper og ferdigheter i kombinasjon. Ifølge Udir skal elevene også kunne bruke kompetansen utenfor skolen, i nåværende liv og i en ukjent framtid (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1).

Ifølge andre forskeres funn er lærernes fokus på matlaging tydelig prioritert i MH-undervisningen (Holthe, 2009; Veka et al., 2018; Beinert et al., 2021). Beinert et al. sine funn indikerer at det er en «mismatch» mellom retningslinjer i curriculum og lærerpraksis. Ernæringsutdannelse ble nedprioritert i deres studie på bekostning av matlaging. Tre faktorer ble identifisert i deres studie: studenter, læreres verdilegging av matlaging og begrenset tid (Beinert et al., 2021).

Faget MH i Norge, og tilsvarende det internasjonale faget heimkunnskap, er lite forsket på. Vi vet for lite om hvordan undervisningen i faget FH i ungdomsskolen praktiseres. Mer forskning er nødvendig.

Problemstilling

I ungdomsskolen skal det undervises om det som er beskrevet i LK 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–93).

Undervisning i kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk i ungdomsskolen er viktig. Matkulturen i et samfunn er i kontinuerlig utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1).

Problemstillingen: Vektlegging av temaer fra kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk av mat- og helselærere i ungdomsskolen.

Metoder

Undervisningen i MH med spesiell vektlegging på mat og måltid som kultur- og identitetsuttrykk i ungdomsskolen ble studert med den kvalitative metoden «Practitioner research (utøverforskning)». Utøverforskning er forskning som evaluering utført av personer som også arbeider i et fagfelt i tillegg til å være akademiske forskere (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 53).

Datamaterialet består av intervjuer med åtte MH-lærere i niende trinn og en lærer i tiende trinn i ungdomsskoler fra fem ulike fylker i Norge. Utvalgsstrategien strategisk tilgjengelighetsutvelgelse ble benyttet. Det vil si at ungdomsskolelærere som var tilgjengelige for intervju, ble anvendt (Thaagard, 2024, s. 57). I et strategisk utvalg blir de informanter utvalgt som er hensiktsmessige for å belyse problemstillingen. Alle MH-lærerne var fra forskjellige grunnskoler. Informantene var ni kvinner og en mann i ulike alder og hadde ulike erfaringstid fra undervisningen. Alle lærerne unntatt tre underviste også i andre fag enn mat og helse.

Det ble konstruert en intervjuguide for semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46) beregnet for MH-lærere i ungdomsskolen. Den semistrukturerte intervjuguiden var knyttet til temaer, og i tillegg var det åpne spørsmål for å følge opp informantenes egne initiativ eller tanker. Intervjuguiden besto av 11 åpne temabaserte spørsmål, og de semistrukturerte intervjudataene ble konstruert i profesjonelle intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Informantene fikk tilsendt intervjuguiden på e-post før intervjuet, og intervjuet varte fra 50 til 70 minutter.

Forskeren gjennomførte intervjuene online, og i henhold til Kvale & Brinkmanns (2015, s. 170) retningslinjer, gjennom digitale enheter som

Zoom eller telefon. Datasettet ble transkribert og analysert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205–206) med det formål å identifisere de endelige temaene. Temasentrert analyse ble utført, det vil si at temaene blir vektlagt og ikke informantene. Intervjuene og materialet ble lest gjennom flere ganger for å få oversikt over datamaterialet. Materialet ble kodet, teksten ble inndelt i temaer og kategorisert.

Det ble lagt vekt på kategorisering av dataene i studien som er kodet, og dette bidrar til sentrale mønstre av temaer. Kodingen hjalp til å finne undertemaer. Enkelte av temaene har undertemaer som bygger temaene. De seks hovedkategoriene var: Læreplan i mat og helse, Undervisningstid, Praktiske økter og teoriinnhold, Temaer i praktisk mat- og kulturundervisning, Tema mat og identitet og Tema mat og måltid. Undertema som ble identifisert under temaet Læreplan i mat og helse var Kjerneelement og kompetansemål. Videre var undertemaer i Temaer i praktisk mat- og kulturundervisning som ble identifisert: Norsk mat, Samisk mat og Mat fra andre kulturer.

Etiske betraktninger

De etiske standardene til den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2016) ble fulgt. Lærerne ble informert om studien på forhånd. Før intervjuene fikk lærerne tilsendt intervjuguide på e-post. Det var orientering om frivillig deltakelse i studien. Lærernes identitet ble holdt anonym, og de kunne når som helst trekke tilbake sin deltakelse.

Funn og diskusjon

De seks overordnede temaene var Læreplan i mat og helse, Undervisningstid, Praktiske økter og teoriinnhold, Temaer i praktisk mat- og kulturundervisning, Tema mat og identitet og Tema mat og måltid. Temaene matglede og kreativitet er viktig innhold i all praktisk MH-undervisning, men er ikke tatt med i intervjuguiden.

Å skaffe informanter til denne undersøkelsen var vanskelig. Flere svarte ikke på e-post ved forespørselen. En årsak til vanskelighetene med å skaffe

informanter kan muligens ha vært at lærere har en meget travel skoledag. De ønsket ikke ytterligere arbeidspress som bruk av tid på intervju. En annen grunn kan ha vært at lærere kan ha vært ukomfortable med å informere fra deres egen MH-undervisning. De fleste av informantene ble skaffet via venner og bekjente av forskeren, det vil si tilgjengelighetsutvelgelse (Thaagaard, 2024, s. 56). Kompetansen til MH-lærerne hadde ingen innvirkning på utvelgelsen av lærere til studien. MH-lærerne ble inkludert i studien uavhengig av utdanning i faget og erfaringstid som lærere i MH. Alle ni MH-lærere som ble intervjuet hadde utdanning i faget, men flere MH-lærere i ungdomsskolen underviser uten utdanning. Dette medfører et skjevt utvalg i denne studien og er ikke et representativt utvalg av lærere fra ungdomsskolen. Ifølge Beinert et al. har omtrent halvparten av lærere i MH i ungdomsskolen utdanning (Beinert et al., 2021). Det er et krav i ungdomsskolen med minimum et halvt års utdanning (30 studiepoeng) i MH fra lærerutdanningen for å undervise i faget (Beinert et al., 2021). En lærer fra min studie uttalte: «Utdanning gir en trygghet i faget». Beinert et al. refererte til at det er viktig å ha solid kompetanse i faget i områdene fra læreplanen og i tillegg viktig å være en dyktig formidler (Beinert et al., 2021).

Læreplan i mat og helse

Det er alltid en tolkningsprosess av en læreplan i MH i forhold til praksisen og undervisning etter læreplanen. Læreplanteorien til Goodlad omhandler et begrepssystem. I undervisningspraksisen skal lærerne sette læreplanen, som er et styringsdokument, inn i en læringskontekst. Denne konteksten presenteres for elevene for å nå målet (Goodlad, 1979, s. 19).

MH-lærerne var fornøyde med kjerneelementet og kompetansemålene i LK20. De følte ikke begrensende, men ga muligheter i mat- og kulturundervisningen. Ifølge en lærer har undervisningen endret seg litt etter fagfornyelsen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90). En annen lærer sa [...] «Ha i bakhodet den overordnede delen, kjerneelementene og kompetansemålene». Dette er i overensstemmelse med LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90).

En av lærerne uttalte [...] «Fornøyd med planen. Favner det som er viktig. Ryddig å forholde seg til læreplanen». Imidlertid hadde bare en av ni lærere innvendinger mot LK20. Læreren uttalte [...] «det er viktig at kunnskapen

bør være til stede før elevene reflekterer og utforsker og dette tar tid». Beinert et al. framhevet også viktigheten av at elevene lærer (Beinert et al., 2021).

Kjerneelement

Kjerneelementene fra LK20 er det elevene må lære for å oppnå mestring og anvendelse av faget. Kjerneelementene omhandler kunnskapsområder og begreper, men også metoder (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1). Kjerneelementet har kompetansemål under seg.

En lærer uttrykte [...] «Kjerneelementet ligger der hele tiden og er lettere å forholde seg til enn kompetansemålene fordi det gir 'litt friere tøyler'».

En lærer uttalte [...] «Kjerneelementer er overordnede temaer». Kjerneelementet om mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk er litt vidt beskrevet i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86). Men det kan gi flere muligheter.» En annen lærer uttrykte [...] «Har hovedvekt på et av kjerneelementene i undervisningen, og de andre kjerneelementene kan komme inn». Kjerneelementene er viktige for individ og samfunn, og de kan utfylle hverandre.

En av lærerne uttalte [...] «Bærekraft kan ofte komme inn sammen med de andre kjerneelementene også i mat og kulturundervisningen». Nye nordiske kostråd har også tatt hensyn til bærekraft. I kostrådene kommer det fram at mat og kosthold skal være sunt og samtidig bærekraftig (Melzer et al., 2023).

Kompetansemål

MH-lærerne var også fornøyde med kompetansemålene. Kompetansemål er overordnede, ikke begrensende, og ikke så konkrete som tidligere læreplaner ifølge lærerne. En lærer uttrykte [...] «Færre kompetansemål i LK20 enn tidligere og større frihet hos lærerne» og framhevet at [...] «Teknikken må ligge i bunn hos elevene uansett kompetansemål». En lærer antydte [...] «Med færre kompetansemål er det mulighet for å gå mer i dybden i faget MH.»

Når noen av kompetansemålene og kjerneelementene ikke er så konkrete, gir det mer mulighet for variasjon i undervisningen. Dette gjelder for eksempel på skoler med idrettsungdom. Det kan, hvis ønskelig, også vektlegges mer tillaging av utemat. Selv om det nå er færre kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89), er meningen lignende som i tidligere læreplan ifølge enkelte lærere.

Det er viktig å få dekket alle kompetansemålene i løpet av et skoleår i MH-undervisningen for å oppfylle LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89).

En lærer nevnte [...] «Har jobbet mye med kompetansemålene». En annen lærer uttrykte [...] «Vurderingen i MH er avhengig av kjerneelementene, kompetansemålene, kompetansen og en helhet». Det er av betydning hvordan kompetansemålene i LK20 tolkes og realiseres i forhold til vurdering. Ifølge Øvrebø er det nødvendig at kriteriene for elevenes kompetanse samsvarer med beskrevne kriterier i LK20 (Øvrebø, 2019, s. 66). Å dekke alle kompetansemålene er nødvendig for utføring av vurdering av elevene (Øvrebø, 2008, s. 163).

En lærer uttrykte [...] «Sansing er mer vektlagt i kompetansemål LK20 etter 10. trinn enn i tidligere læreplaner (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Kompetansemålet om sansing etter 10. trinn i LK20 er «Bruke sansene til å vurdere kvaliteten av matvarer, utforske og kombinere smaker i matlagingen og forbedre oppskrifter, menyer og anretning av mat» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Det er viktig for elevene å kjenne smak, lukt, munnfølelse, tekstur og konsistens. En lærer uttalte at hun mente at elever skal smake på all mat, men de trengte ikke å spise mat de ikke liker. Noen elever vegrer seg. Lukt og smak henger sammen og er viktig i matkulturen. Smaksløkene eller sansene trenger trening (Veka et al., 2013).

Undervisningstid, praktiske leksjoner og teoriinnhold

Lærerne i studien har to seksti minutters økter og er fritatt fra all inspeksjon. En lærer uttrykte også: «Faget MH er sårbart og undervisning i bare et år i ungdomsskolen». Samtidig uttrykte flere lærere at det er lite tid til rådighet for lærerne i MH-økter. Det lave timetallet kan muligens gi mindre muligheter for kreativitet og utforskning.

Lærerne uttalte at mye praktisk undervisning i matlaging blir praktisert. De hadde som oftest noe teori i den praktiske leksjonen. Det vil si at de sjelden skilte mellom praktiske og teoretiske leksjoner. Kvernbekk angir at Dewey har foreslått en stadig gjensidig utveksling mellom teori og praksis, slik at de kan sees i forhold til hverandre, og at både teori og praksis kan utvikles over tid (Kvernbekk, 2011, s. 1).

Lærerne nevnte at de hadde fra 10 til 15 minutters teoretisk innføring i den praktiske økten før praktisk arbeid. En lærer uttalte: «Hvis det er litt mer

teori i øktene, lages noe enkelt på kjøkkenet». Dette ble gjort for å overholde undervisningstiden i økten. En lærer uttrykte: «tar teorien underveis». En annen lærer uttalte: «Har mest praktisk på kjøkkenet, men må dekke alle kompetansemålene». En lærer uttalte at «Noen er meget flinke på kjøkkenet, men de må ha teori i bunn». En lærer nevnte: «Praktisk fag og da skal det jobbes praktisk».

Imidlertid fant Beinert et al. i deres studie at det var en «mismatch» mellom undervisningspraksis og curriculum i MH, og at matlaging ble vektlagt slik at det gikk utover teoretisk ernæringsundervisning (Beinert et al., 2021). Når det vektlegges mindre teori i undervisningen, blir det teoretiske læringsutbyttet redusert. Det er viktig for MH-lærere å prioritere både praktisk og teoretisk undervisning. Ifølge Beinert et al. er vektlegging av en del teori i MH viktig for å få en helhet og bedre forståelse i faget (Beinert et al., 2021). Lærernes fokus på matlaging er prioritert ifølge funn fra flere forskere (Holthe, 2009, s. 23–36; Vega et al., 2018; Beinert et al., 2021).

Når lærerne har teori, som oftest i den praktiske leksjonen, uttalte en lærer at hun «flettet inn» teori i praktiske leksjoner etter innføringen i den praktiske økten. Øvrebø beskriver dette som flettemetodikk i undervisning og som et godt redskap ved tilrettelegging i MH (Øvrebø, 2008, s. 107–109).

Ifølge St.meld. nr. 44 Utdanningslinja hevdet departementet at det måtte settes i gang tiltak på ungdomstrinnet som øker elevenes engasjement og interesse for å lære. Departementet foreslo tiltak med mer praktisk, variert og relevant undervisning på ungdomstrinnet som skal fremme læringen (St. meld. nr. 44, 2009, s. 8–10). Det er også viktig at det i MH-undervisning legges vekt på at elevene skal lære teoretiske begreper. LK20 i MH skiller ikke mellom fordelingen av undervisning i teori og praktisk arbeid i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90).

Lærere kan av og til ha ulike vurderinger for plassering av tema i undervisningen i forhold til kjerneelementene. Som et eksempel hadde en lærer valgt å undervise rotgrønnsaker under kjerneelementet helsefremmende kosthold i stedet for under kjerneelementet mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk. Rotgrønnsaker og bruk av disse er en del av norsk tradisjonsmat (Amilien & Hegnes, 2019, s. 135–151). Men rotgrønnsakene er også sunne og kan også undervises som helsefremmende kosthold (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90).

En annen lærer nevnte viktigheten av å reflektere over hva elevene hadde lært i økten. «Hvis elevene har lært en del, så har det vært en bra dag». Lærings-

mål må knyttes til ønskelige læringsresultater hos elevene. Ifølge Øvrebø er en viktig del av evalueringen å vektlegge forholdet mellom de oppsatte mål og det oppnådde resultatet (Øvrebø, 2008, s. 152). Også ifølge Beinert et al. er det viktigste at elevene lærer noe og at læreren underviser på en god måte (Beinert et al., 2021).

Temaer i praktisk mat- og kulturundervisning

Kompetansemålene og kjerneområdene i læreplanen må sees i sammenheng ved planlegging av temaene i undervisningen. Kjerneelementene anvendes til å forstå kompetansemålene og til å se sammenhenger mellom dem (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90). Temaene som lærerne underviser, må være i tråd med læreplanen i MH (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre er det viktig at det ikke er et gap mellom kompetansemålene og kjerneområdene i forhold til undervisningen. Læreren er meget viktig i læringsprosessen (Beinert et al., 2021). Lærerne underviste i lignende temaer i kjerneelementet som omhandler mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87).

Norsk mat

Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk er vide begreper i ungdomsskolen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Amilien & Krogh refererer til at Riddervold viser blant annet til Klausens definisjon av mat og kultur som «den del av en samfunnsgruppe's totale livsform som omfatter å skaffe, foredle, preparere matråstoffer, servere og konsumere maten» (Amilien & Krogh, 2019, s. 19).

Kjerneelementet i LK20 etter 10. trinn i mat og kultur er «mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk». Kompetansemålet i LK20 er «Lage mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer og sammenlikne og utforske råvarer og matlagingsmetoder som blir brukt i ulike matkulturer» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Kompetansemålet er vidt og gir muligheter for lærerne. Denne studien viste at lærerne fulgte kompetansemålet. Tradisjonsmat som er sentralt i norsk matkultur ble vektlagt av alle lærerne.

Det er forskjellige tidspunkter på året MH-lærerne starter mat- og kulturundervisningen. En lærer uttrykte [...] «Starter tidlig med mat og kultur undervisningen og med norsk mattradisjon som er beskrevet (Amilien &

Hegnes, 2019, s. 135–151) og vektlegger denne undervisningen og har mye mat og kultur undervisning også før jul dvs norsk mattradisjon». Norsk mattradisjon er beskrevet (Amilien & Hegnes, 2019, s. 135–151).

Imidlertid ventet de fleste lærerne med mat- og kulturundervisningen. En lærer uttrykte [...] «Begynner ikke med mat og kultur før nærme jul. Elever har forventninger til mat og kultur. Det er mer kjøtt som matingrediens med mat og kultur som tema».

Ifølge noen MH-lærere følger mat- og kulturundervisningen sesongene. Ressursene bør utnyttes miljømessig bærekraftig (Melzer et al., 2023). Frukt, bær og grønnsaker undervises på høsten når norske produkter er på sitt beste.

«Fiskesprell» er et nasjonalt kostholdsprogram fra Sjømatrådet som anvendes, og fisk har med kultur å gjøre (Fiskesprell, 2024). Fiskeprosjekt kan vare i flere uker ute i skolen. For eksempel er sushi ikke så dyrt å lage ifølge en lærer. En lærer nevnte [...] «fisk i januar og februar når fisken har meget god kvalitet». Norsk fisk er best på vinteren, det vil si det er sesongbetonte faktorer i undervisningen.

En annen lærer framhevet under temaet fiskeretter retter som fisketaco og fiskekaker. En av lærerne nevnte at hun hadde en sjømatperiode i undervisningen med matlaging av fransk fiskegryte, fiskekaker og laksewok med kokos.

En lærer uttalte [...] «Norsk matkultur er viktig som norsk mattradisjon (Amilien & Hegnes, 2019, s. 135–151), kortreist mat og sesongbetonte matvarer. Hva er vi vant med? Folk reiser mye.»

En annen lærer nevnte [...] «Det undervises i vår gamle mattradisjon, sinking av matvarer og konservering.» Videre ble det nevnt av flere lærere at det er bærekraftig mat (Melzer, 2023) med sinking av matvarer, for eksempel blåbærplukking ute i skogen for tillaging av trollkrem, muffins og pannekaker. Høsting i naturen og bærtur er også en sanseopplevelse. Smaking og sansing er vektlagt i læreplanen og har med syn, lukt og smak å gjøre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87; Myhrer & Hersleth, 2019, s. 232–233).

Det ble også nevnt laging av lapskaus, god grønnsaksmat og fiskemat av en lærer under temaet mat og kultur. Husmannskost eller retter som for eksempel kjøttkaker eller fiskekaker blir det fokusert på.

Videre kan hele dyret tas vare på, og det er viktig å heller ikke drepe flere dyr enn nødvendig. Dette er et eksempel på bærekraftig utvikling som er i tråd med FN-sambandets intensjoner og LK20 (FN-sambandet, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2019).

En lærer nevnte [...] «I eldre dager levde man fra hånd til munn, og hun likte fokus på norske mattradisjoner, farse og julekaker.» Ifølge henne blir metoden til å lage farser brukt verden rundt i flere kulturer. En lærer nevnte retter som fårrikål, kjøttkaker, laks og agurker som norsk tradisjonsmat, samt stekte medisterkaker nær jul og laging av flatbrød på takke. Tradisjonsmat er skapt i samtiden og forteller noe om hvilke kulturelle verdier eller historiske trekk som ble vektlagt (Amilien & Hegnes, 2019, s. 135–151). En lærer pleide å ha en undervisningsøkt om tradisjonsretter fra elevenes slekt. Leksjonen kan utføres som en praktisk økt med retter elevenes familie er opptatt av. Landsdeler og hva som er vanlig mat for de ulike landsdelene ble også vektlagt i leksjonen.

Julemat er et klassisk eksempel på tradisjonsmat og praktiseres ulikt i forskjellige landsdeler. Juletradisjoner, inkludert julemat, er også i endring. En lærer uttrykte at en del elever ikke kan spise ribbe og medisterpølser. Samme lærer arrangerer juletapas når det er forskjellig religiøs bakgrunn hos elevene. Men det lages alltid julekaker i de klassene denne læreren underviste.

Retter som julekaker og risengrynsgrøt nevnes av en lærer som nøytrale for flere ulike kulturer. En MH-lærer uttalte at «[...] når det gjelder julekaker ligner alle oppskriftene». Denne læreren hadde skrevet ut flere ulike julekakeoppskrifter, og elevene kunne selv velge hvilken kakesort de ville lage. Hver gruppe eller bord lagde en sort.

MH-lærernes litt ulike praktisering av juletradisjon er i tråd med at det er en flerkulturell skole (Lund, 2018).

En lærer uttrykte i sin mat- og kulturundervisning at det var viktig «[...] å legge vekt på jevning både hvit og brun saus». Disse sausene er karakteristiske og må betegnes som tradisjoner i Norge (Amilien & Hegnes, 2019, s. 135–151). Dette er i kontrast til andre steder i verden hvor de for eksempel har fete sauser eller olivenolje som spesialitet. Flere andre lærere la også vekt på å lære elevene jevning til både hvit og brun saus.

Vedrørende brød som mat- og kulturtema (Sandvik, 2023) ble det nevnt at det ble arrangert bakeprøver av en lærer i MH-faget. Samme lærer sa «brød er matkultur og står sentralt i Norge, og Norge er en brødnasjon».

Økt kompetanse på historie, kultur og tradisjoner er også forbundet med lokal mat. At undervisningen i MH skal knyttes til nærmiljøet er i tråd med LK20 og bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Mat og kulturarv er viktig, og det er sentralt at elevene får oppleve mangfoldet.

Samisk mat

Samer er et urfolk i Norge ifølge Den internasjonale arbeidsorganisasjon (ILO-konvensjonen). De fem nasjonale minoritetene i Norge er jøder, kvener/norskfinner, rom, romanifolk/tatere og skogfinner (Andreassen & Olsen, 2020, s. 9).

Alle lærerne uttrykte at samisk mat ble undervist i tråd med kompetansemålet som blant annet omhandler å lage mat fra samisk kultur. Et viktig resultat i denne undersøkelsen er at lærerne bare underviser i urfolkets, det vil si samenes, mat og matkultur, og ikke i nasjonale minoriteter. Dette er i tråd med læreplanen i MH (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Det står i den overordnede delen av læreplanen at elevene skal «lære om mangfold og variasjon i samisk kultur og samfunnsliv» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Videre står det i samme del at «opplæringen skal gi kunnskap om nasjonale minoriteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10). Dette gir anledning til å undervise om nasjonale minoriteter, for eksempel i tverrfaglig samarbeid med samfunnsfag.

Den nåværende undervisningen om bare samisk mat kan føre til mindre mangfold i undervisningen om matkultur i Norge i ungdomsskolen. Et moment er at flere lærere i landet ikke har tilstrekkelig kunnskap om nasjonale minoriteter til å undervise om temaet. Det kan også være variasjon i prioriteringer av nasjonale minoriteter vedrørende matkultur. Dette skyldes at det er ulike mattradisjoner i forskjellige deler av landet. Elever i ungdomsskolen kan identifisere seg i forskjellig grad med forskjellige nasjonale minoriteter og deres matkultur.

En lærer uttrykte «[...] Læreplanen understreker at det skal undervises i det samiske». En annen lærer sa «[...] Samisk kultur er et typisk emne i skriv fra Kunnskapsløftet». Det er viktig at læreplanen følges, og samisk mat kan være identitetsskapende eller ikke for en elev. Samisk kultur dekkes av læreplanen og er bærekraftig, noe som er i overensstemmelse med FN-sambandets intensjoner (FN-sambandet, 2019). Den samiske kulturarven inngår som en del av kulturarven i Norge.

På flere skoler pleier samisk mat å være inkludert i et tverrfaglig opplegg med andre fag. Opplæringen i skolefagene skal sikre at alle elever lærer om det samiske urfolkets historie og rettigheter. Elevene skal også lære om mangfold og variasjon i samisk kultur og samfunnsliv, se overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 10).

Flere lærere hadde i årsplanen samisk mat som tema rundt 6. februar, altså samenes nasjonaldag. Bidos servert med gahkko er festmat og tradisjonsmat. Dette ble laget i undervisningen av de fleste lærerne. Imidlertid er det en variasjon innenfor samisk matkultur med hensyn til variasjon og bredde i undervisningen. Samisk mat kan være lokal mat på flere skolesteder, for eksempel nord i landet. En lærer nord i landet, hvor samisk mat er lokal mat, var meget opptatt av samisk kultur og hadde også tillaging av rullekebab av reinsdyr i MH-undervisningen.

En lærer fortalte at etter leksjonen med samisk mat, blir det rester. Elevene har en leksjon hvor de tar utgangspunkt i restene og finner oppskrifter til restematleksjonen. Denne læreren sier til elevene: «Dette er ingrediensene vi har, og det skal være en sunn rett». Elever må ha litt kunnskaper for å gjennomføre dette.

Mat fra andre kulturer

Det er viktig å vektlegge respekt for andre kulturer og forskjeller, inklusive flerkulturell skole, se overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 9). Denne studien viste at lærerne fulgte kompetansemålet som blant annet omfatter å lage mat fra andre kulturer (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 89).

Når elevene fra ulike skoler har prosjekt om mat fra andre kulturer eller fra andre land, blir leksjonen kalt ulike navn, for eksempel internasjonal kultur, mat fra andre kulturer, mat fra andre land, selvvalgt rett, mat over kontinentet eller internasjonal meny. I leksjoner med mat fra andre land kan elevene ofte ha selvvalgte retter.

På en av skolene er det først en teorileksjon knyttet til næringsstoffer, bærekraft, anretning og inspirasjon. Ved praktisering av mat fra andre kulturer på kjøkkenet velges forrett, hovedrett og dessert. Ifølge en lærer har denne oppgaven direkte fokus på matrettene og informasjon om dem. I denne oppgaven velges det en eller noen retter fra land eller verdensdeler hvor elevene kommer fra, eller fra andre land. Elevene skiller ut verdensdeler eller land, finner og utforsker informasjon om matrettene, og redegjør for mat og kultur samt bruk av matvarer. Elevene trekker inn blant annet bruk av ingredienser, for eksempel couscous fra Nord-Afrika, krydderbruk og utstyr som anvendes.

Ifølge flere lærere er det mer spennende for elevene med mat med ulike krydder enn med bare salt og pepper. Som en lærer uttrykte: «[...] Kryd-

derbruken har endret seg når en nå bruker hoisin saus og sesamolje». Mat smaker forskjellig fra kultur til kultur og er avhengig av blant annet matvarer, krydderbruk og tilberedningsmetode. Ifølge lærerne synes elevene det er interessant å lære om mat fra andre kulturer. Læring kan foregå blant annet ved anvendelse av språk og deltakelse i sosial praksis (Vygotskij, 2001, s. 166).

Mat fra andre land kan også praktiseres som tverrfaglig prosjekt. Ifølge en av lærerne dekkes kompetansemålet for mat og kultur fra LK20 meget godt i prosjektet i undervisningsøkter med mat fra andre kulturer. En lærer uttalte: «Det kan også lages feriemat som gresk yoghurt, moussaka, italiensk lasagne, focaccia og panna cotta». I forbindelse med operasjon dagsverk kan det også snakkes om ulike kulturer og ulik mat hvis ønskelig. Et flerkulturelt samfunn kan bidra til mellommenneskelig forståelse og respekt for andre. Ifølge lærerne kan prosjektet selskapsfest arrangeres. I LK20 blir ikke ordet fest lenger nevnt (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89).

Tema mat og identitet

Identitet er blant annet identifisering med andre og av andre. Mat er viktig for identiteten. Det er en sammenheng mellom mat og identitet, og identiteten kan handle om tilhørighet (Linhardt, 2019, s. 245). Elevene kan dele oppfatninger om hvem de er, og tilhørigheten til deres nasjonale røtter. Større teoretiske diskusjoner om kultur og identitet i utdanningsforskningen omhandler blant annet mangfold av bakgrunn og kultur hos elevene (Lund, 2018).

Mat og kultur er en sentral del av elevenes identitet og identitetsutvikling i ungdomsskolen. Kulturell identitet er sammensatt og endrer seg. Det er viktig at dette temaet vektlegges i ungdomsskolen. I LK20 om fagrelevans og sentrale verdier uttales: «Vektlegging av normer og verdier i norsk og samisk matkultur og utforskning av andre matkulturer skal bidra til å styrke verdsettingen av kulturelt mangfold og hjelpe elevene til å utvikle en trygg identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86). Mangfold av mat og identitet og identitetsutvikling er interessant, men mer forskning er nødvendig.

Identitet er tydelig nevnt i kompetansemålene i LK20 etter 10. trinn. Kompetansemål om identitet i LK20 er: «vise gjennom matlaging og måltid korleis identitet og fellesskap blir formidla i ulike kulturar» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 89). Denne studien viste at lærerne fulgte dette kompetansemålet, men ulike faktorer ble vektlagt. Ifølge overordnet del av LK20

har skolen et dannings- og et utdanningsoppdrag, og de henger sammen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 13).

Det er viktig at mat og identitet belyses i undervisningen. En nøkkelsetning vedrørende elevene for en av lærerne var «Hvem er du?» En lærer sa hun prøvde å ha med temaet identitet hele tiden i undervisningen. Det er viktig at det sosiale tas opp i undervisningen. Viktigheten av sosiokulturell tilnærming i læringen anses som viktig av flere lærere.

I noen kulturer sitter folk på gulvet og spiser. Noen spiser med pinner, og noen elever kan ikke spise korrekt med kniv og gaffel. Ulike aktuelle temaer som hva elevene er vant til i oppveksten og spørsmål om det er identitetsskapende er viktig. Ifølge LK20 blir elevenes identitet og selvilde, meninger og holdninger til i samspill med andre. Faglig læring kan ikke skilles fra sosial læring. Lærerens samarbeid med elevene er fordelaktig (Vygotsky, 2001, s. 166).

Ifølge en lærer er «Undervisning om norske mattradisjoner, mat fra andre kulturer og samisk mat temaer som elevene kan identifisere seg med eller ikke». En annen lærer nevnte «Temaet selskap og hva gjøres i juleferien». Flere av lærerne nevnte typisk norsk identitet i forbindelse med laging av pepperkakehus. Ulike julekaker er tradisjon for mange. Hva slags julekaker lager elevene hjemme? Er det min identitet som elev å gjøre det samme?

En lærer nevnte at undervisningen legges opp slik at det er mye muntlig dialog. En annen lærer nevnte viktigheten av «mat og identitet, trygghet på hverandre og samtale». I et flerkulturelt samfunn er tradisjoner, religion og erfaringer i barndommen viktige for identitetsutviklingen, også vedrørende mat og måltider (Linhardt, 2019, s. 245).

En lærer uttalte at elevene hadde en mat- og identitetsoppgave i MH. En annen lærer nevnte at hun hadde hatt temaet ungdom og matvaner som tema. Hva er vanlig hos ungdommen? Hva kan skape matvaner innad i gruppen? Ifølge en lærer «[...] skal alle føle at man gjør noe med sin mattradisjon». Danning foregår når elevene arbeider på egen hånd, og ved samarbeid med andre elever. Et støttende læringsmiljø er viktig for en positiv kultur der elevene blir stimulert til faglig og sosial utvikling (Kunnskapsløftet, 2019, s. 13).

En lærer sa [...] «Det kjipe vises ikke i sosiale medier». Elevene kan ha fiktive interesser på sosiale medier, og de er mye på sosiale medier ifølge MH-lærerne (Larsen, 2022). En lærer anslo [...] «noen elever kan være der opptil 50 timer i uken». Elevene påvirkes av sosiale medier (Larsen, 2022) som

for eksempel TikTok og Instagram. Sosiale medier kan vise perfektet, men virkeligheten kan være annerledes. Elevene er ikke fysisk til stede på sosiale medier. Det er viktig for dem å være fysisk til stede i livet. Medieinnvirkningen er sterk, og det er også viktig med kritisk tenkning (Larsen, 2022).

En lærer uttalte [...] «Når elevene finner informasjon på nettet, skal de være kritiske». Nasjonal læreplan for grunnskolen krever at elever i grunnskolen lærer kunnskap om digital dømmekraft og praktiserer digital kildekritikk (Universitets- og høyskolerådet, 2016). Lærere kan ha dialog med elevene om sosiale medier, og trender kan debatteres av lærere og elever. Det som leses fra nettet må være objektivt og basert på fakta. Kritisk tenkning og bruk av kildekritikk av sosiale medier er viktig å lære elevene. Personer kan utgi seg som eksperter uten å ha kompetanse. Det er viktig å være kritisk i vurderingen av informasjonen og å kunne kommunisere faglig om refleksjoner i klassen. Elevene må kunne innhente informasjon og omdanne den til kunnskap (Larsen, 2022).

Tema mat og måltid

Denne studien viste at lærerne fulgte kompetansemålet som er å «vise gjennom matlaging og måltid korleis identitet og fellesskap blir formidla i ulike kulturar». Lærerne var mest opptatt av norske forhold, og de nevnte lite om identitet og fellesskap fra temaet mat fra andre kulturer. Dette kan muligens skyldes at disse lærerne underviste hovedsakelig elever som er født i Norge.

En lærer nevnte at hun hadde teori med elevene om viktigheten av måltidet, læring og fellesskapet, samt hva som er gode måltider. Ifølge Myhrer og Hersleth er matgleden og den generelle stemningen rundt bordet viktig for barns opplevelser (Myhrer & Hersleth, 2019, s. 239).

Ifølge de nasjonale retningslinjene for grunnskoleutdanningene skal elevene på 5–10-utdanningen ha kunnskap om hvordan mat og måltider inngår i barn og unges utvikling av identiteten (Universitets- og høyskolerådet, 2016). Målet for Nasjonal faglig retningslinjer for mat og måltider i skolen Del 2: Ungdomsskole er å bidra til at [...] «elevene sikres gode rammer for måltidene og god ernæringsmessig kvalitet på mat- og drikketilbudet» (Helsedirektoratet, 2015, s. 8).

Ifølge LK20, under det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring, skal «måltidsfellesskap og praktisk samarbeid på kjøkkenet bidra til å styrke

elevenes selvfølelse og opplevelse av tilknytning og fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 87). Det kan være gunstig om lærere av og til kan spise sammen med elevene også utenfor mat- og helseundervisningen. Elevene kan blant annet få læring ved å se hva lærere som er rollemodeller spiser og drikker.

Noen lærere øver på den sosiale biten med elevene, det vil si kommunikasjon ved måltidene. En lærer la vekt på å undervise og å sette i gang en konversasjon ved måltidet. I teorien til Vygotskij legges det vekt på sosiale rammer rundt handlinger og læring (Vygotski, 2001, s. 166). Det er forskjell på grupper med elever og hvordan de kommuniserer sammen. Dette går inn under elevforutsetninger i den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 22).

Ifølge en lærer har hun hatt flere grupper med elever på kjøkkenet som har en god dialog, mens noen elevgrupper prater nesten ikke. En lærer nevnte at hun går rundt og snakker med de ulike gruppene på kjøkkenet når de spiser. Det er viktig å skape god stemning, glede rundt måltider og vise det i praksis. Vektlegging av høflighet med medelever er også viktig. En lærer uttalte: «Vi forsyner oss ikke før det er sagt vær så god. Alle skal ha mat, hvordan oppfører vi oss og øving på å sitte ved bordet til alle har spist». Bordskikk og hvordan oppføre seg er viktig for elevene å lære.

Når det gjelder bordskikk, er det mye å ta tak i ifølge noen av lærerne. Ikke alle unge er vant til å spise sammen med andre ved bordet. Det kan være «mye mat i farta» i hjemmene ifølge en lærer. Noen ungdommer bruker sjelden kniv og gaffel og er vant til rask mat eller fingermat som pizza, hamburgere og pølse. Dette er også prosessert mat som bør begrenses ifølge nordiske kostråd (Juul & Bere, 2023).

Generelt om studiens svake og sterke sider og perspektiver

Studien har styrker og svakheter. Funnene fra studien er basert på et begrenset antall lærere i grunnskolen, og alle hadde utdannelse i mat og helse. Dette gir lav ekstern validitet, men funnene kan være indikerende. Tilgjengelighetsutvalg er anvendt for rekruttering i denne studien (Thagaard, 2024, s. 57) og kan gi en skjevhet, i og med at alle lærerne hadde utdannelse i MH-faget. Lærere med utdannelse i faget kan ha lettere for å bli med i denne studien sammenlignet med de som ikke har utdannelse.

Studienes resultater indikerer funn om mat- og kulturundervisningen for skoler med MH-lærere med utdanning. Ifølge Thagaard vil slike utvalg ha personer som er mer fortrolig med forskning eller ikke er motstandere av at deres undervisning studeres. Videre kan MH-lærere med utdanning i faget ha bedre forutsetninger for å mestre undervisningen og reflektere over sin egen undervisning (Thagaard, 2024, s. 57). Funnene i studien gir således ikke et generelt resultat av undervisningen i MH på ungdomsskolen.

Informantene hadde en del lignende utsagn og brukte LK20 som utgangspunkt i undervisningen. Dette er noe som styrker validiteten (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90). Hvis utvalget hadde vært mer variert, det vil si også hadde hatt med MH-lærere uten utdanning, ville disse lærerne muligens i mindre grad greid å følge læreplanen i MH. Den oppfattede læreplanen er når lærere leser læreplandokumentet og tolker råd og retningslinjer i planen (Bjørnsrud, 2009, s. 111). Utdanning og erfaring i MH gjør det enklere å forstå og følge læreplanen.

Ufaglærte lærere i MH kan vite en del om den praktiske matlagingen og oppskrifter. Men de kan ha vanskeligheter med å vurdere undervisning i matlaging og teoriinnholdet i MH-faget i forhold til læreplanen og oppfølgingen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90; Bottolfs, 2020). Det er viktig at lærere i praktisk-estetiske fag har utdanning. Funn i Bottolfs studie viste at lærere med lav formell kompetanse har en lærerpraksis som i for liten grad har en kunnskapsbasert undervisning (Bottolfs, 2020). MH-faget som praktisk fag og som kulturformidling er viktig for elevene og for samfunnet. Lærerne må fornye seg som kulturformidler fordi samfunnet er i stadig endring.

Denne studien viste generelt at lærerne fulgte læreplanen i MH, men at teoriundervisning kunne ha vært mer vektlagt. Av teoretisk innhold i mat- og kulturundervisning underviste lærerne noe i teoretisk forståelse av teoribegreper. Blant annet hovedtemaene som er vektlagt i LK20, slik som hva som er norsk mat, norsk matvaretradisjon, samisk mat, mat fra andre kulturer, mat og identitet, og mat og måltider (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 86–90).

Et viktig samfunnsmessig spørsmål er viktigheten av at LK20 følges grundig av alle MH-lærere. Det er også viktig at skoleledere prioriterer faget MH med hensyn til ressurser og budsjett.

MH-lærere bør ha kunnskaper om faget som skole- og kulturfag. De bør ha gode kunnskaper om mat- og kulturområdet som beskrevet i LK20

(Kunnskapsdepartementet, 2019), og i tillegg være gode faglige formidlere (Beinert et al., 2021). MH-faget dreier seg også om å forstå, diskutere, vurdere eller drøfte (Beinert et al., 2021). Det er ønskelig i framtiden å tydeliggjøre viktigheten av ren teoriundervisning i faget MH, og ikke hovedsakelig fokusere på matlaging og oppskrifter. MH-faget som praktisk fag og som kulturformidling er viktig for elevene og for samfunnet. Lærerne må fornye seg som kulturformidlere fordi samfunnet er i stadig endring (Brøyn, 2020).

Konklusjon

Flere lærere uttrykte at det var lite tid til rådighet for lærerne i mat og helse i leksjonene, det vil si to ganger 60 minutter. MH-lærerne var fornøyde med kjerneelementet og kompetansemålene i LK20. De følte ikke begrensende, men ga muligheter i mat- og kulturundervisningen. Å ha praktisk undervisning i fokus ble nevnt av alle MH-lærerne i studien. Lærerne hadde som oftest teori i den praktiske økten, det vil si at de sjelden skilte mellom praktiske og teoriøkter.

Det er viktig at mat- og helseundervisning også legger vekt på at elevene skal lære teoretiske begreper. Det er ønskelig i framtiden å tydeliggjøre at det er viktig også med ren teoriundervisning i faget MH for å forstå og få en helhet i faget. Lærerne underviser i hovedtemaene som er nevnt i LK20 under kjerneelementet mat og kultur og kompetansemålene. Mat- og kulturtemaene undervises på forskjellige tidspunkter på året på ulike skoler, og noen lærere hadde denne undervisningen fordelt over hele året.

Alle lærerne underviste i temaene praktisk matlaging, norsk mattradisjon, samisk mat, mat fra andre kulturer, mat og måltid, og mat og identitet. Lærerne underviser bare i temaet om urfolkets, det vil si samenes, mat og matkultur og ikke i nasjonale minoriteter. Dette fører til mindre mangfold i undervisningen om matkultur i Norge i ungdomsskolen. Funnene i studien kan være med på å utvikle pedagogisk praksis i MH, som blant annet å styrke teoriundervisningen i MH i framtiden i ungdomsskolen.

Referanser

- Amilien, V. & Hegnes, A. (2019). Mellom konserverende og innoverende: Om begrepet tradisjonsmat. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten*. Vigmostad & Bjørke.
- Amilien, V. & Krogh, E. (Red.) (2019). *Den kultiverte maten*. Vigmostad & Bjørke.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (Red.) (2022). *Urfolk og nasjonale minoriteter i skole og lærerutdanning*. Fagbokforlaget.
- Beinert, C., Palojoiki, P., Åbacka, G., Hardy-Johnson, P., Engeset, D., Hillesund, R. E., Ask, S. A., Øverby, N. C. & Vik, N. F. (2021). The mismatch between teaching practices and curriculum goals in Norwegian Home Economics classes: a missed opportunity. *Education Inquiry*, 12(2), 183–201. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1816677>.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Bjørnsrud, H. (2009). *Skoleutvikling – tre reformer for en lærende skole* (2. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Bottolfs, M. (2020). Mat og helsefaget i dagens skole. Undervisningsmetoder og læremidler etter lærers kompetanse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(2), 181–193. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2020-02-0>.
- Brøyn, T. (2020). En lærerprofesjon i endring. *Bedre skole*, 4. Hentet 20. januar 2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/en-larerprofesjon-i-endring/>.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (2016). Hentet 20. januar 2024 fra <http://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>.
- Fiskesprell. Mat og måltid som identitets- og kulturuttrykk. Hentet 5. januar 2024 fra <https://fiskesprell.no/undervisning-og-leksjoner/mat-og-maltid-som-identitets-og-kulturuttrykk/#:~:text=Mat%20og%20måltider%20er%20viktige%20kulturbærere%20i%20alle,formet%20av%20geografi%20og%20historie%2C%20klima%20og%20omgivelser.>
- FN-sambandet. (2023). Bærekraftig utvikling. Hentet 4. januar 2024 fra <https://www.fn.no>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Helsedirektoratet. (2015). *Nasjonal faglig retningslinje for mat og måltider i skolen Del 2: Ungdomsskole*. IS-2373BM ISBN 978-82-8081-420-3.
- Holthe, A. (2009). Fra sentralt plan til lokale planer i mat og helse. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen – en fagdidaktisk innføring*. Fagbokforlaget.
- Juul, F. & Bere, E. (2023). Ultra-processed foods. I *Nordic Nutrition Recommendations 2023*. Nordic Council of Ministers.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i mat og helse*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, 2. Hentet 10. februar 2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>

- Larsen, V. I. Slik kan elever lære kritisk tenkning. Hentet 4. januar 2024 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/slik-kan-elever-lare-kritisk-tenkning>
- Linhardt, E. M. (2019). Mat og helse i grunnskoleutdanningene. I A. Holthe, A. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og måltider i et flerkulturelt samfunn*.
- Lund, A. B. (2018). Mangfold og integrering. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4.
- Meltzer, H. M., Eneroth, H., Erkkola, M., et al. (2023). Moving food production and consumption toward sustainable diets in the Nordics: Challenges and opportunities. A narrative review. I *Nordic Nutrition Recommendations 2023*. Nordic Council of Ministers.
- Myhrer, S. K. & Hersleth, M. (2019). Mat og helse i grunnskoleutdanningene. I A. Holthe, A. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og måltider i et flerkulturelt samfunn*. Fagbokforlaget.
- Müller, H. & Søberg, L. P. (2020). Digital diet planning task in a Food and health subject curriculum in teacher education. *International Journal of Home Economics*, 13(1), 72–81.
- Sandvik, H. (2023). *Det daglige brød*. Universitetet i Oslo. Hentet 6. mai 2024 fra <https://www.norgeshistorie.no/grunnlov-og-ny-union/1324-det-daglige-brod.html>.
- St.meld. nr. 44 (2008–2009). *Utdanningslinja*. Hentet 5. januar 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?ch=2>.
- Thagaard, T. (2024). *Systematisk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet. (2016) (revidert 2018). *Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskoleutdanning 1–7 og Nasjonale retningslinjer for femårig grunnskoleutdanning 5–10*. Hentet 3. januar 2023 fra www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Hva er kjerneelementer? Hentet 27. september 2024 fra laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/.
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Hvordan bruke læreplanene. Hentet 10. mars 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Veka, I., Wergedahl, H. & Holthe, A. (2018). Oppskriften-den skjulte læreplanen i mat og helse. *Acta Didactica Norge*, 12(3), 9. https://www.researchgate.net/journal/Acta-Didactica-Norge-1504-9922?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY-2F0aW9uliwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uliwicG9zaXRpb24iOiJwYWdlSGVhZG-VyIn19
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Øvrebø, E. M. (2008). *Fagdidaktikk i mat og helse*. Høgskoleforlaget.
- Øvrebø, E. M. (2019). Planlegging og vurdering av opplæringen i mat og helse. I A. Holthe, E. K. Aaland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningen*. Fagbokforlaget.

Jensen, I. (2025). Sjøsamisk matkultur: En case-studie ved UiT Campus Alta.
I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*.
(s. 281–294). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580411>

Kapittel 11

Sjøsamisk matkultur

En case-studie ved UiT Campus Alta

Ingvild Jensen¹

¹ UiT Norges Arktiske Universitet

Sammendrag: Artikkelen viser hvordan det kan jobbes med samiske temaer i Grunnskolelærerutdanningen med vekt på sjøsamiske mattradisjoner. Et studentarbeid basert på problembasert læring (PBL) er utgangspunkt for artikkelen. Det viser hvordan PBL som arbeidsform er egnet til å belyse mangfoldet i samisk matkultur. Studentene kan jobbe utforskende og finne kunnskapshull som de ønsker å utforske nærmere. Målet er å inspirere de som underviser matkultur i høyere utdanning til å reflektere over hvordan undervisning kan bidra til å opprettholde eller bryte ned stereotypier. Artikkelen understreker at all matkultur er mangfoldig.

Nøkkelord: Sjøsamisk, problembasert læring, stereotypier, mangfold, matkultur

Abstract: The article shows how it is possible to work with Sami themes in Primary School teacher training with an emphasis on coastal Sami food traditions. A student work based on problem-based learning (PBL) is the starting point for the article. It shows how PBL as a form of work is suitable for illuminating the diversity of Sami food culture. This is achieved by allowing students to work exploratorily and find knowledge gaps that they want to explore further. The aim is to inspire those who teach food culture in higher education to reflect on how teaching can help maintain or break down stereotypes. It emphasizes that all food culture is diverse.

Keywords: Coastal Sami, problem-based learning, stereotypes, diversity, food culture

Introduksjon

I denne artikkelen vises det til hvordan man kan jobbe med samisk matkultur i grunnskolelærerutdanningen med vekt på sjøsamiske mattradisjoner. Gjennom en casestudie av et studentarbeid ved GLU 1-7 UiT Campus Alta våren 2022, viser jeg hvordan problembasert læring (PBL) kan anvendes for å formidle kunnskap om sjøsamiske mattradisjoner. PBL kjennetegnes ved at det er en studentaktiv læringsform som tar utgangspunkt i en utfordring eller et problem som skal løses.

I kapittelet presenteres et studentarbeid som varte ett semester. Det inkluderte et arbeidskrav og en muntlig eksamen som både gjenspeilet hvordan studentene jobbet med PBL og teoretisk forankring knyttet til samiske emner. Studentenes FOU-arbeid ble gjort ved observasjoner og samtaler på praksisskolene. Ved å undersøke hvordan praksisskolene markerte samenes nasjonaldag, utviklet studentene et didaktisk undervisningsopplegg som fremmet bærekraft og sjøsamiske mattradisjoner. Artikkelen viser praksisskolenes aktiviteter knyttet til denne dagen og diskuterer hvordan bærekraftige praksiser blir ivare tatt i undervisningen.

Det som skiller dette arbeidet fra annen undervisning i samiske mattradisjoner er at det legges vekt på sjøsamiske mattradisjoner. Dette gjøres for å vise noe av mangfoldet innen samiske mattradisjoner. Med tillatelse fra studentene vil deres arbeid bli brukt som grunnlag for denne artikkelen.

Læreplanforankring og emneforankring

I norsk skole er det et økende fokus på å inkludere samisk i undervisningen. Dette er i tråd med nasjonale læreplaner og et ønske om å fremme kulturelt mangfold. Ifølge læreplanen for mat og helse er mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk ett av kjerneelementene i mat- og helsefaget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Kulturen knyttet til mat og måltid endres kontinuerlig og påvirkes av faktorer som råvarebruk, tradisjoner, kunnskap, sosiale og religiøse normer og verdier. Matlaging og måltider gir elevene mulighet for utforskning, samarbeid og samskaping. Møtet mellom ulike matkulturer og kulturelle aktiviteter fremmer mangfold og danner rom for forståelse, bevisstgjøring, nysgjerrighet og matglede. Slik kan matkulturene både tas vare på og samtidig innhente noe nytt (Utdanningsdirektoratet, 2020). I læreplanens overordnede

del påpekes det at innenfor samisk kultur og samfunnsliv skal elevene også lære om mangfold og variasjon (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Bærekraftige matvaner og forbruk er et annet av kjerneelementene i faget. Bruk og valg av mat påvirker individet, miljøet og verden vi lever i. Gjennom å planlegge og lage mat skal elevene lære å utnytte råvarer og matrester. De skal forstå at mat er en begrenset ressurs, slik at de lærer seg bærekraftige matvaner og blir bevisste forbrukere (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Denne casestudien viser arbeidet til lærerstudenter som studerer grunnskolelærerutdanningen for 1–7. De har hentet empiri fra sin egen praksis. Kompetansemålene i læreplanen for mat og helse etter 7. trinn sier at elevene skal utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og fortelle om råvarene som blir konservert. Elevene skal «lage måltider fra ulike kulturer og fortelle om og utforske hvordan sosialt fellesskap og samhandling kan være med på å styrke god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2023, eksempler på kompetansemål etter 7. trinn).

Studentenes læringsutbytte og forankring i emneplan

Studentene som tar dette kurset, går tredje året på GLU 1–7. Dette er en rammefaktor som er viktig når det gjelder å kunne jobbe med PBL og FOU i praksis. De har fått både teoretisk og praktisk erfaring. Teoretisk gjennom å tilegne seg fagstoff og skrive oppgaver. De har også gjennomført flere praksisperioder, noe som gjør det lettere for dem å kunne se muligheter i forhold til PBL-arbeidet.

Jeg tok utgangspunkt i følgende LUB (læringsutbytte) fra emneplan i mat og helse Grunnskolelærerutdanningen 1–7: Mat og måltidstradisjoner i forhold til ulike kulturer, høytider og religioner. Deretter fikk studentene en overordnet utfordring som var «Bærekraftig utvikling»; denne skulle knyttes til deres læringsutbytte.

Bærekraftig utvikling og samisk matkultur

I tillegg til å være en biologisk nødvendighet markerer maten grenser mellom sosiale klasser, geografiske områder, nasjoner, kulturer, kjønn, livsstadier og religioner (Neumann & Ugelvik, 2012). Ifølge Fürst (1985, sitert i Amilien & Krogh, 2007, s. 19) omfatter begrepet matkultur et sett av vaner, holdninger,

ferdigheter og kunnskaper i forhold til mat. Bestemte vaner og forbruksmønstre som har vært i bruk i generasjoner danner det som kalles matkultur. Denne kulturen er forskjellig fra landsdel til landsdel og fra by til bygd.

Mat er en viktig del av vår nære så vel som fjerne kulturhistorie. Mat er ikke bare et nytelses- og ernæringsmessig produkt, men knytter også mennesker sammen *på tvers av* kulturer. En utbredt oppfatning av mat er at bestemte råvarer og matretter kan knyttes sammen til en bestemt etnisk gruppe. Det er imidlertid viktig å understreke at det kan være vanskelig å sette etniske merkelapper på mat og matretter (Reiersen, 2006). Hva vi spiser kan også være en indikasjon på hvilket sosialt lag i samfunnet vi tilhører, eller hvem og hva vi ønsker å identifisere oss med (Reiersen, 2006).

Identitet er imidlertid også noe andre kan pålegge den enkelte. Dette kan skje i form av gruppebaserte fordommer knyttet til kjønn, klasse, etnisitet, religion og politisk ståsted, og så videre. Hvis lærere har kunnskap om hvordan mat og måltider kan inngå i elevenes identitetsbygging, og også hvordan mat og måltider både kan ekskludere og inkludere, kan dette kanskje bidra til å skape et trygt klassemiljø (Lindhardt, 2019). Dette er spesielt viktig å være bevisst på i forhold til kjerneelementet mat og måltider som identitets- og kulturuttrykk i mat- og helsefaget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Et bærekraftig kosthold

Bærekraftig utvikling defineres som «en utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov» (Mæhle, 2019, s. 193). Kosthold og matproduksjon er viktige faktorer når det kommer til bærekraftig utvikling. Ser vi for eksempel på klimagassutslipp, står matproduksjon for en tredjedel av verdens klimagassutslipp. Food and Agriculture Organization of the United Nations [FAO] definerte et bærekraftig kosthold slik i 2010:

Et bærekraftig kosthold er et kosthold som har lav innvirkning på miljøet og bidrar til mat- og ernæringsikkerhet og et sunt liv for nåværende og fremtidige generasjoner. Et bærekraftig kosthold beskytter biologisk mangfold og økosystemer, er kulturelt akseptabelt, tilgjengelig, økonomisk rettferdig, trygg og sunn, og sørger for optimal ressursbruk (Meltzer & Bere, 2019, s. 222).

De nordiske ernæringsanbefalingene, NNR 2023 (norden.org), utgjør kunnskapsgrunnlaget for de nye norske kostrådene som ble publisert 15. august 2024. De norske rådene er utelukkende basert på sammenhengen mellom kosthold og helse. NNR 2023 omtaler sammenhengen mellom matvarebaserte kostråd og klima- og miljøpåvirkning av disse rådene. Det understrekes at et kosthold som er i tråd med de norske kostholdsrådene også i stor grad vil være klima- og miljøvennlig (Helsedirektoratet, 2024). Det er også gitt begrunnelse for klima- og miljøvennlige valg knyttet til hvert av de syv kostrådene.

Bærekraft knyttet til samisk matkultur

De tradisjonelle samiske matkulturene kjennetegnes av å være nært knyttet til naturen. Jakt, fiske og sankning har vært og er viktig for matforsyningen. Tilgangen på råvarer gjennom årstidene påvirker naturligvis matvanene. Naturen har tradisjonelt vært et grunnlag for samenes identitet, kultur og historie. Kunnskapen om hvordan vi høster fra naturen overføres fra generasjon til generasjon. På samme måte som norsk matkultur endres kontinuerlig, er det sannsynlig at den samiske matkulturen også gjør det.

Det er nærliggende å tenke seg at denne måten å høste mat fra naturen ikke fører til så høye klimagassutslipp. Tradisjonelt kan dette altså sies å være en bærekraftig måte å høste mat på, uten at det eksplisitt har vært brukt ordet bærekraft i forbindelse med måten vi snakker om samisk matkultur. Det er forskere som taler for og mot måten samene forvalter naturen på, og derfor også om det er bærekraftig eller ikke. FNs miljøkonferanse i Rio 1992 slo imidlertid fast at verdens urfolk spiller en viktig rolle i den bærekraftige utviklingen, nettopp på grunn av deres kunnskaper om naturen (Skjelbek, u.å.).

Ofte snakker vi om samisk matkultur som noe som er felles for alle samer. Men det finnes ulike samiske matkulturer hos østsamer, flyttsamer, lulesamer, samene på Helgeland og samene i distriktet Susendal-Majavatn (Kaspersen, 1997). Samene har likevel mange fellestrekk, som at de jakter, fisker og sanker. Samtidig er det ulikheter knyttet til hvilke områder de er fra og hva som er av matressurser i områdene de befinner seg i.

I denne artikkelen vil jeg legge størst vekt på sjøsamisk mattradisjon. I likhet med andre samiske matkulturer er også den sjøsamiske matkulturen preget av fiske og sankning, men den er i mindre grad preget av fangst. Den tradisjonelle retten *bidos* (*bidus*) var festmat også for sjøsamere (Kaspersen,

1997). Overgangen til tamreindrift førte til at fjellsamer og sjøsamers skilte lag rent næringsmessig. Sjøsamenes nære tilknytning til sjøen og fiske satte naturlig nok et særskilt preg på deres kultur. Mange hadde både geit og sau i tillegg til tamrein. Da villreinen forsvant, endret også livsmønsteret seg og ble mer og mer knyttet til ressursene i og nær sjøen (Haagenrud, 2007).

Metode

Dette er en case-studie der jeg har undersøkt studenters arbeidskrav i forhold til hva skolene gjorde i forbindelse med Samefolkets dag. Jeg har fått tillatelse fra studentene til å bruke deres arbeidskrav som utgangspunkt for denne artikkelen. Betegnelsen «case» kommer av det latinske *casus* og understreker betydningen av det enkelte tilfelle. Begrepsbruket vektlegger at det dreier seg om et eller noen få tilfeller som er gjenstand for inngående studier (Andersen, 2012). I mitt tilfelle er det bare ett tilfelle, studentenes arbeidskrav, som var tilgjengelig for meg.

Case-studier er en vitenskapelig metode som gir innsikt og forståelse av ulike fenomener. Det er spesielt nyttig når en ønsker å undersøke hvordan og hvorfor. Selv om det er utfordringer knyttet til generalisering og subjektivitet, er case-studier godt egnet til å beskrive situasjoner eller fenomener. De kan også bidra til å skape en bredere og dypere forståelse av et fenomen.

Studentene fikk en innføring i hva problembasert læring er. Litteraturen som ble brukt var R. C. Pettersens bok *Problembasert læring for studenter og lærere: Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* fra 2017. Deretter fikk de en overordnet utfordring med utgangspunkt i det tverrfaglige temaet «Bærekraftig utvikling», som skulle knyttes til Mat og helse i skolen.

Rammene for arbeidskravet var å gjøre FOU-arbeid knyttet til sin egen praksis. Det vil si at studentene forsker i sin egen praksisperiode. Studentene har ikke Mat og helse som fag i sin praksisperiode, og de måtte derfor forske på problemstillinger uavhengig av egen praksis i faget.

Studenten valgte å innhente data ved hjelp av observasjoner og samtaler med praksislærerne og andre lærere på teamet. Observasjonene ble gjort både i og utenfor klasserommet, som møterom, kontor og skolegården. Innsamling av data ble gjort på to praksisskoler.

Problembasert læring

Problembasert læring er undervisning som legger til rette for spørrende, utforskende og undersøkende læringsaktiviteter. Denne læringsformen har fokus på læreprosessen og hvordan vi erverver oss fagets kunnskapsbase. Studentaktive læringsformer har vist seg å være en effektiv måte å lære på. Det er viktig at studenten får eierskap til sin egen læringssituasjon.

I et sosiokulturelt læringssyn legges det vekt på at vi lærer best sammen med andre. PBL kjennetegnes ved at læringsarbeidet er organisert rundt problemer og/eller utfordringer som studentene arbeider med i grupper. Gruppene blir veiledet av en tutor, hvor veilederens hovedoppgave er å stimulere til støtte, samarbeid og diskusjon i gruppa, samt bidra til studentenes dybdelæring (Pettersen, 2017).

Lærerrollen er også en annen innen PBL. Fra å være hovedpersonen som overfører kunnskap til studentene, får læreren en veilederrolle. Hovedoppgaven er å veilede, stimulere, støtte og gi tilbakemelding på studentenes læring (Pettersen, 2017). PBL er en undervisningsform som bidrar til dybdelæring, og studentene aktiviseres og reflekterer rundt sin egen forståelse av faget.

Det er viktig at studentene får en god teoretisk innføring i hva PBL er og hva som forventes av dem. Det problembaserte arbeidet som presenteres i denne artikkelen, går over et helt semester i en samlingsbasert studie. Dette er en viktig rammefaktor, da studentene bare møter hverandre fysisk fire ganger i semesteret. Jeg valgte å starte med en innføring i hva PBL er, og innføring i de sju trinnene i PBL.

Kort fortalt består de sju trinnene av at studentene jobber i grupper med en utfordring eller et problem som de finner en felles forståelse av, og utformer en problemstilling på grunnlag av. Deretter identifiserer de hvilke kunnskapshull og læringsbehov de har, og innhenter ny kunnskap. Til slutt skal arbeidet bidra til å belyse problemstillingen med ny kunnskap eller avdekke nye spørsmål (Pettersen, 2017).

Den faglige tilnærmingen til arbeidet var det tverrfaglige temaet i skolen, «Bærekraftig utvikling», som skulle knyttes både til det tverrfaglige temaet i skolen og til bærekraft i Mat og helsefaget.

Dette er en vid og åpen utfordring, men den skal knyttes til faget Mat og helse. Det var viktig for meg at studentene kom raskt i gang med arbeidet. De fikk derfor tid til brainstorming på den første samlingen. I første fase fikk de i oppgave å jobbe med de to første trinnene i PBL-sirkelen. Deretter fikk de

frist på to uker til å levere inn problemstilling for godkjenning. Min rolle var å bistå som veileder og motivator i dette arbeidet. Prosjektets mål var at de skulle skrive en teoretisk oppgave knyttet til et tema de ønsket å sette søkelys på. De skulle også gjennomføre et undervisningsopplegg hvor de bruker den didaktiske relasjonsmodellen.

Det ble laget en foreløpig problemstilling og fordeling av arbeidsoppgaver i gruppen. De måtte også lage en kontrakt for gruppen, og denne ble underskrevet på første samling. Kontrakten inneholder fordeling av roller i gruppa og arbeidet, ansvar for møteinnkalling, valg av sekretær og leder av gruppa.

Studentene kom fram til følgende problemstilling:

«Hvordan ivaretas det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling i mat og helse i forbindelse med samenes nasjonaldag på praksisskolene?» (A. D. Yri, O. Gorb, K. Ringen & V. Bauer, arbeidskrav LER-1510, 6. mars 2022).

FOU-arbeidet skulle gjennomføres i studentenes praksis. Arbeidskravet munnet ut i et praktisk didaktisk undervisningsopplegg og en muntlig eksamen med vekt på FOU-arbeidet til studentene.

Vurdering av studentarbeidet

Studentarbeidet ble vurdert både formativt og summativt. Formålet med formativ vurdering er å støtte og motivere studentene i deres læringsprosess. Det skriftlige arbeidet ble evaluert i forhold til studentenes tilnærming til forskningsdelen av PBL-arbeidet. Studentene måtte gjøre rede for hvilke vitenskapelige metoder de benyttet for innsamling av data og knytte dette til relevant teori.

Det praktiske arbeidet besto av gjennomføring av en praktisk didaktisk leksjon knyttet til sjøsamisk mattradisjon. Den didaktiske relasjonsmodellen ble brukt som utgangspunkt, og temaet var sjøsamiske mattradisjoner. Som tidligere nevnt har ikke studentene mat og helse i sin praksis. Derfor ble den didaktiske leksjonen gjennomført på fysisk samling ved campus. Dette kan gjøre den didaktiske refleksjonen vanskeligere siden de ikke har gjennomført leksjonen med elever på grunnskolen.

Den summative vurderingen var en muntlig eksamen der hele PBL-prosessen ble presentert, samt en didaktisk refleksjon i etterkant av det praktisk didaktiske arbeidet. Studentene førte logg over alle møter de hadde, og denne måtte også fremføres på eksamen.

Veiledning og logg er en viktig del av dette arbeidet. Veiledningen ble gjort digitalt, og studentene tok selv kontakt når de følte behov for veiledning. Her var det viktig at de var konkrete i forhold til hva de ønsket veiledning på. PBL er en bærekraftig undervisningsmetode som stimulerer til utforskning og utvikling. Metoden kan tilpasses til skoleverket der elevaktive læringsformer er sentrale. Studentene får mulighet til å avdekke hull i egen kunnskap og utforme en problemstilling som de ønsker å utforske i praksisperioden.

Presentasjon av funn

Hva gjør praksisskolene på samenes nasjonaldag? For å få svar på dette gjorde studentene deltagende observasjon, og de hadde samtaler med lærerne. Samtalene var av åpen struktur med enkel loggføring i etterkant. Det ble også tatt et bevisst valg om å ikke delta i planleggingen av samenes nasjonaldag slik at de ikke påvirket hva skolene ville vektlegge.

Resultatet av undersøkelsene viste at det var den tradisjonelle bidosen som ble laget. I tillegg var det flaggheising, lassokasting og samenes nasjonalsang. Hovedinntrykket var at det stort sett ikke ble lagt så mye arbeid og engasjement i markeringen av denne dagen. Det ble også sagt at «vi gjør bare som vi alltid har gjort».

Mange av elevene var samiske eller hadde samisk slekt. På spørsmål om hvorfor ikke denne ressursen ble brukt for å få en skikkelig markering, ble det sagt at det hadde vært et tema, men aldri endt opp i konkret handling (Yri et al., arbeidskrav LER-1510, 6. mars 2022). Dette viser at det samiske ved denne skolen ble representert ved artefakter og aktiviteter som kan knyttes til det reindriftssamiske. Det samiske derfor «er lik» reindriftssamisk, mens for eksempel det sjøsamiske forsvinner eller blir underkommunisert (Figenschou, 2023).

Med utgangspunkt i disse funnene valgte studentene å legge vekt på sjøsamiske mattradisjoner. De bestemte seg for å lage rognballsuppe og gahkko, som er et samisk brød. Sjøsamer har tradisjonelt bodd langs kysten i Norge, Sverige og Finland. Maten er preget av tilgangen til sjømat. Derfor mente studentene at rognballsuppe kunne være lærerikt å utforske. Sjøsamisk matkultur er en viktig del av samisk kultur og identitet, og det er viktig å bevare og videreføre.

Ifølge studentenes funn ønsket skolene å bruke lokale råvarer. Men på grunn av avtaler med underleverandører har de ingen kontroll på hvor maten

kommer fra. I et bærekraftperspektiv ser vi at dette legger noen føringer på hvilke matvarer som velges. Observasjonene viste at skolene hadde stor bevissthet rundt sortering av matavfall, men flere av skolene hadde ikke systemer for dette. Her ser vi at strukturelle forhold legger føringer på hva skolene kan gjøre.

På disse aktuelle skolene ble det samiske perspektivet stort sett lagt og ivaretatt til 6. februar. Unntaket var en skole som jobbet med tematikken gjennom hele skoleåret. Lærernes kompetanse om samisk tema og mangel på ressurser ble trukket fram som årsak til at det samiske ikke ble vektlagt resten av skoleåret. Figenschou (2023, s. 57) skriver om manglende samisk representasjon/perspektiver i skoler at «dette kan skyldes manglende kunnskap og kompetanse hos lærerne, kanskje i kombinasjon med en viss berøringsangst for det samiske.» Lærerne er redde for å trå feil og prøver å holde seg til det sikre. Resultatet er at de ender opp med å representere stereotypien, som at det samiske er knyttet til reindrift.

Didaktisk leksjon

Det ble valgt å ha fokus på sjøsamisk mattradisjon for å utfordre stereotypiene om at samisk mat bare er reinkjøtt. PBL som arbeidsmetode gjør det mulig å synliggjøre mangfoldet i samiske mattradisjoner. Studentene fikk mulighet til selv å observere at reindriftssamiske tradisjoner ble vektlagt i forbindelse med samenes nasjonaldag. Funnene i studentenes arbeid viser at skolene de undersøkte laget Bidus på samenes nasjonaldag, og dermed var det samiske perspektivet ivaretatt.

I den didaktiske leksjonen som studentene utarbeidet, er det lagt vekt på å jobbe med samisk tema utover samenes nasjonaldag. Med utgangspunkt i sine funn valgte de å lage den sjøsamiske retten rognbollsuppe, gahkko og multekrem. Ingredienser som trengs i disse rettene finnes i nærmiljøet. Dette fremmer også bærekraftig utvikling i matlaging. Studentene formulerte følgende mål for sin didaktiske plan:

1. Elevene skal kunne lage og presentere en supperett, et brød og en dessert inspirert av sjøsamisk kultur.
2. Elevene kan forklare hvorfor valgte retter passer inn i leksjonens tema og hvorfor sjøsamiske retter kan velges foran retter knyttet til samisk reindriftskultur ved kystområder i Nord-Norge.
3. Elevene kan forklare hvorfor et sjøsamisk kjøkken er bærekraftig og hvorfor det er helsefremmende.

4. Elevene kan forklare hvordan felles bærplukking, fiskeing, matlaging og måltid styrker sosialt fellesskap.
5. Elevene kan samarbeide i det som gjelder matlaging og være vertskap og gjest ved Samenes nasjonaldag.

Studentene understreker at det er viktig at elevene ser hvordan en kan sanke fra naturen og knytte dette til de sjøsamiske tradisjonene i matlaging. De framhever også sjøsamisk kultur som er spesielt viktig ved kystområder i Nord-Norge (Yri et al., arbeidskrav LER-1510, 6. mars 2022). Det er et tverrfaglig opplegg for 6. trinn som inkluderer naturfag, samfunnsfag, norsk, kroppsøving og mat og helse.

Blant annet er det lagt opp til en utedag på høsten hvor elevene skal plukke multebær, eventuelt tyttebær, for å lage trollkrem. Det er også planlagt å kontakte lokale fiskere slik at elevene får en fisketur på fjorden. Her er det mulig å lage andre retter med fisk og tilpasse opplegget til elevenes fangst på fisketur. Disse aktivitetene bidrar til å synliggjøre bærekraft fordi elevene kan høste fra sitt lokalmiljø. Det er også mange muligheter for tverrfaglig arbeid knyttet til samiske mattradisjoner. Ved å inkludere fisk unngås også det stereotypiske bildet av at samisk mat bare er reinkjøtt, og viser mangfoldet i samisk matkultur. Senter for nordlige folk har en temaside om sjøsamisk matkultur (<https://nordligefolk.no/sjosamene/mat-og-oppskrifter-2/>) som viser et bredt spekter av retter som kan være til inspirasjon for undervisning i spesielt sjøsamiske mattradisjoner.

Oppsummering

I denne artikkelen har jeg presentert et case-studium med studenters FoU-arbeid om bærekraftig utvikling og samisk matkultur i faget mat og helse.¹

Problembasert læring som arbeidsmetode viste seg å være godt egnet til å jobbe med samiske temaer. Studentene fikk en utfordring, og gjennom forskning i sin egen praksis skulle de innhente kunnskap og data. I denne casen

1 Det er viktig å understreke at studentarbeidet er gjort på relativt små skoler i Troms og Finnmark. Overføringsverdien vil derfor avhenge av hvor i landet vi befinner oss. Likevel kan det for eksempel være til inspirasjon for andre til å tenke annerledes om hvordan og når vi underviser om samiske tema i skolen.

fikk studentene innsikt i at samiske temaer ble framstilt likt og stereotypisk på de skolene de undersøkte. Casen viser at det er mulig å vise mangfoldet i den samiske matkulturen og se dette i et bærekraftperspektiv. Fokuset på sjøsamiske mattradisjoner viser også at samiske temaer i mat og helse helst bør følge tilgangen på råvarer gjennom årstidene, i stedet for å nødvendigvis bare knyttes til samenes nasjonaldag, som er 6. februar.

Rettene som studentene valgte, er bærekraftige, tradisjonelle og fra lokal natur. I tillegg følger rettene de nasjonale kostrådene. Undervisningsopplegget med sanking og høsting, samt tilberedning av ronbollesuppe og gahkko, er eksempler på en alternativ vinkling på samisk matkultur. For undervisning i samiske temaer og arbeid kan dette være til inspirasjon for å reflektere over hvordan vi tenker rundt det samiske, for ikke å bidra til eksotifisering og stereotyper om at det samiske utelukkende er reindrift.

Gjennom problembasert læring kan vi utfordre elevene til å utforske ulike sider ved samisk matkultur, slik at skolen ikke blir en formidler av stereotyper. Vi kan undersøke og utforske hva som er moderne samisk kultur og matkultur, og legge vekt på hva unge med samisk bakgrunn mener er samisk. Samtidig må vi ikke undergrave tidlige generasjoners opplevelse av hva samisk identitet er. Gjennom problembasert læring kan vi også legge til rette for å utforske hvilken kunnskap som trengs for å videreføre ulike sider ved samisk matkultur.

Matkultur og samisk matkultur er ikke noe statisk. De er i stadig endring, noe skolen også bør vektlegge når de skal undervise om disse temaene. I skolen er det viktig at vi er bevisste på å få fram mangfoldet, også når det gjelder samisk kultur og matkultur. For meg som underviser i høyere utdanning har dette studentarbeidet gjort meg mer bevisst på hvordan jeg formidler samisk matkultur. Jeg ser også at problembasert læring som arbeidsmetode kan bidra til å få fram sider ved samisk matkultur som jeg nok ikke ville vektlagt uten det jeg har lært av studentenes arbeid.

Referanser

- Amilien, V. & Krogh, E. (2007). Om begrepet: Mat og kultur – Matkultur. I V. Amilien & E. Krogh (Red.), *Den kultiverte maten: En bok om norsk mat, kultur og matkultur* (s. 19–42). Fagbokforlaget.
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering: Forskningsstrategi og design*. Fagbokforlaget.
- Figenschou, G. (2023). «Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen?». I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet: Samiske tema i skole og utdanning* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Helsedirektoratet. (2024, 15. august). Gode valg for klima og miljø innen kostrådene. <https://www.helsedirektoratet.no/tema/kosthold-og-ernaering/kostradene/gode-valg-for-klima-og-miljo-innen-kostradene>
- Haagenrud, H. (2007). *Finnmarksmat: Kosthold og matkultur i Finnmark gjennom tidene*. Trane forlag.
- Kaspersen, A. (1997). *Samisk mat og kultur*. Landbruksforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Lindhardt, E. M. (2019). Mat og måltider i et flerkulturelt samfunn. I A. Holthe, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 245–255). Fagbokforlaget.
- Meltzer, H. M. & Bere, E. (2019). Kosthold og bærekraft. I D. Engeset, L. E. Torheim & N. C. Øverby (Red.), *Samfunnsnærings* (s. 222–229). Universitetsforlaget.
- Mæhle, N. (2019). Bærekraftige matvaner og forbruk. I A. Holthe, E. K. Aadland & N. G. Viig (Red.), *Mat og helse i grunnskolelærerutdanningene* (s. 191–204). Fagbokforlaget.
- Neumann, I. B. & Ugelvik, T. (2012). Velkommen til bords. I I. B. Neumann & T. Ugelvik (Red.), *Mat/viten: Tekster fra kunnskapens kjøkken* (s. 9–17). Universitetsforlaget.
- Pettersen, R. C. (2017). *Problembasert læring for studenter og lærere: Introduksjon til PBL og studentaktive læringsformer* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Reiersen, M. (2006). Rognballer og rognklubb: Samisk, kvensk eller norsk mat? I H. Johansen, H. Stenvold & A. D. Ringheim (Red.), *Finnmarksmuseene forteller: Fra andehodeamuletter til kongekrabber* (s. 129–138). Finnmark museumsråd.
- Skjelbek, M. (u.å.). Samer & miljø. *Vi har bare én klode: Bruk hodet!* Hentet 22. november 2024 fra <https://viharbareenklode.wordpress.com/naturforvaltning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i mat og helse* (MHE01-02). Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 31. januar). Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene: Arbeid med samisk innhold i mat og helse. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/samisk-i-mat-og-helse/>

Holand, A. M. & Haugan, K. (2025). Kvann, turt, engsyre og storklokke: De fire store plantene i sørsamisk mattradisjon. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 295–326). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580412>

Kapittel 12

Kvann, turt, engsyre og storklokke

De fire store plantene i sørsamisk mattradisjon

Anna Marie Holand¹ og Kåre Haugan¹

¹ Nord universitet

Sammendrag: I sørsamisk mattradisjon er fire viltvoksende planter sentrale, kalt «de fire store». Begrepet kommer fra Namdalen i Trøndelag og viser til plantene kvann (*faatna*), turt (*jaarja*), engsyre (*jåamoe*) og storklokke (*kåale*). Semistrukturerte intervjuer av to sørsamiske tradisjonsbærere ga utdypende informasjon om disse plantene. En tematisk analyse resulterte i hovedkategoriene: *Tradisjonsbruk av planter*, *Variasjon innen tradisjonsbruk*, *Bærekraftig bruk av naturen* og *Undervisning om samisk tradisjonsbruk*.

Kvann har hatt en sentral rolle i sørsamisk mattradisjon, der alle delene av planten har vært benyttet. Engsyre, turt og storklokke har blant annet fungert som grønnsaker til kjøtt og fisk. Plantene skal generelt høstes tidlig på året for å unngå akkumulering av bitterstoffer. *Gampa* er et eksempel på en tradisjonell matrett der «de fire store» inngår. Det er en kokt grøt som gjerne serveres med fløte og eventuelt sukker.

Spesielt to av plantene, kvann og engsyre, har også hatt medisinsk betydning for å forebygge og motvirke sykdommer. C-vitamin-innholdet i disse plantene har bidratt til å motvirke utvikling av skjorbuk. Potensiell medisinsk betydning av både kvann og engsyre er også vist av nyere naturvitenskapelig forskning. Empirien viser at bruken av disse plantene varierer mellom familier og personer. I samisk tradisjon har bevisstheten om bærekraft gjennom å unngå overhøsting av matplanter vært stor.

Resultatene viser videre at «De fire store» kan være en fin inngang til å undervise om sørsamisk mattradisjon og bærekraftig utvikling med planter som utgangspunkt.

Nøkkelord: sørsamisk, matplanter, tradisjonskunnskap, bærekraftig utvikling, kvann, turt, engsyre, storklokke

Abstract: Four plants are central to the South Sámi food tradition: angelica (*faatna*), alpine snow thistle (*jaarja*), sorrel (*jåamoe*), and great bellflower (*kåale*). These are referred to as «the four great ones,» a term originating from Namdalen in Trøndelag, Norway. Two South Sámi representatives with traditional knowledge were interviewed, providing extensive information about these plants. A thematic analysis of the interviews revealed four main categories: *Traditional use of plants*, *Variations in the traditional use of plants*, *Sustainable use of nature*, and *Teaching about South Sámi traditions*.

Angelica has played a central role in the South Sámi food tradition, with all parts of the plant being used. Sorrel, alpine snow thistle, and great bellflower have been used as vegetables alongside meat and fish. They had to be harvested early in the year to avoid the accumulation of bitter substances. *Gampa* is an example of a traditional dish where «the four great ones» are ingredients. It is a boiled porridge, preferably served with milk and sugar.

Two of the plants, angelica and sorrel, have also played an important medicinal role in preventing and counteracting diseases. Their vitamin C content has helped prevent scurvy. The potential medicinal significance of these two plants has also been supported by natural science research. Our results show that the use of these plants varies among families and individuals. Additionally, an awareness of sustainability, including the restricted harvesting of plants, is an important aspect of South Sámi traditions. Furthermore, «the four great ones» serve as a valuable entry point for teaching about plants, sustainability, and South Sámi food traditions.

Keywords: south-Sámi, food plants, traditional knowledge, sustainable development, angelica, alpine snow thistle, sorrel, great bellflower

Innledning

I sørsamisk kultur er høsting fra naturen for selvberging til mat og medisiner en tradisjonskunnskap som også er levende i dag. Planter har vært en viktig kilde til denne selvbergingen. De kan være et godt utgangspunkt for å arbeide med og utforske samiske elementer i læreplanen i naturfag (Kunnskapsdepartementet, 2019b). I naturfag kan samisk tradisjonsbruk og læring om planter knyttes til tema som tradisjonskunnskap i naturforvaltning og bærekraftig bruk av naturressurser (Udir, u.å.). Videre utdyper gjeldende læreplan (LK20) at elever ikke bare skal lære om og få innsikt i samiske tema, men de skal også lære om mangfold og variasjon i den samiske kulturen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Undervisning om samiske matplanter kan bidra til å lære om det kulturelle mangfoldet som finnes innen sørsamisk tradisjonskunnskap.

Dette kapitlet beskriver bruk av planter som utgangspunkt for samiske temaer i naturfag med kobling til mat- og helsefaget. En innføring om de viktige sørsamiske matplantene *fjellkvann*, *engsyre*, *turt* og *storklokke* blir gitt. Benevnningen «De fire store» blir brukt om disse fire matplantene, noe som er et lokalt uttrykk fra Namdalen i Trøndelag (Løvaas, 2021). Begrepet framhever betydningen de har hatt som matplanter. Videre gis en beskrivelse av sørsamisk tradisjonskunnskap og bærekraftig høsting av planter.

For å få mer kunnskap om disse matplantene, tradisjonsbruk og bruken i dag, ble to sørsamiske tradisjonsbærere intervjuet. Med utgangspunkt i dette er problemstillingen i kapitlet: «Hvordan blir de fire store matplantene i sørsamisk tradisjon benyttet, og hvordan kan disse plantene benyttes i undervisningssammenheng?»

Samisk tradisjonskunnskap og bærekraftig utvikling – planter som utgangspunkt for samiske temaer i naturfag.

Samisk tradisjonsbruk av matplanter kan være tema for både å nå mål i naturfag og å undervise om tverrfaglige temaer fra overordnet del av læreplanen. Tradisjonskunnskap i en urfolkskontekst kan defineres som urfolkskunnskap. Dette innebærer en stedsbasert kunnskap akkumulert og overført over generasjoner innen en spesifikk kulturell kontekst (Jessen et al., 2022).

Denne urfolkskunnskapen kan også relateres til økologiske aspekter. I urfolkskunnskap ligger det ikke bare kunnskap og praksiser med organismer og økosystemer, men også et spekter av kulturelle og spirituelle kunnskaper og verdier som bidrar til menneskets forhold til miljøet. Urfolkskunnskap er ikke statisk, men blir ofte videreutviklet med moderne observasjoner og erfaringer (Jessen et al., 2022). Den tilpasser kunnskapen til endringer i samfunn, natur og klima (Udir, u.å.).

Siden tradisjonskunnskap kan hjelpe urfolk å tilpasse seg klimaendringer og opprettholde en bærekraftig ressursforvaltning, har urfolkskunnskap blitt inkludert i forskning og politikk som tiltak for tilpasning til, og et verktøy for å redusere global oppvarming (Berkes et al., 2000; Hosen et al., 2020; Kupika et al., 2019; UN, 2024).

Tradisjonell samisk tenkning, verdier og tradisjon må kunne sies å være bærekraftig naturforvaltning i praksis. Samer har tradisjonelt levd et nomadisk liv gjennom reindriften, noe som også delvis gjøres i dag. Samene utnytter ulike områders ressurser etter årstidene. Denne livsstilen formet den samiske kulturen, der levesettet ble uløselig knyttet til naturen og dens premisser.

Det å leve i, av og med naturen er en naturlig del av livet som urfolk i Saepmie. Området skal forlates slik man selv ønsker å finne det. Man skal ikke sette spor slik at man skader noe eller noen, slik som dyr og fugler, og natursyklusen skal ikke forringes og ødelegges (Bientie, 2023).

Bientie (2023) mener at en økologisk tankemåte og praksis, der det skal være igjen ressurser til kommende generasjoner, bør innlemmes i skolen når man er ute i naturen. Denne tankemåten er selve definisjonen på bærekraftig utvikling i et økologisk perspektiv: «En utvikling som imøtekommer dagens behov uten å ødelegge mulighetene for at kommende generasjoner skal få dekket sine behov.» (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

Læring om arter er sentralt i økologien og nødvendig for å kunne kommunisere om naturen og forstå økologiske sammenhenger, systematikk og evolusjon (Palmberg, 2012). Denne kunnskapen er også viktig for å øke bevisstheten og kjennskapen til lokale planter og dyr (Lindemann-Matthies, 2006). Feltundervisning som læringsmetode i skolen er viktig for å gi elever kunnskap og erfaring om arter i sitt naturlige miljø. En slik undervisning kan gi elever positive holdninger for bevaring av biodiversitet, gi økt engasjement og stimulere naturinteressen (Frančovičová & Prokop, 2011). Elevers autentiske erfaringer med arter i deres naturlige habitat kan være et bidrag til å forstå

bærekraftig utvikling (Barker et al., 2002; Lindemann-Matthies et al., 2011; Palmberg & Kuru, 2000). Undervisning om samiske matplanter kan derfor være et godt utgangspunkt for både å lære om det samiske og øke forståelsen av økologiske prosesser og bærekraftig utvikling.

Bientie (2023) mener videre at i skole og barnehage kan man gjennom materialsanking bli kjent med og skape en forankring til nærområdets landskap. Dette kan forsterke forståelsen av samiske tradisjoner. Avhengigheten til naturen oppstår som et samspill mellom natur, landskap og menneske. Når tradisjonskunnskap skal overføres, vil det også oppstå en sterk historisk og kulturell tilhørighet til landskapet (Andersen et al., 2021; Bientie, 2023).

Vi vil nedenfor beskrive *de fire store* plantene i sørsamisk mattradisjon: fjellkvann, engsyre, turt og storklokke. Dette vil vi gjøre både ut fra tradisjonsbruk og et naturvitenskapelig ståsted. Også de sørsamiske navnene på planter og plantedeler blir angitt der samiske navn kan gi en berikelse i undervisningen. I dette kapitlet anvender vi begrepet «norsk» om den ikke-samiske delen av befolkningen for å vise til forskjeller i samisk og ikke-samisk tradisjonskunnskap.

Faatna – Kvann (*Angelica archangelica*)

Kvann (*Angelica archangelica*) er en flerårig urt som blir 50–150 cm høy. På sørsamisk heter kvann *faatna*. Blomsterstanden er kuleformet og har gulgrønne kronblad. Stengelen er hul, og roten er tykk og grov (se Figur 12.1 og 12.3). Det finnes to underarter av kvann: strandkvann (*Angelica archangelica* subsp. *littoralis*) og fjellkvann (*Angelica archangelica* subsp. *archangelica*). Disse kan være svært vanskelige å skille botanisk sett (Elven et al., 2022), men navnene gir hint til hvor de vokser (Artsdatabanken, u.å.a, u.å.c). Kvann kan forveksles med andre arter innen skjermplantefamilien som ikke bør spises (Helsenorge, u.å.). Det er viktig å lære seg kjennetegnene for kvann og andre skjermplanter slik at man unngår forvekslinger.

Figur 12.1

Faatna – fjellkvann, funnet i Hattfjelldal kommune. Foto: Anna Marie Holand.



Kvann har vært en viktig matplante hos flere folkegrupper i Norge. Det latinske navnet *Angelica* betyr engel, og *archangelica* refererer til erkeengelen, noe som tyder på at planten har vært høyt verdsatt. I vikingtiden var den en handelsvare (eksportvare), og vikingene dyrket kvann i sine hager (Fremstad, 2002; Fægri, 1970). De norrøne bosetterne på Island og Færøyene tok med seg kvannplanten dit da de etablerte seg (Ågren, 1976). Kvann nevnes også i Olav Tryggvasons saga, der Olav gir kvannstilker til kjæresten Tyra (Holtsmark &

Seip, 1934). Det skal sies at hun syntes at kvanngaven var noe stusselig og at den ikke var bra nok (Figur 12.2).

Figur 12.2

Illustrasjon av Erik Werenskiold (1899) der Olav Tryggvason byr Tyra en kvannstilk, men blir avvist (Holtsmark & Seip, 1934, s. 187).



Kvann ble brukt både til mat og medisin og beskrives generelt som en anvendelig grønnsak, en slags «middelalderpotet» (Lund, 2019). Planten er aromatisk (anisaktig), og man har anvendt alle delene av planten (Fremstad, 2002). I Nord-Norge vokser fjellkvann helt ned til strandkanten. I praksis går fjellkvann og strandkvann om hverandre i bruken, men strandkvann er mer bitter i smaken (Fægri, 1970). Smaken er mildest tidlig på sommeren og blir beskere når planten blomstrer, fordi konsentrasjonen av bitterstoffer øker gjennom vekstsesongen (Raven et al., 2005). Planten bør derfor høstes på forsommeren for best smak (Høeg, 1974; Jåma, 2020; Skard, 2003). Skrellete stengler og blad- og bladstilker (før blomstring) har blitt brukt fersk eller syltet som godteri. I dag brukes kvann blant annet for å krydre brennevin, i urtete, salater, urtesmør, supper og i syltetøy sammen med for eksempel rabarbra. I tillegg har den blitt brukt som tobakkserstatning (Fægri, 1970). Kvann kan i dag kjøpes på nett som tørket rot (Rett fra naturen, u.å.).

De forskjellige folkegruppene i Norge har nok hatt noe av den samme bruken av arter i naturen knyttet til sjølberging. Samisk tradisjonsbruk er også sterkt knyttet til reindriften. Selv om kvann stort sett ikke blir dyrket i Norge i dag, er kvann fortsatt en del av tradisjonelt samisk kosthold. I samisk tradisjon har den vært brukt i alle deler av Saepmie (Fremstad, 2002; Lund, 2019). Planten blir, sammen med rota, kuttet i biter og kokt sammen i en kjøttgryte, noe som setter en god smak (Jåma, 2020). Om vinteren ble kvannstengler brukt som forråd (Skard, 2003). Stenglene ble delt på langs før de ble tørket og røkt (Jåma, 2020). Kvann ble blandet med de andre matplantene, kokt og rørt ut med reinmelk (Høeg, 1974; Skard, 2003). Se mer om dette under **Kåale, Kaale – Storklokke (*Campanula latifolia*)**.

Kvannrot har vært benyttet medisinsk både i samisk og ikke-samisk tradisjon i Norden (Figur 12.3) (Fægri, 1970; Høeg, 1958, 1974; Ågren, 1976). I samisk tradisjon blir kvann beskrevet som en plante som virker mot flere sykdommer (Jåma, 2020). Den ble blant annet benyttet mot forkjølelse, halsvondt og smerter. Man kan tygge på biter av kvannroten eller lage te av den. Stilken kunne også bli brukt, men roten blir ansett for å virke best. Planten inneholder vitamin C og har dermed bidratt til å motvirke sykdommen skjorbuk.

Nyere naturvitenskapelig forskning har vist at stoffer fra kvann kan ha helbredende effekter mot tumorer, infeksjoner og angst (Acimovic et al., 2017; Kumar et al., 2013; Oliveira et al., 2019; Rajtar et al., 2017). Kvann inneholder også antibakterielle stoffer som kan bidra både medisinsk og i matkonserverende sammenheng.

Kvann er flerårig, bygger opplagsnæring i rota og bruker flere år på å sette frø (Ryvarden, 2006, s. 104). Formeringen skjer hovedsakelig ved frøsetting, og det dannes i liten grad nye planter fra rotskudd. Det bør derfor stå igjen en del planter som får blomstre og utvikle frø for å kunne bevare arten i området man samler fra.

På grunn av stor etterspørsel og overhøsting har kvann blitt så mye sanket at den ble lokalt utryddet (Fægri, 1970; Jåma, 2007). Utmarksbeiting av ku, hest, sau, geit og rein har også påvirket kvannbestanden negativt over tid (Høeg, 1974). Tegn på lokal utryddelse er at man kan finne stedsnavn som Kvanndalen der det i dag ikke finnes en eneste kvannplante (Fægri, 1970). En slik overhøsting er ikke i tråd med tradisjonell samisk tenkning om naturen.

Figur 12.3

Rot av kvann (Høeg, 1958).



Jåama, Jåamoe – Engsyre (*Rumex acetosa*)

Det sørsamiske navnet til engsyre (*Rumex acetosa*) er *jåama* (sørlig dialekt) og *jåamoe* (nordlig dialekt). Engsyre er flerårig og blir 20–80 cm høy med

blader som er pilformede. Frukten er blank og svartbrun (Elven et al., 2022) (Figur 12.4). Arten er ganske vanlig i Norge (Artsdatabanken, u.å.b).

I dette kapitlet anvender vi begrepet engsyre. Navnet matsyre blir også brukt, da engsyre (*Rumex acetosa* var. *acetosa*) er en variasjon av arten matsyre (*Rumex acetosa*). I tillegg har setersyre (*Rumex alpestris*) og fjellsyre (*Oxyria digyna*) overlappende anvendelser i sørsamisk mattradisjon. Navnet *jåama/jåamoe* benyttes om alle disse artene.

Figur 12.4

Jåama/Jåamoe – engsyre, funnet i Hattfelldal kommune. Bildet til høyre viser de karakteristiske pilformede bladene til engsyre. Foto: Anna Marie Holand og Kåre Haugan.



På 1600-tallet var engsyre en viktig grønnsak i norsk kosthold (Skard, 2003; Høeg, 1974). Også i samisk tradisjon var planten en viktig matkilde. Planten ble brukt til grøt (se **Kåale, Kaale – Storklokke (*Campanula latifolia*)**), og koking fjernet den sterke smaken. Den kunne også kokes sammen med andre planter som for eksempel kvann. Engsyre brukes også til å lage syltetøy og salat sammen med for eksempel rømme. Når man saltet reinkjøtt og la det i tretønner, la man et tett lag av engsyre over kjøttet. Det ga en annen og bedre

smak. Engsyre ble også kokt sammen med fisk. I dag koker man ryggen til reinen sammen med engsyre for å få en friskere smak. Planten kan sakes hele sommeren (Jåma, 2020).

Syreplantene blir også spist rå, men det kan skape problemer da engsyre inneholder blant annet oksalsyre (Bello et al., 2019). Ved stort inntak av planten kan oksalsyre felles ut sammen med Ca^{2+} -ioner og bidra til dannelsen av nyrestein. Koking i vann reduserer nivået av oksalsyre i plantematerialet da syra er vannløselig, men da forsvinner også den syrlige smaken. Som fordelaktige stoffer inneholder planten vitamin A og C. Tradisjonelt sett har planten blitt benyttet mot mange sykdomstilstander i flere land (Bello et al., 2019). I Norge har planten vært benyttet mot blant annet mageplager og demping av kløe etter insektsstikk (Høeg, 1974). Ved laboratoriestudier er det identifisert stoffer fra engsyre som blant annet har antioksidierende, antivirale, antibakterielle og antiinflammatoriske egenskaper (Bello et al., 2019).

Jaarja, Jearja – Turt (*Cicerbita alpina*)

Turt (*Cicerbita alpina*), jaarja og jearja på sørsamisk, kan bli 50–200 cm høy med blåfiolette blomsterkoger (Figur 12.5). Bladene har en trekanta endeflik med to-tre par spisse sidefliker. Planten er ganske vanlig i hele Norge i fuktige skogkanter, høgstaudeskog, kratt og eng (Elven et al., 2022).

Figur 12.5

Jaarja/Jearja – turt, funnet i Hattfjelldal kommune. Bildet helt til høyre viser den trekantete bladformen til turt. Foto: Anna Marie Holand og Kåre Haugan.



I beskrivelse av ikke-samisk tradisjon har stilkene av turt blitt spist og brukt på samme måte som kvannstilkene, selv om den er ansett som mer bitter og mindre aromatisk enn kvann (Fægri, 1970). Særlig var den sprø og saftige margen i stilkene ettertraktet, da helst før blomstring (Høeg, 1974). Ifølge samisk tradisjon er det best å sanke turt når den nettopp har kommet opp fra jorden. Senere blir den for besk (Jåma, 2007; Jåma, 2022). Når barn spiste den, kalte de gjerne planten for «vill rabarbra». Videre ble turt kokt med sukker til en grøt som ble spist med melk til. Høstet man turt om høsten, ble den gjerne benyttet som dyremat. Både i samisk og ikke-samisk tradisjon har turt blitt benyttet for å kurere manglende appetitt hos mennesker (Høeg, 1974; Jåma, 2020). Planten har gjennom tidene blitt benyttet som en grønnsak i salat, suppe og stuing (Skard, 2003). Turt ser ut til å ha blitt lite benyttet i folkemedisin, men det er eksempler på at planten er benyttet som tobakkserstatning.

I sørsamisk tradisjon blir turt kokt og spist sammen med kjøtt og fisk (Jåma, 2007). Turt erstattet både poteter og gulrot i måltidet. Buljong fra planten er smakfull (Jåma, 2020), og roten av planten kunne også bli spist.

Kåale, Kaale – Storklokke (*Campanula latifolia*)

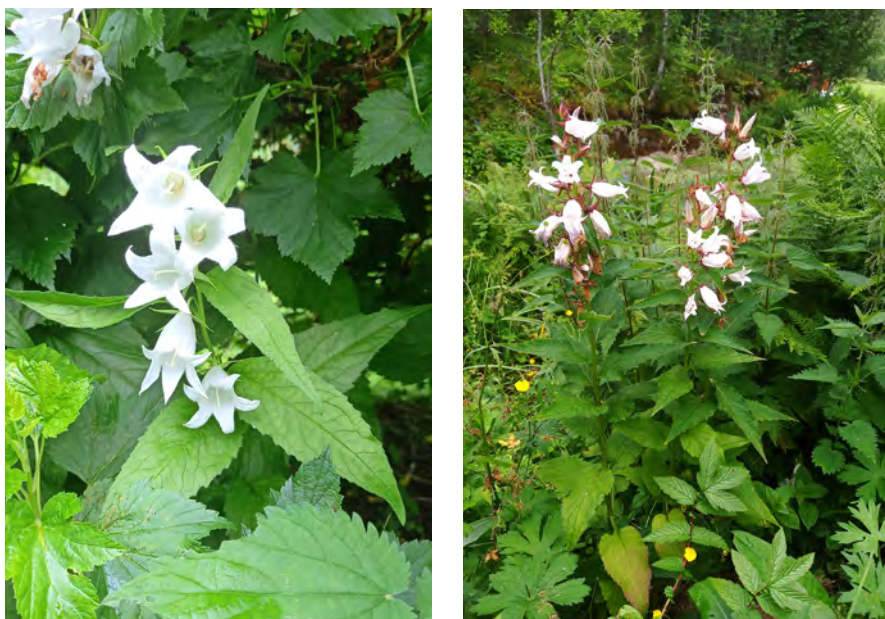
Det sørsamiske navnet på storklokke (*Campanula latifolia*) er *kåale* eller *kaale*. Det er to underarter av planten: skogstorklokke (var. *latifolia*) med hvite til lysfiolette kroner og prydstorklokke (var. *macrantha*) med mørke blåfiolette kroner. Sistnevnte ble innført som prydpilante. Plantene blir henholdsvis opptil 120 cm og 50–100 cm høye. De er relativt kravstore, vokser i høgstaudekog og på fuktige skogkanter med næringsrik grunn. *Latifolia* er spredt i hele landet, mens utbredelsen til var. *macrantha* er mer ukjent (Elven et al., 2022).

Også for denne planten har norske og sørsamiske mattradisjoner overlappet. Planten er best å sanke på vårsommeren (*gijre-giesie*) (Jåma, 2020). Blader fra planter tidlig om våren ble brukt som salat, og stilken/margen ble også spist (Fægri, 1970; Høeg, 1974; Jåma, 2007; Jåma, 2022; Løvaas, 2021). Også rota ble benyttet i matsammenheng. I sørsamisk tradisjon blir storklokke ansett som velsmakende. Planten blir benyttet til kjøtt og fisk og erstattet både

potet og andre grønnsaker. Planten har også blitt benyttet til å lage buljong. *Kåale* ble ansett som en bedre matplante enn turt, fordi den ikke er like bitter (Jåma, 2020). Høeg (1974) nevner at planten har blitt benyttet medisinsk ved å lage suppe av den mot «krimsjuka eller bringesjukdom». Medisinsk bruk av planten ser imidlertid ikke ut til å ha vært vanlig.

Figur 12.6

Kåale/Kaale – storklokke, funnet i Nærøysund kommune. Foto: Anna Marie Holand.



Gåmpa/gompa/gampa er kanskje den mest tradisjonsrike sørsamiske retten som er laget av de fire store (Asp et al., 2019; Jåma, 2020; Løvaas, 2021; Skard, 2003; Ågren, 1976). Mange varianter av denne retten finnes. Generelt kan man si at turt og kvann kuttes i biter og forvelles. Matplantene kokes sammen og røres til en grøt (*kraavhtse*) som kan serveres kald med fløte og eventuelt sukker (se oppskrift sist i kapitlet).

For å konservere reinmelken ble grøt av de ulike matplantene tilsatt melken, som ellers kunne mugne. Grøten kunne så bli lagret i nettmagen til reinen eller i markgroper for å bli spist på et senere tidspunkt. Tettegras kunne bli benyttet for å tykne grøten (Jåma, 2020). Det er rapportert flere varianter av denne retten, og den ble også laget av noen bønder («nybyggere») i regio-

nen Vilhelmina i Sverige (Ågren, 1976). Det er rapportert flere varianter av *gampa*. Et eksempel på det er at kun engsyre ble kokt sammen med reinmelk til en fortykket masse som blir kalt *juobmo* (Skard, 2003).

Metode

Semistrukturerte intervjuer ble gjennomført med to sørsamiske tradisjonsbærere. Informantene kom fra ulike deler av den norske delen av det sørsamiske området av Saepmie (*Åarjelsaemien dajve*). Utvalget var strategisk, der styrken var at begge informantene hadde sørsamisk bakgrunn, og at de var engasjerte og kunnskapsrike innenfor samisk tradisjonsbruk av matplanter. I utvalget får man illustrert en variasjon som finnes i tradisjonsbruk av plantene. Begrensningen er at ikke hele den mulige bredden i bruken blir belyst.

En intervjuguide ble utviklet der hovedtemaene var tradisjonskunnskap om bruk av planter i sørsamisk kultur og refleksjoner om formidling av tradisjonskunnskap i skolesammenheng. Intervjuene ble gjennomført individuelt med en varighet på omtrent 60 minutter. Opptakene ble transkribert og analysert tematisk med en deduktiv inngang med fokus på de fire store matplantene i sørsamisk mattradisjon (Braun & Clarke, 2006). Datamaterialet ble i tillegg analysert med en induktiv tilnærming for å fange opp all relevant data.

Analysen resulterte i fire hovedkategorier: *Tradisjonsbruk av planter*, *Variasjon innen tradisjonsbruk*, *Bærekraftig bruk av naturen* og *Undervisning om samisk tradisjonsbruk*. Begge forfatterne gjennomførte analysen og diskuterte funnene for å øke reliabiliteten i studien. Resultatene er belyst med sitater for å illustrere viktige poeng. Disse er diskutert opp mot tradisjonskunnskap, naturvitenskapelig kunnskap og didaktisk teori.

Resultat og diskusjon

Tradisjonsbruk av planter

Faatna – Kvann

Kvann var den planten begge informantene kjente til best. Det var den de brukte mest i dag, og den de hadde mest personlig erfaring med. Dette er i tråd med den historiske viktigheten av kvann som matplante i den samiske kulturen (Fremstad, 2002; Fægri, 1970; Høeg, 1974; Lund, 2019; Skard, 2003). Planten blir brukt både som mat og i medisinsk sammenheng.

Informantene poengterte at hele planten blir anvendt: rot, stengel, blad, frø og blomster. Planten, og spesielt roten, bør høstes med forsiktighet (se mer om dette under **Bærekraftig bruk av naturen**). Den ene informanten fortalte at det er kvann man finner på fjellet som blir benyttet, og den kalles *faatna*. Det er ikke sikkert at det her skilles mellom de svært like underartene strandkvann og fjellkvann, men man kan se det ut fra hvor de vokser (Elven et al., 2022; Fægri, 1970). Typiske voksesteder er som navnene sier henholdsvis fjell og strand. I Nord-Norge vokser fjellkvann helt ned til strandkanten, og da er det vanskelig å holde de to artene fra hverandre.

Begge informantene forteller at kvann bør høstes så tidlig som mulig på våren før den blir bitter og besk, gjerne før «gauken gol» eller før St. Hans (24. juni). Fremstad (2002) beskriver også dette, og det understøttes av forskning som viser at bitterstoffene øker utover vekstsesongen (Raven et al., 2005). En av informantene sier at planten blir mer hard og trælete utover i vekstsesongen. Videre uttaler hen at jo tidligere den høstes, jo mer næringsrik er den antatt å være. Dette gjelder også roten, da «alt av næringsstoffer» er samlet der.

Kvann blir varmebehandlet eller anvendt som rå, forteller informantene. Stengelen er god som grønnsak og gir en litt søt smak til viltkjøtt. Den passer også veldig godt til fisk, poengterer en av dem videre. Den ene informanten benytter også soya og balsamico sammen med kvann for å få en god smak. Stengelen kan også tørkes og røykes. Rota beskrives som en fin del av planten å benytte, siden den er mye sterkere på smak enn stengelen. Rota kan også tørkes og røykes for senere å bli brukt som krydder for tilsetting i salater og kjøttsuppe. En slik variert bruk av kvann blant samer er også beskrevet av Høeg (1974).

Informantene fortalte videre at bladene kan brukes sammen med stenglene, kokes eller brukes i salat eller som annet tilbehør. Tørkede blad blir brukt som krydder, særlig i kjøttretter, og man trenger ikke å tilsette mye av

det for å få smak. Dette kommer av de aromatiske og kraftige lukt- og smaksstoffene i kvann (Elven et al., 2022; Fremstad, 2002). Den ene informanten koker te på bladene og hadde hørt at planten også har blitt kokt sammen med melk for å gi en god smak når man lagde prim. Bruksområdene til kvann som informantene forteller om, samsvarer noe med det man ser i litteraturen (Jåma, 2007; Løvaas, 2021; Ågren, 1976). Men også en mer detaljert og variert bruk kommer fram.

En av informantene forteller at blomsterstanden på kvann, kalt *batske*, ble brukt som en slags brokkoli av sin *aajja* (bestefar). Dette var fordi den ligner på brokkoli og kan ha samme funksjon. Kvannblomsten kokes sammen med kjøtt eller blir brukt som tilbehør i kokt form. Den ene informanten forteller at frøene er vanlige å anvende som krydder til kjøttmat, særlig i gryter eller supper. Den andre informanten forteller at frøene kan brukes til te, sammen med bladene og blomstene. Blomstene kan også anvendes til å pynte maten med. Dette viser et mangfold i bruk av kvann, noe som samsvarer med Fremstad (2002), som beskriver at tradisjonelt blir hele planten anvendt som mat.

Informantene forteller at kvann har vært viktig, særlig på våren, for å få ekstra næring, vitaminer og mineraler etter vinteren. En av informantene hadde lest i gamle tekster:

At man før i tiden så kunne man se at samer (saemie) når de kom ned fra fjellet eller skogen, og ned i bygda at de tygde på noe. Dette var rot fra faatna (kvann). Altså orhtse (rota). For å forebygge sykdom. For da traff man folk. Og da var det fare for å bli syk. Derfor tygde man på dette som beskyttelse.

Det er rota av kvann som er den viktigste delen i medisinsk sammenheng, forteller informantene. Det ble sagt at det var denne delen som hadde mest av de medisinske virkestoffene. De beskriver kvann som en plante som kan brukes mot alt, spesielt forebyggende, og også hvis man er syk. Planten beskrives som en vidundermedisin og brukes personlig av en av informantene. Dette kan også understøttes av forskning på kvann. Studier viser at kvann har et stort potensial med hensyn til ulike medisinske behandlinger, deriblant mot bakterie- og virusinfeksjoner (Acimovic et al., 2017; Kumar et al., 2013; Oliveira et al., 2019; Rajtar et al., 2017). Forskningen kan ses i sammenheng

med informantenes beskrivelse av kvanns gode effekt mot forkjølelse, og informantene hevdet at det da ble laget te av rota.

Den ene informanten bruker kvannroten i det daglige om hen ble syk, eller kjente på at man brygget på noe. Den andre informanten fortalte at man kunne spise litt av rota hvis man hadde magevondt eller andre «vondter». Videre forteller informanten om bestefaren som lagde graut av stengel og blad av kvann. Grauten ble laget ved å skrelle stengelen, kutte den i biter og koke den opp i vann sammen med bladene, deretter most og tilsatt bittelitt salt. Grauten kan ha blitt gitt av medisinske grunner da informanten fikk den da hen var dårlig.

Jåama, Jåamoe – Engsyre

Begge informantene snakker om både engsyre og fjellsyre. Hen uttaler: «Det er jo alle typer syre egentlig, det er jo mange typer av dem. Men så vidt jeg vet så har de samme funksjon i bruken. Bare at de har litt forskjellig utseende ut ifra hvor de trives og vokser.» Den ene informanten forteller at disse to artene (engsyre og fjellsyre) har litt ulik smak. Videre beskriver informanten at fordelen med engsyre som matplante er at den er veldig vanlig og vokser mange plasser, så den er lett å finne. Dette finner vi igjen om vi ser på utbredelsen av engsyre, og det er mange arter syreplanter som ligner hverandre (Elven et al., 2022; Jåma, 2022).

Engsyre er sur på smak. Informantene fortalte at den kan høstes gjennom hele sommeren fordi den ikke blir besk, men den kan bli litt surere. En av informantene sa videre at den sure smaken kanskje henger sammen med at planten heter *jåama/jåamoe*, som på samisk betyr «sur». Begrepet kan også brukes om en sur eller vanskelig person. Informanten foreslår at man kan anvende en samisk ordbok og få mer informasjon om planten på bakgrunn av navnet. Dette er en fin kilde i seg selv om det samiske, og samisk navnsetting kan ha en plantebeskrivende betydning på samme måte som latinske plantenavn har (Lid, 1979).

I samisk tradisjon har viltvoksende planter vært en viktig matkilde (Høeg, 1974; Skard, 2003). Informantene beskriver at engsyre blir brukt som mat, og ikke i medisinsk sammenheng. En av informantene uttaler: «Jeg har ikke hørt noe om det i medisinsk sammenheng. Men sikkert som forebyggende som med alle andre slags mat.» Selv om planten kanskje ikke har vært brukt

i medisinsk sammenheng, henger uttalelsen om forebygging godt sammen med studier som viser at engsyre inneholder vitamin A og C, og stoffer med antioksidierende, antivirale og antibakterielle egenskaper (Bello et al., 2019).

Begge informantene sier de bruker engsyre som supplement i salater. En informant har brukt den ganske mye selv, spesielt i salat på sommeren, siden den har et syrlig preg. Hen sier videre at engsyre løfter opp salaten og gjør den friskere, og den spises fortrinnsvis fersk. Informanten fryser den og også andre urter ned for senere bruk. Salaten blir da beskrevet som litt mer vassen i smaken etter frysing, men den «fungerer» fortsatt.

Den ene informanten forteller at de røde frøene til engsyren er gode som krydder, til salater eller som tilsetning. Hen tørket også engsyren, men informanten trodde ikke at dette var så vanlig. Hen knuste planten og brukte den til te, og tilsatte ingefær og sitron når hen er i dårlig form. I tillegg spiser informantene planten kun som den er. Den syrlige smaken (Bello et al., 2019) har vært anvendt i ulike matsammenhenger (Skard, 2003), og dette forteller også informantene om.

En av informantene spiser en del surblad (engsyre) på sommeren, men hen fikk beskjed om å være forsiktig siden det er oksalsyre i surblad. Å spise mye av planten kan skape trøbbel fordi engsyre inneholder oksalsyre som ved stort inntak kan bidra til dannelsen av nyrestein (Bello et al., 2019). Koking reduserer nivået av oksalsyre, men det medfører også at noe av syrligheten vil forsvinne.

Gåmpa/gompa beskrives i litteraturen som en av de mest tradisjonsrike sørsamiske rettene laget av ville planter (Høegh, 1974; Løvaas, 2021; Skard, 2003; Ågren, 1976). Informantene forteller om dette, der den ene har laget graut av engsyre (*kraavhtse*). Ved tillaging koker hen engsyren opp med lite vann. Hvis hen anvender for mye vann, blir engsyra vassen.

En informant forteller videre: «Kok den opp slik at den smelter sammen og blir mjuk. Grauten kan spises med tilsats av for eksempel fløte, rømme eller yoghurt, men den smaker best med litt sukker på i tillegg. Det kreves ganske mye engsyre for å lage en liten porsjon graut. Dette er en enkel dessert å lage, men kan oppleves som noe sur. Grauten er ikke nødvendigvis favoritten til informanten, men det oppleves morsomt å teste ut og se hvordan det fungerer.» (se oppskrift på graut av engsyre sist i kapitlet). Det fortelles videre om en variasjon i bruken fra person til person og mellom familier, der noen spiser denne grauten om våren og sommeren.

En av informantene forteller at de ikke bruker engsyra slik som de gjorde før i tiden. Den var viktigere da for å konservere mat til vinteren. Fra fortellinger hadde informanten hørt at de pleide å koke opp *jåama* (engsyre) i reinmelk, sammen med blant annet turt og storklokke, for å kunne oppbevare maten gjennom vinteren. Informanten beskriver at det er noen stoffer i engsyre som hjelper melka å holde seg. Dette gir en fortykket masse, *juobmo* (Skard, 2003), som beskrives som en grøt av *jåama*.

En informant beskriver videre at den sammenkokte massen av engsyre og andre matplanter ble lagret i nettmagen fra reinen. Nettmagen ble hengt opp og tørket for å kunne ta biter av *juobmo* gjennom vinteren. Denne maten ga påfyll av vitaminer og ulike næringsstoffer. Dette næringspåfyllet samsvarer med Bello et al. (2019), som rapporterer at engsyre er funnet å inneholde stoffer med antioksidierende, antivirale, antibakterielle og antiinflammatoriske egenskaper, noe som ved inntak kan ha en helsefremmende effekt.

Jaarja, Jaerja – Turt

Turt, *jaarja*, nevnes av begge informantene, men den blir ikke mye brukt. Dette er fordi den er for besk, forteller en av informantene. Hen forteller at den er enkel å få tak i siden den vokser overalt, og den er enkel å kjenne igjen. Dette er forståelig siden turt er vanlig i hele landet. Den er lett å kjenne igjen med en høyde på opp mot to meter med mange blåfiolette blomsterkorger (Elven et al., 2022).

På samme måte som kvann må også turt høstes tidlig, slik at den ikke har kommet for langt i vekstfasen og blitt besk på smak. En av informantene sier: «Jeg synes den er aller best hvis du tar den når den nettopp har kommet opp av jorden», men planten er ikke en favoritt. Planten ble helst høstet før blomstring (Høeg, 1974) og før den ble for smakssterk (Jåma, 2007), og det er noe som også kommer fram i intervjuene.

Informantene sa at turt kan brukes som en vanlig grønnsak. Den kan kokes og puttes opp i kjøttgryta. En informant hadde brukt blomstene til turt som kakepynt, mens tanten lagde kjøttsuppe med biter av blad og stengler av turt. Her ser det også ut til at turt brukes på samme måte som kvann (Fægri, 1970), som en grønnsak (Løvaas, 2021; Skard, 2003) eller kokt sammen med kjøtt og fisk (Jåma, 2007). Løvaas (2021) beskriver at turt ble skrelt og at marginen var ettertraktet. Dette kom ikke fram i intervjuene, noe som kan skyldes at informantene ikke bruker turt så mye selv.

Kåale, Kaale – Storklokke

Den ene informanten fortalte at storklokke er spesiell for områdene her (sørsamisk område), siden den ikke finnes lenger nord. Hen tror den er varmekrevende når hen tenker over hvor den vokser. Storklokke, med sine lyse store blomster og opp mot 1 meter høyde, er lett å kjenne igjen (Elven et al., 2022). Den finnes spredt over hele landet og beskrives som noe kravstor. Dette er i overensstemmelse med informantens beskrivelse av planten som varmekjær.

Informanten forteller videre at stilken fungerer som en vanlig grønnsak som kan kokes opp til den blir myk. Planten kan brukes som tilbehør med litt salt og passer veldig godt til fisk. Den kan også kokes sammen med kjøtt. Den kan også spises rå når den er fersk. At storklokke ble brukt som grønnsak sammen med kjøtt og fisk finner vi igjen i litteraturen (Fægri, 1970; Høeg, 1974; Jåma, 2007; Løvaas, 2021). Medisinsk bruk av storklokke blir ikke beskrevet i intervjuene. Planten beskrives som søt og god, og smaken minner om selleri.

Den ene informanten kunne ikke så mye om storklokke selv, men hen hadde hørt at man kan skrelle stengelen og koke grøt av den. Den andre informanten har tradisjon for å bruke storklokke og er en av plantene hen foretrekker. Den vokser i informantens hjembygd, og plantens hvite blomster finnes overalt der om sommeren. Andre steder er storklokke bare på de spesielle sankeplassene. Hen fortalte videre at denne planten finner man på gamle samiske boplasser, så samene tok kanskje med seg planten dit de flyttet.

Tradisjon og variasjon innen tradisjonsbruk

Tradisjonsbruk av plantene synes ut fra intervjuene å være både levende og variert (se **Tradisjonsbruk av planter**). De synes å være en naturlig del av kostholdet. En levende tradisjon for bruk av villplanter er også beskrevet av Lund (2019). Informantene presenterer egne erfaringer, og andre aspekter de har fått fortalt fra andre. En beskriver for eksempel at det hen har lært er gjennom sine turer med sin *aajja* (bestefar), som formidlet og hadde personlig erfaring med nytteplanter.

Begge informantene anvender plantene i dagliglivet på ulikt vis. De forteller at ulike personer har ulike planter de har sterke personlige forhold til. Dette eksemplifiseres der en av informantene beskriver variasjonen i den sørsamiske bruken av de ulike plantene:

Men også er det veldig forskjellig, også innenfor det sørsamiske miljøet, hvilke planter hver familie på en måte bruker, som har sin plante og sin tro [...] For eksempel, jeg har en annen sånn plante jeg tyr til, til forskjell til min aajja, min farfar igjen, og så har en annen familie i nærslekt en tiltro til en annen type plante igjen, så det er liksom [...] veldig knyttet til familien sin bruk. Og sånn da og hva man tro på selv.

Hen forklarer videre at det handler om å finne sin egen plante og hva som fungerer, der noen planter fungerer bedre for akkurat deg. Informantene har god oversikt over hvor man finner de ulike mat- og medisinsplantene, og de gjenkjenner disse plantene lett i naturen. Som en informant uttaler: «Ja, men ellers så har vi jo også spesielle plasser, der vi finner de matplantene eller medisinsplantene».

Denne variasjonen mellom individer og familier i bruk av plantene er ikke noe vi finner beskrevet i litteraturen. Men Bientie (2023) beskriver noe vi kan finne igjen i intervjuene; en tilhørighet til sankeplasser og at man ser plantene i områdene man befinner seg i. Man utvikler en områdetilhørighet, og det gir personlige erfaringer og kunnskap i det landskapet man er i. I tillegg gir det en historisk forankring med kobling til tidligere generasjoner.

I det informantene beskriver, kan vi se kontinuerlige tilpasninger og endringer av tradisjonskunnskapen. Kulturen er med andre ord levende. Et eksempel på dette er at en informant anvender kvann sammen med soya og balsamico som smakstilsetning til kjøtt.

En utforskende tilnærming til bruk av viltvoksende planter ble beskrevet av en informant: «Min tante har [...], men hva er det hun ikke har prøvd å lage mat av da». Den ene informantene forklarer at den samiske kulturen på mange måter har holdt seg sterk, fordi de har blitt tvunget til å holde fast på kulturen slik at den ikke blir borte. Kulturbevaring var viktig, for eksempel under den tidligere fornorskningsprosessen, og det er viktig fordi samene er en minoritet i et storsamfunn. Dette samsvarer med Jessen et al. (2022), som beskriver at tradisjoner gjennomgår tilpasning til dagens behov, noe som vi tydelig ser i uttalelsene om bruken og tilpasninger til bruken i dag. Nyetablerte tradisjoner kan bli integrert som en del av eksisterende tradisjoner.

En levende kultur og videreføring av tradisjonskunnskap finner vi også igjen i utsagn fra en av informantene som forklarer at hen har tatt med kvann til

eget bosted. Siden man finner kvann spesielt i områder der folk har bodd, er det antageligvis en tradisjon at folk har tatt med seg plantene til bostedene. Eventuelt kan frøene ha spredd seg dit, eller boplassene ble valgt fordi plantene vokste der.

Det ble ellers fortalt om en variasjon i nord og sør når det gjelder å bruke roten av kvann. I sørsamisk område beskriver informantene at de høster den på våren. Men som en uttaler: «I andre områder lengre nord har jeg hørt at de anbefaler å ta den på høsten. Da har næringen samlet seg ned i rota igjen til bevaring til vinteren. Det er forskjellige meninger på akkurat den biten. Men rota har jo uansett vært viktig.»

Rotens medisinske betydning i samisk tradisjon er også beskrevet av bl.a. Ågren (1976) som skriver: «Den torkade roten [...] prisas av lapparne (samene) som det ytterste medel till hälsans bevarande». Når det gjelder den medisinske bruken av planter, presiserer den ene informanten at mye av effekten nok ligger i troen på en helsemessig virkning. Hen tror at det er derfor de har forskjeller i hvilke av plantene man anvender, for eksempel de ulike familienes bruk av planter. I tillegg mener hen at det både kan være en placeboeffekt og en medisinsk effekt. Som informanten uttaler: «Så den har nok en virkning, i tillegg til at han selv trodde så sterkt på det. Så den biten tror jeg gjør halve jobben når vi snakker om medisinerplanter. Truen på den.» Hen poengterer videre at placeboeffekten (troen) også gjelder skolemedisinen, noe som er godt dokumentert i litteraturen (Kessels et al., 2019).

I intervjuene kommer det fram at overføring av kunnskap om bruk av planter, lokaliteter og bærekraftig høsting skjer mellom generasjoner. Dette tydeliggjør urfolkskunnskapens kulturelle og spirituelle dimensjon (Jessen et al., 2022).

Bærekraftig bruk av naturen

Fra gammelt av var man nødt til å høste materialer, planter og vilt fra naturen for å livberge seg. Dette er også i dag en levende tradisjon innen den sørsamiske kulturen. Informantene forteller om sine slektninger som elsker å bruke planter og urter fra naturen, planter som man ikke får kjøpt på butikken. En av informantene understreker: «[...] det er jo den nære tilknytningen til naturen som har gjort at man har opparbeidet seg denne kunnskapen.» Lignende refleksjoner beskrives også av Bientie (2023).

Spesielt når det gjelder kvann, er begge informantene tydelige på at denne planten må høstes på en bærekraftig måte. De kjenner lokaliteter hvor de vet

at kvann vokser, og det er de stedene hvor de høster planten. Informantene er forsiktige med å ta rota, ellers kan den aktuelle kvannpopulasjonen bli desimert. For å høste rota av kvann, bør man ha en veldig god grunn, som en av informantene sier: «Fordi alt i det samiske er at du skal behandle den (naturen) med respekt. Du skal ikke ta mer enn du har behov for. Og med kvann er det slik at den ikke får blomster før andre året.» Hen sier videre: «Jeg har smakt rota selv også, men det var når jeg var veldig dårlig, da fikk jeg lov til å smake den.» Denne tankemåten om bare å høste det man trenger til eget bruk, og å ikke oversanke, er viktig for informanten. At overforbruk kan være et problem er beskrevet av både Fægri (1970) og Høeg (1974), som påpeker at overhøsting og overbeiting av kvann har ført til utsletting av kvannpopulasjoner.

Et annet eksempel som en informant viser til, er bærplukking i skogen. Her plukker du bare det du trenger, slik at det er igjen bær til andre også. Det er en tankemåte som informanten opplever at ikke alle har i dag. Holdningen kan dras inn i andre diskusjonstema som for eksempel jakt. Det å ikke høste mer enn man trenger, er i tråd med begrepet bærekraftig utvikling. Det reduserer faren for at populasjonene i naturen blir overbeskattet (Verdenskommisjonen for miljø og utvikling, 1987).

Dette viser at å inkludere urfolkskunnskap i forskning og politikk rundt ressursforvaltning og tiltak rundt klimaendringer er viktig (UN, 2024). Denne tankemåten og disse verdiene beskrives også av Bientie (2023). Den ene informanten forteller videre at man har et spesielt forhold til sankeplassene, og at det å sanke er en slags seremoni. Man føler seg beriket etter en slik sanketur. Disse holdningene peker mot en dypøkologisk tenking der naturens egenverdi står sentralt (Næss, 1973).

Undervisning om samisk tradisjonsbruk

Studier viser at undervisning om det samiske ikke er helt implementert i norske skoler (Dawson et al., 2022; Evju & Olsen, 2022). Ingen av informantene mente at det skal være vanskelig eller komplisert å undervise om det samiske i skolen. De trekker inn plantene som eksempler på hvordan undervisning om det samiske kan gjøres. Det ligger mye kunnskap og tradisjoner i høsting og bruk av plantene.

Den ene informanten belyser dette på følgende måte: «Ja, men det er egentlig ganske enkelt. Det er jo bare å snakke om det som en helt vanlig ting, og knytte det til nærområdet [...] Da er det kanskje greit å bruke disse snille

plantene da» og videre «Man lærer jo om alt mulig annet, så hvorfor skal man ha sånn berøringsangst for det?» Dette kan gjøres i alle fag.

Den andre informanten uttaler: «Engsyre som finnes overalt, som er ufarlig og enkel å bruke. [...] og det er jo mye artigere å lage maten også, hvis du har sanket den selv.» Det å gi ungene et sterkere eierforhold til aktiviteter i undervisningen er vist å være gunstig for læringsutbyttet (Chan et al., 2014). Informanten poengterte videre at kanskje er skolen så heldig at man har en tradisjonsbærer i geografisk nærhet som kan formidle denne kunnskapen.

Informantene sa at det kan være fint å ta med aspektene om respekt for naturen inn i undervisningen. På den måten kan man vise at det også er en viktig del av det samiske. De mente videre at inkludering av samisk tradisjonskunnskap sammen med annen undervisning er en god tilnærming, gjerne knyttet til nærområdet.

Denne respekten for naturen og viktigheten av nærområder er noe Bientie (2023) også understreker som viktig. Relevansen er spesielt stor i naturfag, da det samiske er nært knyttet til naturen og det å ta vare på den (Kunnskapsdepartementet, 2019b; Udir, u.å.). Tradisjonskunnskap som for eksempel bruk av planter kan lett kobles opp mot biologien. Det er også verdt å merke seg at kompetansemålene i naturfag (LK20) spesifiserer det å vise elevene sammenhengene mellom bærekraftig utvikling og samisk tradisjonskunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærere kan være tilbakeholdne med å gå inn i undervisning om det samiske, delvis på grunn av følt mangel på kompetanse og tilgang til ressurser (Holand & Haugan, 2024). En av informantene sier i denne konteksten:

[...] jeg skjønner at folk er redde, men det er jo bare positivt [...] for det viser at du har den respekten [...] men jeg tror mange er redde for at de skal gjøre feil [...] så derfor velger de å ikke gjøre det. Så jeg tror det første steget faktisk ligger i at folk tør.

Hen håper at lærere kan være litt mer uredde når de skal lære bort. Har man respekt og ydmykhet for temaet, kan man komme ganske langt. Informanten påpeker at når man ikke vil ta tak i temaet og snakke om det samiske i undervisningen, synliggjør man bare for elevene at dette ikke er et viktig tema.

Oppsummering

Informantene gir en levende og variert beskrivelse av matplantene. Plantene beskrives som viktige i dagliglivet. Den personlige og familiære tilknytningen til bruken av disse plantene er også viktig. Denne variasjonen og mangfoldet finner man ikke i litteraturen. Bruken av plantene er tilpasset dagens matkultur. Både i litteraturen og ut fra intervjuene kommer det frem at bruken av matplantene i samisk og ikke-samisk befolkning i Norge overlapper noe. Bruken er nok sterkere bevart i den samiske befolkningen på grunn av bevisstheten om å overføre denne kunnskapen mellom generasjoner. Tilknytningen til naturen og bærekraftig høsting synes å være en sterk del av sørsamisk kultur.

Forskning viser at lærere generelt har relativt lite kompetanse i å undervise om samiske temaer (Evju & Olsen, 2022; Holand & Haugan, 2024; Lile, 2011). Gjennom arbeid med sørsamiske matplanter kan man styrke undervisning om tradisjonskunnskap, biologisk mangfold og bærekraftig utvikling. I tillegg til tradisjonsbruk av planter er kunnskap om og bruk av artene tett koblet sammen. Man kan dra nytte av dette i tverrfaglig undervisning med utgangspunkt i for eksempel naturfag og mat- og helsefaget.

Det å lære om samiske temaer i skolen kan sies å ha to hensikter: å få kunnskap om det samiske og å skape gode holdninger for å kunne stå imot hets og rasisme (Andreassen & Olsen, 2020). Viktigheten av dette kan vi høre fra en av informantene som ble intervjuet. Informanten har opplevd hets, hat og stigma i samfunnet mot samer:

Det er derfor jeg synes det er så viktig at det samiske kommer inn i skolen, at de (elevane) får høre om det. Slik at det kan bli normalisert [...] at man kan få det (hets og hat) bort.

Dette finner vi også igjen i undersøkelsen til Norges institusjon for menneskerettigheter fra 2022 (Dawson et al., 2022). Der rapporteres det om dårlige holdninger og mer opplevd hets og diskriminering enn ellers i samfunnet mot samer/urfolk og nasjonale minoriteter i Norge. Rapporten viser viktigheten av å undervise om samiske temaer i skolen og skolens rolle i å bygge kunnskap og motvirke diskriminering. I denne sammenheng kan undervisning om sørsamiske tradisjonsplanter være et av bidragene.

Eksempel på tema og aktivitet for undervisning i naturfag og mat- og helsefaget med planter i sørsamisk mattradisjon som utgangspunkt

Mulige tema og aktiviteter for naturfag og mat- og helsefaget knyttet til bruk av engsyre i sørsamisk mattradisjon kan treffe flere kompetansemål på ulike trinn. Eksempler på tema i naturfag er plantefysiologi og oppbygging av planter, formering og økologi, artslære, samisk tradisjonsbruk, samt høsting knyttet til biologisk mangfold og bærekraftig utvikling. Dette treffer kompetansemål i naturfag slik som (Kunnskapsdepartementet, 2019b):

- Utforske et naturområde i nærmiljøet og beskrive hvordan noen organismer er tilpasset området og hverandre (etter 2. trinn), delta i høsting og bruk av naturressurser og drøfte hvordan naturressurser kan brukes på en bærekraftig måte (etter 4. trinn).
- Foreslå tiltak for å bevare det biologiske mangfoldet i nordområdene og gi eksempler på betydningen av tradisjonell kunnskap i naturforvaltning (etter 7. trinn).
- Gi eksempler på samers tradisjonelle kunnskap om naturen og diskutere hvordan denne kunnskapen kan bidra til bærekraftig forvaltning av naturen (etter 10. trinn).

Eksempel på tema i mat- og helsefaget som er knyttet til matplanter i samisk kultur er generell samisk mattradisjon, næringsinnhold (oksalsyre og nyrestein) og konservering (*gompa*). De belyste temaene i kapitlet kan benyttes innenfor kompetansemål i mat- og helsefaget slik som (Kunnskapsdepartementet, 2019a):

- Samtale om måltidsskikker fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer, og om verdien av å spise sammen med andre (etter 4. trinn).
- Utforske og presentere tradisjonelle norske og samiske metoder for å konservere mat og fortelle om råvarene som blir konservert (etter 7. trinn).
- Lage mat fra norsk og samisk kultur og fra andre kulturer og sammenligne og utforske råvarer og matlagingsmetoder som brukes i ulike matkulturer (etter 10. trinn).

Samisk tradisjonskunnskap er også relevant innen undervisning knyttet til tverrfaglige tema som bærekraftig utvikling i overordnet del av læreplanen.

Nedenfor er et eksempel på en praktisk aktivitet i form av en matoppskrift på grøt av engsyre som kan benyttes i undervisningssammenheng. En aktivitet rundt engsyre er valgt fordi planten er relativt vanlig å finne, og man finner gjerne litt mengder av den.

Oppskrift på grøt av engsyre:

Plukk en stor neve med engsyre.

Skjær den i små biter.

Kok den opp med veldig lite vann til den synker sammen og blir myk.

La den kjøle.

Bland i melk (eventuelt reinmelk).

Kan spises med en skje sukker på toppen (og kanskje litt fløte).

Velbekomme!

(Jåma, 2020)

Referanser

- Acimovic, M. G., Pavlovic, S. D., Varga, A. O., Filipovic, V. M., Cvetkovic, M. T., Stankovic, J. M. & Cabarkapa, I. S. (2017). Chemical composition and antibacterial activity of *Angelica archangelica* root essential oil. *Natural Product Communications*, 12(2), 205–206. <https://doi.org/10.1177/1934578X1701200216>
- Andersen, O., Nystø, S. R. & Rahka, R. L. (2021). *Bårjas*. Forretningstrykk AS.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). Undervisning om urfolk og nasjonale minoriteter – utfordringer og muligheter. I B. O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter i skolen og lærerutdanning* (s. 141–165). Fagbokforlaget.
- Artsdatabanken. (u.å.a). *Fjellkvann Angelica archangelica subsp. archangelica*. Hentet 16. november 2023 fra <https://artsdatabanken.no/taxon/Angelica%20archangelica%20archangelica/100266>
- Artsdatabanken. (u.å.b). *Fjellsyre Oxyria digyna* (L.) Hill. Hentet 16. november 2023 fra <https://artsdatabanken.no/taxon/Oxyria%20digyna/102918>
- Artsdatabanken. (u.å.c). *Strandkvann Angelica archangelica subsp. litoralis* (Wahlenb.) Thell. Hentet 16. november 2023 fra <https://artsdatabanken.no/taxon/Angelica%20archangelica%20litoralis/100267>
- Asp, E. (2019). *Sydsamisk mat tolkad av Elaine Asp. Självklart* (2. utg.). Hävvi Elaine forlag.
- Barker, S., Slingsby, D. & Tilling, S. (2002). Teaching biology outside the classroom: Is it heading for extinction? A report on biology fieldwork in the 14–19 curriculum (FSC Occasional Publication 72). British Ecological Society. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=21a060340b171a8e3de483e234c0b94fd42023a2>
- Bello, O. M., Fasinu, P. S., Bello, O. E., Ogbesejana, A. B., Adetunji, C. O., Dada, A. O., Ibitoye, O. S., Aloko, S. & Oguntoye, O. S. (2019). Wild vegetable *Rumex acetosa* Linn.: Its ethnobotany, pharmacology and phytochemistry – A review. *South African Journal of Botany*, 125, 149–160. <https://doi.org/10.1016/j.sajb.2019.04.018>
- Berkes, F., Colding, J. & Folke, C. (2000). Rediscovery of traditional ecological knowledge as adaptive management. *Ecological Applications*, 10(5), 1251–1262. [https://doi.org/10.1890/1051-0761\(2000\)010%5b1251:ROTEKA%5d2.0.CO;2](https://doi.org/10.1890/1051-0761(2000)010%5b1251:ROTEKA%5d2.0.CO;2)
- Bientie, M. K. L. (2023). Sørsamiske perspektiver – å leve av, i og med naturen. I B. Fønnebo, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Chan, P. E., Graham-Day, K. J., Ressa, V. A., Peters, M. T. & Konrad, M. (2014). Beyond involvement: Promoting student ownership of learning in classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 50(2), 105–113. <https://doi.org/10.1177/1053451214536039>
- Dawson, P., Broderstad, A., Sanden, H., Einen, B., Nystuen, G., Strømme, V., Brekke J-P., Vinsand, N. & Bøgh-Olsen, B. (2022). *Holdninger til samer og nasjonale minoriteter i Norge* (NIM-R-2022-006). Norges Institusjon for Menneskerettigheter. <https://www.nhri.no/rapport/holdninger-til-samer-og-nasjonale-minoriteter-i-norge/>
- Elven, R., Bjørå, C. S., Fremstad, E., Hegre, H. & Solstad, H. (2022). *Norsk flora* (8. utg.). Det norske samlaget.

- Evju, K. & Olsen, T. A. (2022). Undervisning om samiske temaer i skolen – betydningen av kompetanse og urfolksperspektiv for en inkluderende praksis. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 219–232. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3433>
- Fančovičová, J. & Prokop, P. (2011). Plants have a chance: Outdoor educational programmes alter students' knowledge and attitudes towards plants. *Environmental Education Research*, 17(4), 537–551. <https://doi.org/10.1080/13504622.2010.545874>
- Fremstad, E. (2002). Fjellkvann. Fakta-ark fra Kongsvoll biologiske stasjon. NTNU Vitenskapsmuseet. https://www.ntnu.no/c/document_library/get_file?uuid=a30eb4b9-9a50-455f-aebf-19c06d002fbc&groupId=10476
- Fægri, K. (1970). *Norges planter – blomster og trær i naturen*, bind II. Cappelen forlag.
- Helsenorge. (u.å.). Identifikasjon av giftige skjermplanter i Norge. Hentet 31. januar 2024 fra <https://www.helsenorge.no/giftinformasjon/planter-og-bar-a-a/identifikasjon-av-noen-skjermplanter-i-norge/>
- Holand, A. M. & Haugan, K. (2024). Teaching practice on Sámi topics in schools: A mixed method study from the South-Saepmie region of Norway. *Genealogy*, 8(1), 31. <https://doi.org/10.3390/genealogy8010031>
- Holtmark, A. & Seip, D. A. (1934). Snorres kongesagaer 1. Gyldendal.
- Hosen, N., Nakamura, H. & Hamzah, A. (2020). Adaptation to climate change: Does traditional ecological knowledge hold the key? *Sustainability*, 12(2), 676. <https://doi.org/10.3390/su12020676>
- Høeg, O. A. (1958). Norske legeplanter. *Blyttia*, 16, 145–169.
- Høeg, O. A. (1974). *Planter og tradisjon*. Universitetsforlaget.
- Jessen, T. D., Ban, N. C., Claxton, N. X. & Darimont, C. T. (2022). Contributions of indigenous knowledge to ecological and evolutionary understanding. *Frontiers in Ecology and the Environment*, 20(2), 93–101. <https://doi.org/10.1002/fee.2435>
- Jåma, I. (2007). Samiske mat- og nytteplanter. De fire store: Jåama, jaarja, faatna jih kaa-len-kresie. I M. Dunfjeld (Red.), *Njaarke – tjaalegh Harranen Giesieakademijeste. Skrifter fra Sommerakademiet på Harran* (s. 90–94). Njaarke nr. 1.
- Jåma, M. K. (2020). *Sjædtoeh / medisplanter i sørsamisk område*. https://drive.google.com/file/d/1j_3v6uEGcmkgRw0_iCx1g9k2CoPjJkGK/view
- Kessels, R., Mozer, R. & Bloemers, J. (2019). Methods for assessing and controlling placebo effects. *Statistical Methods in Medical Research*, 28(4), 1141–1156. <https://doi.org/10.1177/0962280217748339>
- Kumar, D., Bhat, Z. A., Kumar, V. & Shah, M. Y. (2013). Coumarins from *Angelica archangelica* Linn. and their effects on anxiety-like behavior. *Progress in Neuro-Psychopharmacology and Biological Psychiatry*, 40, 180–186. <https://doi.org/10.1016/j.pnpbp.2012.08.004>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Læreplan i mat og helse (MHE01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/mhe01-02?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04?lang=nob>

- Kupika, O. L., Gandiwa, E., Nhamo, G. & Kativu, S. (2019). Local ecological knowledge on climate change and ecosystem-based adaptation strategies promote resilience in the Middle Zambezi Biosphere Reserve, Zimbabwe. *Scientifica*, 2019, 3069254. <https://doi.org/10.1155/2019/3069254>
- Lid, J. (1979). *Norsk og svensk flora* (2. utg.). Det norske samlaget.
- Lile, H. K. (2011). *The UN Convention on the Rights of the Child Article 29 (1) on the Purpose of Education: Sociology of Law Study on What Children in Norway Learn About The Sámi People* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].
- Lindemann-Matthies, P. (2006). Investigating nature on the way to school: Responses to an educational programme by teachers and their pupils. *International Journal of Science Education*, 28(8), 895–918. <https://doi.org/10.1080/10670560500438396>
- Lindemann-Matthies, P., Constantinou, C., Lehnert, H., Nagel, U., Raper, G. & Kadji-Beltran, C. (2011). Confidence and perceived competence of preservice teachers to implement biodiversity education in primary schools – Four comparative case studies from Europe. *International Journal of Science Education*, 33(16), 2247–2273. <https://doi.org/10.1080/09500693.2010.547534>
- Lund, K. G. (2019, 2. desember). Kvann – ikke verdig en dronning, men kanskje alle andre? Kunsthistorisk museum. <https://www.khm.uio.no/blogg/mat/kvann-ikke-verdig-en-dronning.html>
- Løvaas, M. (2021). «De fire store» artene i sørsamisk sanking. *Sopp og nyttevekster*, 3, 4–7.
- Næss, A. (1973). The shallow and the deep, long-range ecology movement: A summary. *Inquiry*, 16(1–4), 95–100. <https://doi.org/10.1080/00201747308601682>
- Oliveira, C. R., Spindola, D. G., Garcia, D. M., Erustes, A., Bechara, A., Palmeira-Dos-Santos, C., Smaili, S. S., Pereira, G. J. S., Hinsberger, A., Viriato, E. P., Marcucci, M. C., Sawaya, A. C. H. F., Tomaz, S. L., Rodrigues, E. & Bincoletto, C. (2019). Medical properties of *Angelica archangelica* root extract: Cytotoxicity in breast cancer cells and its protective effects against in vivo tumor development. *Journal of Integrative Medicine*, 17(2), 132–140. <https://doi.org/10.1016/j.joim.2019.02.001>
- Palmberg, I. (2012). Artkunskap och intresse för arter hos blivande lärare för grundskolan. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 8(3), 244–257. <https://doi.org/10.5617/nordina.531>
- Palmberg, I. E. & Kuru, J. (2000). Outdoor activities as a basis for environmental responsibility. *Journal of Environmental Education*, 31(4), 32–36. <https://doi.org/10.1080/00958960009598649>
- Rajtar, B., Skalicka-Wozniak, K., Swiatek, L., Stec, A., Boguszezewska, A. & Polz-Dacewicz, M. (2017). Antiviral effects of compounds derived from *Angelica archangelica* L. on *Herpes simplex virus-1* and *Coxsackievirus B3* infections. *Food and Chemical Toxicology*, 109, 1026–1031. <https://doi.org/10.1016/j.fct.2017.05.011>
- Raven, P. H., Evert, R. F. & Eichhorn, S. E. (2005). *Biology of plants* (7. utg.). W. H. Freeman and Company Publishers.
- Rett fra naturen (u.å.). Hentet 5. september 2023 fra <https://www.urterfralierne.no/>
- Ryvarden, L. (2006). *Fjellflora*. N. W. Damm & Søn AS.
- Skard, O. (2003). *Ville vekster – røtter i kulturhistorien*. Landbruksforlaget.

- Udir. (u.å.). Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene. Arbeid med samisk innhold i naturfag. Hentet 7. oktober 2024 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/samisk-i-naturfag/>
- UN. (2024, 31. juli). Indigenous knowledge is crucial in the fight against climate change – here's why. *Climate Promise*. <https://climatepromise.undp.org/news-and-stories/indigenous-knowledge-crucial-fight-against-climate-change-heres-why>
- Verdenskommisjonen for miljø og utvikling. (1987). *Our common future*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- Ågren, K. (1976). Västerbottnisk örtabok. Om vilda växters användning som föda, nödföda, krydda och medicin. Växter och väderstreck. *Västerbotten* nr. 3/76.

Husjord, L. & Larsen, K. (2025). En ung smak av kvensk matkultur: Hvordan får de det til?
I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*.
(s. 327–338). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580413>

Kapittel 13

En ung smak av kvensk matkultur

Hvordan får de det til?

Line Husjord¹ og Karin Larsen²

¹ UiT Norges arktiske universitet

² Kvensk institutt

Sammendrag: I denne teksten beskriver vi hvordan den kvenske avdelingen Krøkebærstua i barnehagen Bærtua i Lakselv i Porsanger kommune arbeider med revitalisering av kvensk språk og matkultur gjennom kulturbaserte gjøremål. Det blir beskrevet eksempler på hvordan et stedlig gårdsbesøk viser hvordan kvenene tradisjonelt brukte hele dyret. Barnehagen følger opp med innkjøp av slakt og matblod for å tilberede tradisjonelle kvenske oppskrifter og matretter, og hvordan smak kan forstås. Andre eksempler er knyttet til laksefiske og bruk av elvebåt. Vi beskriver hvordan læring kan forstås knyttet til kulturaktiviteter og språk gjennom et sosiokulturelt perspektiv.

Nøkkelord: språkreir, kulturbaserte gjøremål, matkultur, smak, læring

Abstract: This text describes how the Kven department *Krøkebærstua* at the Bærtua kindergarten in Lakselv, Porsanger Municipality, works on revitalizing Kven language and food culture through culture-based activities. Examples are provided, such as how a local farm visit demonstrates the traditional Kven practice of utilizing the entire animal. The kindergarten follows up by purchasing meat and blood for preparing traditional Kven recipes and dishes, exploring the concept of taste. Other examples include salmon fishing and the use of riverboats. We discuss how learning through cultural activities and language can be understood from a sociocultural perspective.

Keywords: language nest, culture-based activities, food culture, taste, learning

Det er et mål i seg selv at flere kjenner til de nasjonale minoritetene. Spesielt er dette viktig som ledd i arbeidet med å motvirke fordommer, rasisme, diskriminering og hatefulle ytringer [...].

(Meld. St. 12 *Nasjonale minoriteter i Norge* (2020–2021, s. 43)

Innledning

Utsagnet forteller om manglende kjennskap til nasjonale minoriteter i Norge. Kjennskap til disse vil bidra til å motvirke blant annet fordommer og diskriminering. Dette fremkommer også i Sannhets- og forsoningskommisjonens rapport til Stortinget (2023, s. 24).

Det er gjort lite forskning på kvensk matkultur og hvordan kvensk matkultur formidles i barnehage og skole. Medforfatter Karin Larsen arbeider som kulturformidler ved Kvensk Institutt i Børselv. I denne fremstillingen beskrives det hvordan barnehagen Bærtua arbeider med blant annet kvensk/norskfinsk¹ språk og matkultur. Dette som en del av revitaliseringen av den kvenske kulturen med språket som en viktig identitetsmarkør.

Barnehagen har 60 plasser fordelt på fem avdelinger og er landets første barnehage med egen kvensk avdeling. I 2018 åpnet Bærtua barnehage en egen kvensk avdeling «Variksenmarjointupa» (Krøkebærstua). Der arbeides det kontinuerlig med å implementere kvensk språk og kultur i barnehagehverdagen. Før vi beskriver hvordan den kvenske avdelingen Krøkebærstua arbeider med språk og matkultur, ser vi litt på konteksten til barnehagen.

Figur 13.1

Det kvenske flagget har siden 2009 har blitt benyttet av kvener i Norge, Sverige og Finland. Mørkeblå bakgrunn og med motiv av en solblomst eller solrose som er funnet på en rekke gjenstander i det kvenske området.



1 Kvener/norskfinner er det offisielle navnet på den nasjonale minoriteten. I det videre anvendes begrepet kven.

Porsanger kommune

Porsanger kommune var den første offisielle trespråklige og trekulturelle kommunen i Norge. I 2003 ble det vedtatt i statsråd at kommunen, med virkning fra 1. januar 2004, fikk nytt trespråklig kommunenavn: Porsanger (norsk) / Porsàngu (samisk) / Porsanki (kvensk/finnsk). I 2005 ble kvensk anerkjent som eget språk. Kommunen har en pådrivende rolle i sitt arbeid med ulike tiltak for å synliggjøre de tre kulturene som er knyttet til den kvenske, samiske og norske befolkningen, som i århundrer har levd og fortsatt lever side om side. Denne sameksistensen mellom kvener, samer og nordmenn i kommunen kan forstås som de «tre stammers møte». I Porsanger ligger Lakselv med *Samisk språk- og kultursenter*, Porsanger kvenske sprintsenter, Børselv med *Kvensk institutt*, også kalt «Kventunet», og i Indre Billefjord ligger *Sjøsamisk kompetansesenter*. Kommunen tilbyr både kvensk og samisk språk i barnehage og skole (<https://www.porsanger.kommune.no/tre-stammers-moete.6215051-488026.html>, <https://www.porsanger.kommune.no/kultur.128093-20898.html>).

I 2014 ble de kvenske organisasjonene enige om å velge 16. mars som Kvenfolkets dag. Kvenene har eget flagg som ble heist ved et offentlig bygg i Norge for første gang i 2017, ved rådhuset i Storfjord kommune.

Porsanger kommune – litt historie

Barnehagen Bærtua, med den kvenske avdelingen Krøkebærstua, er plassert i Lakselv i Porsanger kommune i Finnmark. Porsanger kommune, som andre kommuner i hele Troms og Finnmark, ble hardt rammet av fornorskningspolitikken. En konsekvens av nasjonalistiske strømninger og fornorskningspolitikken på 1850- og 1900-tallet medførte at kvensk språk gikk sterkt tilbake. Jordsalgsloven av 1902 rammet samene og kvenene, som også var jordbrukere i Nord-Troms og Finnmark. Loven innebar at det var kun statsborgere som kunne snakke, lese og skrive norsk som fikk kjøpe jord. Ifølge St.meld.nr.15 *Nasjonale minoriteter i Norge – om statlig politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolk og skogfinnar* (2000–2001: kap. 4.1., 4.2.1.), falt trolig kvenske familienavn bort til fordel for norske familienavn som følge av Jordsalgsloven. Bruk av kvensk som hjelpespråk falt bort ved skoleloven av 1936, og undervisningen var kun på norsk.

Kvenene etablerte seg i landbruksområdene langs kysten av Nord-Troms og Finnmark og i indre del av Finnmark. De drev kombinasjonsbruk med landbruk og sjøfiske, samt landbruk og laksefiske. Porsanger er i dag et kjerneområde for kvensk bosetting. Hvem som regner seg som kvener i dag finnes ikke i offisiell statistikk. I offentlige dokumenter refereres det til et antall på mellom 10 000 og 15 000 mennesker. Det er om lag 2 000–8 000 personer som snakker kvensk/finsk i dag, avhengig av hvilke kriterier som legges til grunn. Den sosiale identiteten til en del av kvenene har elementer av både kvensk/finsk, norsk og samisk. Dette kan forstås som en konsekvens av hard fornorskning og giftemålspraksiser på tvers av etnisiteter (se kap. xxx Husjord og Nilsen) (Forsgren & Minken, 2024).

Det er få kvener som bruker morsmålet, og språket overføres ikke lenger mellom generasjonene innad i familien. Dette er faktorer som har ført til at kvensk språk er alvorlig truet (Sannhets- og forsoningskommisjonen, 2023, s. 18–24).

Noen faktorer som også bidro til at språket ble holdt levende gjennom generasjoner, var kvenenes bosettingsmønster med tett bosetting. Dette bidro også til at kulturtrekk og språk ble ivaretatt gjennom generasjoner. Læstadianismen var også forankret og praktisert av mange kvener, og det ble vektlagt å bruke morsmålet ved sang, forkynnelse og bønn. Dette bidro også til å opprettholde det kvenske språket i disse historiske periodene.

Den siste generasjonen som lærte kvensk hjemme ble født på 1960-tallet. Kvensk ble ikke brukt som hjemmespråk til barn i Nord-Troms etter andre verdenskrig og i Finnmark etter 1960-tallet.

Kvensk Institutt er et nasjonalt senter for kvensk språk og kultur og har som nasjonal oppgave å revitalisere det kvenske språket og kulturen.

Språk – språkreiret

For å revitalisere kvensk språk og kultur pågår det prosesser med utdanningssektoren fra barnehage til høyere utdanning, som er sentral. Kvensk språkreir er et samarbeid mellom Norske kveners forbund, Porsanger kommune, Universitetet i Tromsø og Kvensk institutt. Språkreir er en språkkopplæringsmetode for å gi barn en mulighet til å få en funksjonell tospråklighet

i norsk og i kvensk. Metoden, som ble utviklet på New Zealand i 1982 blant maoriene, har spredd seg til andre områder, blant annet til Norge, Canada, Finland, Sverige og Russland. Språkreir er en måte å arbeide med språk og kultur i alle språksamfunn. I Porsanger skal det utvikles videre sammen med Kvensk Institutt, lokale kven-foreninger, kommunen og familier som vil delta i prosjektet. Karin Larsen forteller at ved oppstart av arbeid med språkreir, var det også et tilbud for barnehageansatte, foreldre og kvenske språkforbilder. Det ble også gitt språkkurs for foreldre. Hun forteller at i dag tilbys det kulturelle aktiviteter og workshops med barn.

Kvensk Institutt har gjennom flere år arbeidet med språkvitalisering med kvensk språkreir og språkduj. Arbeidet har vært konsentrert om språkstimulering for barna i barnehager, øke kunnskapen hos barnehagelærere som arbeider med kvensk språk i barnehagene, og skape nettverk mellom disse barnehagene i Nord-Norge. Foreldrene fikk også støtte for å hjelpe barna med tospråklig utvikling (Meld. St. 12 2020–2021) *Nasjonale minoriteter i Norge*.

Kvensk Institutt har videre arbeidet med å utvikle, dokumentere og formidle informasjon og kunnskap om kvensk språk og kultur. Instituttets arbeid med språkreir bidro til opprettelse av en kvensk barnehageavdeling «Variksenmarjointupa» (Krøkebærstua) (Meld. St. 12 2020–2021, s. 29). Karin Larsen forteller at språkreirspråket læres i praksis ved bruk i alle situasjoner og skal styrke barns tilknytning til lokal kultur, historie og identitet.

I det videre vil vi beskrive hvordan Kvensk Institutt og den kvenske avdelingen Krøkebærstua arbeider med matkultur og språk.

Språkreir og matkultur – læring

I Porsanger har fire barnehager kvensk språkreir i regi av Kvensk Institutt. Barnehagen Bærtua har en egen kvensk avdeling, Krøkebærstua. «Der er vi annenhver uke,» forteller Karin Larsen, kulturformidler fra Kvensk Institutt. Den kvenske avdelingen ble opprettet for å bidra til revitalisering av kvensk språk og kultur.

Karin Larsen forteller at fordi språkopplæringen er knyttet til kulturbaserte gjøremål, får barna en dobbel effekt av ordene. Barna ser ordenes

tilhørighet til kulturen, og på den måten bidrar de også til å bevare noe av den kvenske kulturen. Hun forteller videre at de i opplæringen med språk og kultur har prøvd å favne over det livet som kvenene har levd. De knytter språket til opplevelser og erfaringer. Barna drar på utstillinger og ser på tradisjonelle elvebåter som kvenene tradisjonelt bygde og brukte til laksefiske. Barna drar også på laksefiske om sommeren og isfiske om vinteren. Barnehagen følger det kvenske årshjulet med åtte årstider.

Krøkebærstua som kulturarena sørger for at barna blir medskapere av egen kultur med gjøremål som gir erfaring fra egen kultur. Barnehagen har tatt et aktivt valg og knyttet opplæring av det kvenske språket til stedets kultur og til matkultur og dens kontekst. De har vært på gårdsbesøk og sett på hvordan slakt av lam skjer.

I forkant av besøket fikk barna fortalt om hvordan livet på gården var før i tida, og at det var vanlig å bruke hele dyret når det var slaktet, også ulla. Under slaktingen fikk de se magen, tarmen og lungene til sauen. Barna fikk også vite at før i tiden ble det laget dessert av melk og krøkebær som ble lagt til oppbevaring i saumagen.

Når barnehagen kjøpte eget slakt, ble det tatt bilder av de ulike stykningsdelene. Til slutt ble det laget et hefte der alle stykningsdelene fikk kvenske navn.

Krøkebærstua kjøpte også inn eget blod. Etter kvenske oppskrifter laget de blodklubb og blodpannekaker. Barnas respons var at blodmat var litt ukjent og ekkelt, forteller Karin Larsen fra Kvensk Institutt. Barna fikk være med å lage ulike matretter ved bruk av deler av lammet. En av rettene var pan-nelapskaus og kjøttsuppe.

Når blodklubb skal lages, kokes det boknakjøtt og ferskt kjøtt. I kraften av denne kokes blodklubbene. Blodklubben spises med smeltet smør og kjøttet. Matretten er uten grønnsaker og potet. Barna er med å tilberede de tradisjonelle kvenske rettene som lages, og får gjennom erfaringer og smak kjennskap til kvensk matkultur og tradisjon fra den plassen de kommer fra.

I kvenske gårdsbruk har sauen tradisjonelt vært viktig for å gi folk mat og klær. I kvensk språkreir hadde vi to verksteder om sau, ull og bondegård. Barna karete selv ull og tovet den rundt en stein, slik at det ble en sau, og lagde fjøs av en pappeske. Barna ble kjent med tradisjonelle håndverk som ble laget av ull.

Kombinasjonsbruk med husdyrhold og fiske er ikke lenger den vanligste kvenske næringen. Ettersom svært få driver gårdsbruk, og hjemmeslakting ikke lenger er tillatt, kan kvenske ord og uttrykk forsvinne. Forsvinner kulturen, svekkes språket.

Krøkebærstua baker brød, og de baker også tradisjonelle kvenske julebrød med rosiner til barnehagebarna. På kvenfolkets dag lages det ofte den kvenske tradisjonelle kjøttsuppa, lihavelli, som er kokt på bokna fårekjøtt. Det blir brukt kvenske ord på det de lager og i alle situasjoner i løpet av barnehagehverdagen. Det kvenske språket blir brukt gjennom hele dagen i Krøkebærstua-barnehagen. Barna har også vært med elvebåter som var typisk for kvenene da laksefisket var en etablert næring blant kvenene. Barna fikk med seg laks og laget en tradisjonell kvensk laksesuppe, og de medvirket ved å kutte grønnsaker til suppa.

Ifølge Amilien og Krogh (2019, s. 9–26) kan matkultur forstås som mat og oppskrifter overført fra fortiden. Mattradisjon forstås som folkeminner og tradisjon og omhandler en kollektiv identitet. Spiserens kompetanse om mat er kjernen i matkulturen og styres både av individuelle preferanser og ulike kontekster. Det handler ikke om råvaren i seg selv, men dens kulturelle tilblivelse og bruk, og i hvilken kontekst den anvendes. Spiserens matvaner og matforståelse er knyttet til plassen den kommer fra og sosial tilhørighet. Det handler også om helgemåltider, hverdagsmat samt fest- og høytidsmat (Amilien & Krogh, 2019, s. 22–33).

Barnehagebarna har fått en smak av kvensk matkultur der det også ble brukt tradisjonelle oppskrifter. Det kan være eldre oppskrifter, og det kan handle om tidsdimensjonen som knytter kultur til et bestemt område. Mat tilhører både kultur, natur og spiserens matpreferanser fra den plassen spiseren/barnet kommer fra Amilien og Krogh (2019, s. 9–26). For barna var smaken av blodmat ny, og kanskje blir smaken, ved gjentatte eksponeringer, en del av smakspreferansene til barna. Hva barna liker å spise kan være genetisk betinget, men både minner, vaner og kulturen der man kommer fra kan påvirke hva et barn liker.

Det handler også om påvirkning fra hva andre barn spiser i fellesskap, og hvor ofte og i hvilken alder barna har vært eksponert for ny mat. Utvikling av preferanser til mat påvirkes også gjennom bilder og bøker. Smaksløkene forandrer seg hele livet, og det er naturlig å være skeptisk til smaker når man er små. Antallet smaksløker hos et barn er over 10 000 i munn og på tunge, men hos voksne er det redusert til omtrent 3 000. Denne reduksjonen av smaksløker kan medføre at man etter hvert liker smaker man blir introdusert for gjentatte ganger, og blir mindre sensitiv for sterke smaker. Ifølge Lekhal et al. (2019, s. 67–74) vises det til at man har størst suksess med å introdusere nye smaker

når barnet er mellom seks måneder og 1,5 år. Smak påvirkes altså av alle våre sanser.

Sosiokulturelle perspektiver legger vekt på at læring skjer gjennom deltakelse i kulturelle aktiviteter. Dette ser vi her. Kulturelle artefakter er redskaper som formidler kunnskap. Lev S. Vygotsky (1896–1934) skiller mellom to typer artefakt: tegn og redskaper. Språket er det viktigste av alle redskap (Witteck, 2013, s. 53–83). I den kvenske avdelingen Krøkebæstua knyttes språket til kulturbaserte gjøremål, som også inkluderer den kvenske matkulturen. De drar på laksefiske og bruker elvebåter, som tradisjonelt har vært en del av den kvenske næringen. Kulturelle artefakter som ulike typer redskaper bærer kunnskap og historie, eksempelvis elvebåtens historiske forankring til kvenes næringsvei og båtbyggeriskikker. Kulturelle redskaper og språket må sees i lys av det kulturelle livet. I dette tilfellet er det kvenenes levde liv gjennom generasjoner, som eksempelvis elvekver eller sjøkvener.

Forankring av arbeid med språk og kultur i Rammeplan for barnehagen

Å arbeide pedagogisk med kvensk matkultur og språk kan forankres i § 2. Barnehagens innhold. Her fremgår det at barnehagen som pedagogisk virksomhet skal ta hensyn til barnas alder, funksjonsnivå, kjønn, samt sosiale, etniske og kulturelle bakgrunn. Dette inkluderer samiske barns språk og kultur.

Under fagområdet Nærmiljø og samfunn omfatter det kjennskap til samisk språk, kultur og tradisjon, samt kjennskap til nasjonale minoriteter. Grupper med langvarig tilknytning til landet defineres som nasjonale minoriteter i Norge, som i dette eksempelet handler om kvener/norskfinner. Barnehagen skal bidra til kunnskap om og erfaring med lokale tradisjoner, samfunnsinstitusjoner og yrker. Dette skal gjøres slik at barna kan oppleve tilhørighet til nærmiljøet (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Norge har forpliktet seg til å ivareta og beskytte nasjonale minoriteter gjennom ratifisering av Europarådets rammekonvensjon i 1999, slik det henvises til i innledningskapittelet. Dette medførte at Norge forpliktet seg til å legge

til rette for at nasjonale minoriteter skal få videreutvikle og bevare sitt språk og sin kultur. Kvensk som minoritetsspråk i Norge er beskyttet av minoritetsspråkpakten, som ble ratifisert i 1993 og trådte i kraft i 1998. Norge er et av 25 land som har ratifisert minoritetsspråkpakten. Denne definerer regions- og minoritetsspråk som språk som tradisjonelt er brukt av statsborgere, som historisk utgjør et mindretall i befolkningen, innenfor et bestemt territorium i en stat. Minoritetsspråkpakten slår fast at vern av minoritetsspråk i Europa bidrar til opprettholdelse og utvikling av kulturell rikdom og tradisjoner (Regjeringen, 2023).

Det å utvikle, opprettholde og uttrykke egen identitet med stolthet er et ideal. Konsekvensen av fornorskningspolitikken og presset det medførte, førte til et ambivalent forhold til erkjennelse av identitet og tilhørighet til en gruppe som historisk sett har tilhørt undertrykte grupper (St.meld.nr.15 (2000–2001, s. 29–33).

Kvensk språkreir har skapt ny interesse for kvensk språk i Porsanger kommune. Mange tar nå det første steget tilbake til kvensk språk og kultur. Ifølge Karin Larsen ved Kvensk Institutt uttrykker nå mange språkreibfamilier sin kvenske identitet med stolthet og vil gjøre sitt beste for å bevare et kvensk truet språk.

Språkreir gav barnehagebarna kjennskap til nærmiljø og natur, og de lærte om kvenske tradisjoner knyttet til arktisk natur og bærekraftig ressursbruk. På denne måten fikk barna kjennskap og innsikt i det kvenske samfunnet deres besteforeldre og oldeforeldre vokste opp i. Fortellertradisjonen, kvenske navn og begreper i naturen, og håndverkstradisjonen er en del av den kvenske kulturen. Det kvenske språket er en viktig del av den kvenske immaterielle kulturarven.

Ifølge Karin Larsen fra Kvensk Institutt er det svært utfordrende å arbeide med kvenske mattradisjoner, da det finnes svært lite litteratur og læremidler på området. Det samme gjelder for den kvenske avdelingen Krøkebærstua, der det pedagogiske personalet selv har utarbeidet pedagogiske læremidler på kvensk. Vi viser til noen eksempler som oppskriftshefte med kvenske oppskrifter «kainun resepti», som er lagt ut på nettsiden til Kvensk Institutt. I tillegg finnes et hefte med kvenske baketradisjoner som ligger på Vadsø museum Ruija-kvenmuseum (2004) og Rundhaugs bok om baketradisjoner i kvenlandet (2022).

Vi har i denne fortellingen vist et eksempel på hvordan det arbeides med kvensk språk knyttet til kvensk matkultur og tradisjon gjennom kulturbaserte aktiviteter.

Noen eksterne ressurslenker som kan bidra til å lære mer om kvenene:

- <https://www.kvenskinstitutt.no/eget-sprakarbeid/et-nytt-skriftsprak-blir-til/>
- <https://www.klubbinform.no/finskforb/index.html>
- Kvensk språkreir i barnehager – Kainun Institutti – Kvensk Institutt
- Kvensk bibliografi – Universitetsbiblioteket i Tromsø
- Vadsø museum – Ruija kvenmuseum | Varanger museum
- Nord-Troms Museum – Bevaring, forvaltning, dokumentasjon, formidling av og forskning omkring kulturarven i Nord-Troms
- Ruijan Kaiku – Den Kvenske avisa
- Halti kvenkultursenter IKS
- <http://www.kippari.org/>

Referanser

- Amilien, V. & Krogh, E. (2019). *Den kultiverte maten. En bok om norsk mat, kultur og matkultur*. Fagbokforlaget.
- Drugli, M. B., Lekhal, R., Lekhal, S. & Slapø, H. (2019). Kosthold og fysisk helse. I *Cappelen Damm Akademiske* (s. 67–74).
- Forsgren, A. & Minken, A. (u.å.). Kvener. I *Store norske leksikon* på snl.no. Hentet 28. november 2024 fra <https://snl.no/kvener>
- <https://www.porsanger.kommune.no/kultur.128093-20898.html>
- Kommunal- og distriktsdepartementet. (2000). St.meld.nr.15 (2000–2001) *Nasjonale minoriteter i Norge – om statlig politikk overfor jødar, kvener, rom, romanifolk og skogfinnar* (s. 29–33).
- Kunnskapsdepartementet. (2017). FOR-2017-04-24-487 *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kvensk Institutt. (2024). <https://www.kvenskinstittut.no/eget-sprakarbeid/kvensk-sprakreir/eksempler-pa-aktiviteter/>
- Meld.St.12. (2020–2021). *Nasjonale minoriteter i Norge. En helhetlig politikk*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/b3beb7e9982f4cd3a6ab324cbe6f3a9b/no/pdfs/stm202020210012000dddpdfs.pdf>
- Regjeringen. (2023). Nasjonale minoriteter. <https://www.regjeringen.no/no/tema/urfolk-og-minoriteter/nasjonale-minoriteter/id1404/>
- Rundhaug, Å. K. (2022). *Baketradisjona i kvenland. Tradisjona og historia fra dagligliv i Troms og Finnmark, fra Ramfjord i vest til Tana i øst*.
- Sannhets- og forsoningskommisjonen. (2023). Dokument 19 (2022–2023) *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner: Rapport til Stortinget fra Sannhets- og forsoningskommisjonen*. Avgitt til Stortingets presidentskap 01.06.2023. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/kontroll-og-konstitusjonskomiteen/sannhets-og-forsoningskomisjonen—skriftlige-innspill-fra-inviter-te-instanser.pdf>
- Vadsø museum–Ruija kvenmuseum. (2004). *Baketradisjoner i Ruija – et hefte til bruk i skolen*. <https://www.varangermuseum.no/wp-content/uploads/2015/05/Baketradisjoner-i-Ruija-Hefte.pdf>
- Wittek, L. (2013). *Læring i og mellom mennesker – en innføring i sosiokulturelle perspektiver*. Cappelen Damm.

Tande-Nilsen, K. & Evjen, E. (2025). Høstingsfriluftsliv og samisk tradisjonskunnskap: Studenters opplevelser og refleksjoner tilknyttet erfaringsbasert læring. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 339–369). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580414>

Kapittel 14

Høstingsfriluftsliv og samisk tradisjonskunnskap

Studenters opplevelser og refleksjoner tilknyttet erfaringsbasert læring

Kari Tande-Nilsen¹ og Elisabeth Evjen¹

¹ Nord universitet

Sammendrag: Høsting for å livnære seg har vært essensielt for urfolk verden over. Den samiske kulturen har ivaretatt denne tradisjonen helt frem til vår tid. Høsting er også en viktig del av norsk friluftslivstradisjon og fremheves som satsningsområde av Klima- og miljøverndepartementet. Barnehager og skoler er forespeilet ansvaret for å ivareta høstingsfriluftsliv i Norge. Norske barnehager skal blant annet tilrettelegge for at alle barn får naturopplevelser og bidra til at barn opplever tilhørighet til naturen. Videre skal barn få kjennskap til samisk kultur og levestett, og samiske barn skal få «nyttiggjøre seg av og høste fra naturen». Dette krever kompetente profesjonsutøvere.

Målet med denne studien er å undersøke om høstingsfriluftsliv som undervisningsmetode er egnet for å erverve kompetanse innen samisk kultur og tradisjonskunnskap. Atten barnehagelærerstudenter deltok på et samisk undervisningsopplegg med fokus på høsting. I etterkant ble det gjennomført fokusgruppeintervjuer.

Resultatene viser at høstingsfriluftsliv i autentiske omgivelser kan være en god metode for å styrke kompetansen og forståelsen for samisk kultur og tradisjonskunnskap hos barnehagelærerstudenter. Førstehåndserfaring med høsting virker å ha økt interessen og senket terskelen for å jobbe med temaet i barnehagen.

Studentenes erfaringer fra høstingsfriluftsliv kan ha stor overføringsverdi til barnehagen. Dette gjelder særlig når det kommer til å inkludere samisk kultur på en naturlig måte gjennom hele året, og ikke bare rundt samenes nasjonaldag.

Nøkkelord: høstingsfriluftsliv, samisk tradisjonskunnskap og matkultur, barnehagelærerutdanning, erfaringsbasert læring

Abstract: Foraging for a living has been essential for indigenous peoples around the world. The Sami culture maintained this tradition right up to our time. Foraging is also an important part of the Norwegian outdoor tradition and is highlighted as a priority area by the Ministry of Climate and Environment. Kindergartens and schools are assumed to be responsible for safeguarding foraging and outdoor life in Norway. Among other things, Norwegian kindergartens must facilitate for all children to experience nature and help children feel a sense of belonging to nature. Furthermore, all children in Norwegian kindergartens shall become familiar with Sami culture and way of life. Sami children should be able to «make use of and harvest from nature». This requires competent professionals.

The aim of this study is to investigate whether foraging as a teaching method is suitable for acquiring competence in Sami culture and traditional knowledge. Eighteen preschool teacher students participated in a Sami teaching program focusing on foraging. Focus group interviews were subsequently conducted.

Our research shows that foraging in authentic surroundings can be a good method for strengthening the competence and understanding of Sami culture and traditional knowledge among preschool teacher students. First-hand experience with foraging seems to have increased interest and lowered the threshold for working with the topic in kindergartens.

The students' experiences from foraging activities can have great transfer value to kindergarten. This is especially true when it comes to including Sami culture in a natural way throughout the year, and not only around the Sami national day.

Keywords: foraging, Sámi food culture and traditional knowledge, kindergarten teacher education, experience-based learning

Innledning

Høsting har lange tradisjoner i Norge. Fra 1970-tallet var det en nedgang i høstingsaktiviteter i Norge (Meld. St. 18 (2015–2016)). I dag ser det ut som interessen er på vei oppover (Bugge, 2015). Imidlertid er det et fåtall av oss som er avhengige av å høste vill mat for å overleve, slik det var i tidligere tider. Likevel er høsting viktig i kulturell sammenheng. I tillegg kan det bidra til økt bevissthet om og kompetanse knyttet til bærekraftig utvikling (Bergan, 2021; Meld. St. 18 (2015–2016); Utsi et al., 2019).

Å høste fra naturen er nevnt spesifikt i rammeplanen i tilknytning til samiske barn i arbeid med temaet bærekraft (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Samisk kultur skal imidlertid synliggjøres for alle barn i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). «Personalet skal gjøre barna kjent med samisk kultur og levesett og knytte det samiske perspektivet til merkedager og hverdagsliv, kunst og kultur og mattradisjoner» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 57).

Norske barnehager formidler samisk språk og kultur først og fremst ved å feire den samiske nasjonaldagen (Homme et al., 2020). Gjennom praktisk erfaring med samenes tradisjonelle levesett, hvor høsting er sentralt (Buljo, 2020), kan barn få en naturlig innfallsvinkel til samisk kultur gjennom hele året. Det krever imidlertid kompetente barnehagepedagoger som evner å inkludere samiske perspektiver og tradisjonskunnskap tilknyttet høstingsfriluftsliv i barnehagens hverdagsliv.

Samisk tradisjonskunnskap, *julevsámegiella*, bygger på erfaringsbasert kunnskap. Den kan forstås som hverdagslivets kompetanse og kunnskap, som huskes og stadig endres. Det er også kunnskap basert på forskning fra hverdagslivet før i tiden (Hoëm, 1996).

Høstingsfriluftsliv, et begrep introdusert av Mytting og Bischoff (2018, s. 49), handler om friluftsliv med et formål, altså høsting. Høstingsfriluftslivet beskrives som en livsform og levemåte fra før friluftslivet ble til, hvor det var mindre fokus på det å oppleve uberørt natur og finne ro og stillhet. Kunnskap om riktig utstyr, hvilke områder man skulle ferdes i og når på året, er trukket frem som sentrale aspekter i høstingsfriluftslivet (Mytting & Bischoff, 2018).

I motsetning til matauk, altså det å skaffe til veie mat fra naturen som del av selvbergingshusholdet, er høsting i større grad knyttet til friluftsliv uten at det er en livsnødvendighet (Krempig et al., 2022). Høstingsfriluftsliv, slik vi

omtaler det i denne artikkelen, inkluderer høsting av all type vill mat, som bær, sopp og andre matplanter og urter, fisk og sjømat, samt vilt. I tillegg kan sinking av ved og annet naturmaterieell inngå i høstingsfriluftslivet (Krempig et al., 2022).

Satsing på friluftsliv, der høstingsfriluftsliv fremheves, er sentralt i regjeringens folkehelsearbeid (Meld. St. 18 (2015–2016)). Tidligere hadde familien en mer sentral rolle i rekruttering til friluftsliv. I dag er det kanskje barnehage og skole som er de viktigste arenaene for å lære barn og unge friluftsliv og for å gi dem gode naturopplevelser (Meld. St. 18 (2015–2016)).

Rammeplan for barnehagen påpeker at «Barna skal få naturopplevelser og bli kjent med naturens mangfold, og barnehagen skal bidra til at barna opplever tilhørighet til naturen [Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11], blir glade i den og får erfaringer som fremmer evnen til å orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 52). Det er presisert at det er personalets ansvar å ivareta dette i barnehagehverdagen.

Forskning viser samtidig at barnehagepersonalet en del steder har liten kompetanse til å tilrettelegge og støtte barns læring og utvikling i naturen (Skarstein & Skarstein, 2019). For at barn skal kunne ferdes i naturen og få de opplevelser som rammeplanen fremhever, forutsettes friluftslivsfaglig kompetanse blant personalet. Her er erfaringsbasert metode sentralt. Dersom barnehagelæreren selv ikke har erfaringer med denne metoden, er det vanskelig å tenke seg hvordan de skal kunne tilrettelegge for barna.

Som undervisere uten samisk opphav opplever vi et noe ensidig fokus i formidlingen av samisk kultur i opplæringen. Dette preges ikke sjelden av stereotypiske aktiviteter. Også innen samisk matkultur savner vi en større bredde i tilnærmingen. Rybråten et al. (2024) påpeker at samiske sankingspraksiser har fått liten akademisk oppmerksomhet sammenlignet med samiske praksiser knyttet til reindrift og fjordfiske.

Hensikten med artikkelen er å gi innsikt i andre undervisningsmetoder for å lære om samisk matkultur, med særlig vekt på erfaringsbasert læring gjennom høstingsfriluftsliv. Artikkelen har et tosidig perspektiv: først og fremst studentene, men også barn, fordi det er de som eksponeres for og formes av studentenes utdanning og kompetanse. Målet med studien er å undersøke om høstingsfriluftsliv som undervisningsmetode er egnet for å erverve kompetanse innen samisk kultur og tradisjonskunnskap for studenter ved barnehagelærerutdanningen.

I denne studien ble det først gjort en evaluering av fordypningsemnet Utefag sin undervisningspraksis knyttet til samisk kultur. Deretter ble det utviklet et konkret tiltak i form av et undervisningsopplegg hvor studentene fikk være sammen med lokale formidlere av samisk kultur, i et autentisk miljø. Det ble i etterkant utført fokusgruppeintervju med studentene for å belyse deres opplevelser og refleksjoner, også i lys av overføringsverdi til barnehagen.

Bakgrunn

Vi vil her presentere noen teoretiske perspektiver som vi mener kan være relevante for høstingsfriluftsliv, erfaringsbasert læring og samisk kultur og tradisjonskunnskap.

Høstingsfriluftsliv og matauk

Urfolk verden over har høstet fra naturen for å livnære seg, og naturforholdene har definert matkulturen (Fossgard, 2009). Høsting og sanking har lange tradisjoner i Norge, først og fremst knyttet til matauk i form av bærplukking, fiske og jakt, siden også som en viktig del av friluftsliv og rekreasjon (Meld. St. 18 (2015–2016)). Med dyrking av kultiverte vekster i Norge, særlig korn, samt hold av husdyr, avtok etter hvert behovet for å høste fra vill natur (Bugge, 2019).

Viltvoksende planter og sopp har hatt mindre betydning for nordmenns kosthold fra 1500-tallet og frem til det 20. århundret. Det har vært store variasjoner geografisk og mellom by og bygd (Bugge, 2015). I norsk mathistorie beskrives høsting av ville bær, planter og plantedeler som særlig utbredt under uår. Fattigfolk høstet ville vekster i mangel av korn og andre fødevarer (Bugge, 2019).

Særlig C-vitaminrike planter og bær ble brukt for å forebygge skjørbuk, spesielt nord i landet, og Finnmark især. Flere ville vekster er nevnt for å forebygge skjørbuk, som multer, rognebær, kvann, skjørbuksurt, bukkeblad, bergknapp, syregress (engsyre og fjellsyre) og nyper, samt te av friske furuknopper og barnåler. Som krydder har ville vekster hatt en større betydning. Høsting

av bær til sylting ble ikke utbredt før sukker ble billigere og mer tilgjengelig for folk flest, rundt starten på 1900-tallet (Bugge, 2019).

Enkelte kulturer har i større grad opprettholdt høstingstradisjonene, deriblant den samiske (Bergan, 2023). Tradisjonelt har samisk matkultur vært tuftet på selvberging. Sammen med både reindrift og jordbruk har høsting fra både hav, vann, skog og fjell vært essensielt i så måte. Samisk matkultur synes å ha inkludert et større mangfold og langt flere bruksområder av ville planter, trær og bær enn tradisjonell norsk matkultur (Bugge, 2019; Kaspersen, 1997; Notaker, 1993). Også vilt og fisk har preget samisk matkultur, alt etter geografisk tilhørighet og grupperinger.

Bær som multebær og tyttebær var trolig den viktigste vitaminkilden året gjennom, og ble brukt sammen med både reinmelk, fisk og kjøtt. Av planter kan nevnes kvann, syregress, turt og høymole som de viktigste matplantene (Buljo, 2020; Kaspersen, 1997). Sopp har vært lite brukt i samisk kost – sopp har vært beholdt reinen (Ponga, 2020).

Høsting er en viktig del av samisk tradisjonskunnskap, og har vært forankret i verdier, identitet og livssyn (Sametingets arbeidsgruppe for utmark, 2016). Naturen er fundamentet i samisk kultur, og det å livnære seg av naturen er sterkt integrert i samenes identitet. Høsting, med respekt og ydmykhet for naturen, er selve kjernen i tradisjonell samisk matkultur (Buljo, 2020). Det innebærer å høste bare det man trenger, og gjøre det på en skånsom måte som ivaretar dyreliv og naturen generelt (Buljo, 2020). Slik høstepraksis kan gjerne kalles bærekraftig høsting. Enkelt sagt handler det om å dele på godene og la tilstrekkelig bli igjen til artens og andre arters livsgrunnlag (Indergaard & Karlsen, 2024).

Samisk matkultur er relatert til naturens eller reinens årssyklus, *de åtte årstider*, som tar utgangspunkt i reinens naturlige vandring (Heim, 2023). Det å utnytte og bevare det som ble høstet var helt nødvendig for å være selvberget året gjennom (Heim, 2023). Kunnskap og ferdigheter knyttet til matauk var derfor helt avgjørende, og ble overført gjennom praktisk erfaring fra generasjon til generasjon (Aira, 2021). Slik tradisjonell kunnskap er ofte stedbunden og lokal, og er sjelden nedskrevet. Tradisjonskunnskap synliggjøres i stedet gjennom språk, gjøremål, erfaringer og skikker (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 36), og er altså tuftet på erfaringsbasert læring (Warburg, 2019).

Høsting omhandler ikke bare selve aktiviteten, altså fiske, jakte, plukke eller sanke, eller det som høstes, om det er bær, sopp, fisk eller vilt. Vel så

viktig er det å vite hvor man skal gå for å høste, kjennskap til naturområdene man ferdes i, og kunnskaper og ferdigheter knyttet til det å ferdes i natur. For eksempel bekledning, mat, å søke ly og lage bål, for å nevne noen (Aira, 2021). Slik kompetanse og tradisjonskunnskap krever erfaring gjennom deltakelse i praksis.

I samisk kultur deltar barn i høsting fra tidlig alder og får erfaring med høstepraksis gjennom flere år. Det er viktig fordi forholdene endres fra år til år, for eksempel forekomsten av moltebær, hvor den vokser og når den er moden (Aira, 2021). Aira (2021) trekker også frem viktigheten av fellesskapet knyttet til høsting i samisk kultur, hvor hele slekta deltar. Dette bidrar til å skape tilhørighet både til praksisen og naturen, og kan på den måten være viktig for identitet (Aira, 2021).

Høstingsfriluftsliv og bærekraft

Høsting er ansett som en verdifull aktivitet også i dag. Barnehagen fremmes som en arena for å øke interessen både for høsting og friluftsliv generelt (Meld. St. 18 (2015–2016); Kunnskapsdepartementet, 2017). Bergan og Laiti (2023) beskriver hvordan barnehagers erfaringer med høsting, både norske og samiske, kan bidra til å knytte barna til naturen og lokale matressurser. Et «høstingsoppdrag» kan også øke motivasjonen for å bruke og utforske naturen, hos både barn og voksne (Krempig et al., 2022).

Barn har en iboende trang til å sanke og samle, og høsting er derfor en aktivitet mange barn finner glede i (Langholm et al., 2017; Meld. St. 18 (2015–2016)). Dessuten verdsetter de fleste barn å spise mat de selv har skaffet til veie (Langholm & Tuset, 2021). Høsting er også en lett tilgjengelig aktivitet i Norge, og barn kan delta uansett forutsetninger og alder. I tillegg er allemannsretten et gratis fellesgode og en del av vår kulturarv (Meld. St. 18 (2015–2016)).

Med høsting følger også naturopplevelser, arts kunnskap og erfaringer med samspill i naturen (Langholm et al., 2017). Positive naturopplevelser kan gi barn en begynnende forståelse for og kjærighet til naturen. Dette vet vi er viktig i lys av bærekraftig utvikling (Chawla, 2006; Kasin & Langholm, 2019).

En undersøkelse blant 456 lærerstudenter fra Sverige, Finland, Norge og Litauen (Palmberg et al., 2015) viste blant annet at arts kunnskap er en av de viktigste faktorene for å fremme interesse og forståelse for miljøspørsmål,

biologisk mangfold og bærekraftig utvikling. Ifølge Skarstein og Skarstein (2019, s. 140) bidrar artskunnskap til å forstå sammenhenger i naturen. Det handler om å kjenne igjen arter, hva de heter, hvor de lever, hva de lever av, og hvilke arter som er avhengige av hverandre.

Det lulesamiske begrepet *bierrgim*, som kan oversettes til det å klare seg, berges og mestre, er tett knyttet opp mot høsting og bruk av fornybare naturressurser og materialer (Sametinget, 2022). Begrepet ses også i sammenheng med bærekraftbegrepet, selv om Sametinget (2022) fremhever at *bierrgim* er et videre begrep. *Bierrgim* viser blant annet til levesett basert på naturalhusholdning, hvor evnen til å klare seg handler om at naturen er villig til å gi det som er tilstrekkelig for familiens livsopphold (Sametinget, 2022). Bærekraftig forvaltning og utvikling av ressurser og verdier er her sentralt.

Koblingen mellom høstingsfriluftsliv og bærekraftig utvikling kan også synliggjøres gjennom de tre dimensjonene for bærekraftig utvikling: klima og miljø, økonomi og sosiale forhold (Kasin & Haugen, 2019). Alle tre dimensjoner må ivaretas og ses i sammenheng i arbeidet med bærekraftig utvikling. Klima og miljø er allerede nevnt, hvor artskunnskap og generell naturkunnskap er sentralt i høstingssammenheng. Klimagassutslipp kan også nevnes. Det å høste mat fra naturen bidrar ikke til klimagassutslipp av betydning, men kan i stedet redusere utslippene ved at man eksempelvis velger bort importerte bær eller sopp i butikk til fordel for selvhøstede bær og sopp.

Det økonomiske perspektivet ivaretas gjennom å nyttiggjøre seg av gratis ressurser lokalt. Høsting i form av matauk kan også redusere utgifter til mat. Høsting kan også argumenteres for å være sosialt utjevnende, da det er en aktivitet tilgjengelig for alle (Meld. St. 18 (2015–2016)). Det sosiale perspektivet i høstingsfriluftsliv handler om å ivareta kultur og tradisjon. I tillegg kan det å høste i fellesskap, med et felles gjøremål og hvor alle kan bidra ut fra egne forutsetninger, skape naturtilhørighet (Aira, 2021).

Ifølge rammeplan for barnehagen under temaet bærekraft presiseres det at «barn skal få erfaringer med å gi omsorg og ta vare på omgivelsene og naturen, og at dette for samiske barn betyr å leve i samklang med, nyttiggjøre seg av og høste av naturen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Høsting kan således være en god måte å erfare samisk kultur på.

Under fagområdet kropp, bevegelse, mat og helse står det at barnehagen skal bidra til at barn får innsikt i matens opprinnelse, produksjon av matvarer og veien fra mat til måltid (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 50). Høsting

kan anses som en relevant aktivitet i denne sammenheng. Dette krever imidlertid at personalet i barnehagen har både kunnskaper og ferdigheter innen høstingsfriluftsliv (Bergan et al., 2023). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen sier at studenten etter endt studie skal «ha kunnskap om tydinga av friluftsliv og naturopplevinga» (Universitets- og høyskolerådet, 2018, s. 17). For at fremtidige barnehagelærere skal inneha denne kompetansen, bør det legges til rette for høstingsfriluftsliv i utdanningen.

Friluftsliv og erfaringsbasert læring

Begrepet friluftsliv er mye brukt i Norge, og defineres som «Opphold og fysisk aktivitet i friluft i fritiden med sikte på miljøforandring og naturopplevelse» (Meld. St. 18 (2015–2016)). Det finnes opprinnelig ikke et eget ord for dette i samisk språk (Enoksen & Krempig, 2022). Likevel kan man se sterke koblinger mellom samiske pedagogers forståelse for begrepet friluftsliv og høstingsfriluftslivet (Bergan & Myrstad, 2021; Warburg, 2019).

I samisk kultur er ofte friluftsliv knyttet til bruk av natur og koblet til det å gjøre (Skogsvang, 2019). Det samiske begrepet *meahccastallan* handler om arbeidsaktivitet i naturen. Begrepet *meahcásteapmi* vil si å høste av naturgodene (Sametingets arbeidsgruppe for utmark, 2016). Begge disse begrepene kan ses i sammenheng med høstingsfriluftsliv (Bergan & Laiti, 2023). Å til egne seg erfaringer og kunnskap gjennom observasjon og deltakelse i daglige gjøremål, slik som høsting, har vært et viktig element i barns læring av samisk tradisjon (Balto, 2005; Nutti & Kouljok, 2014). Ifølge Guttorm (2011) overføres kunnskap, tradisjoner og verdier fra de eldre til de yngre gjennom arbeid i samisk tradisjon. Slik praktisk deltakelse bidrar til barns læring om naturressurser, biologisk mangfold og bærekraftig utvikling (Kvivesen et al., 2023).

Høsting er et eksempel på situert læring (Lave & Wenger, 1991). Dette vil si at kunnskap er relasjonell og utvikles gjennom aktiv deltakelse der kunnskapen utøves. Dette ligger nært et sosiokulturelt læringssyn, der læring anses som en prosess som foregår i interaksjon med andre (Dewey, 1977; Manger et al., 2013, s. 181–182). Ifølge sosiokulturelt læringssyn vil læring hos studentene i vår studie skje i samspill med omgivelsene, hverandre og den situasjonen de er i. De vil gradvis få mer erfaring og kompetanse gjennom ulike læringsprosesser, rutiner og holdninger. Dette kan gi en opplevelse av meningsfull og legitim involvering, hvor fellesskapet er sentralt (Hattie & Yates, 2014;

Vikene et al., 2016). Wenger (1998) mener at et slikt godt praksisfellesskap er avhengig av aktiv involvering fra deltakerne i gruppen gjennom gjensidig engasjement, felles gjøremål og delt repertoar.

Vi kan se mange likheter mellom sosiokulturelt læringssyn og samisk tradisjon. I begge tilfeller har den praktiske kunnskapen stor betydning, og man lærer gjennom aktiv involvering, prøving og feiling i trygge omgivelser (Balto & Kuhmunen, 2014). Deweys utsagn – «Learn to do by knowing and know by doing» (Dewey, 1977) – vektlegger betydningen av autentiske erfaringer, det å være påkoblet og aktiv i læreprosessen, samt viktigheten av refleksjon i etterkant. Han mener at erfaringer gir grunnlag for læring, og med refleksjon i etterkant kan viktige lærdommer fra erfaringene belyses og omdannes til kunnskap.

Vi kan trekke koblinger til Fischer og Leicht Madsens tre oppmerksomhetsfaser (Fischer, 2002), der opplevelsfasen og undersøkelsesfasen følges av behovet for å reflektere over hva man har opplevd (refleksjonsfasen). Kvaliteten på refleksjonsfasen er avhengig av at de lærende har en medreflekterende veileder eller lærer med en viss kunnskap om temaet (Langholm et al., 2017).

Ifølge Dewey (1977) og Merleau-Ponty (1994) er læring en aktiv prosess som starter innenfra og som drives av en indre motivasjon. Motivasjonen for å delta i en aktivitet vil øke når den oppleves som meningsfull. Ryan og Deci (2017) forklarer dette med sin *Self Determination Theory*, der motivasjon for deltakelse i en aktivitet er nært knyttet til behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet. De fremhever menneskers behov for selv å bestemme hva de vil gjøre, behovet for å lykkes og mestre optimalt utfordrende oppgaver, samt opplevelse av sosial tilhørighet med gjensidig respekt og tillit fra andre (Ryan & Deci, 2017).

Denne tankegangen kan relateres til *bierggim*. Det handler om livsmestring – «man kan kontrollere egne følelser, delta i sosiale relasjoner og engasjere seg i oppgaver som er meningsfulle for en selv» (Solbakken & Bjøru, 2023, s. 79).

Førstehåndserfaringer i ulike naturmiljø

Høstingsfriluftsliv innbefatter å være på tur i det miljøet der høsting kan foregå. Undervisning i ulike dynamiske og komplekse naturmiljø vil gi studenter variert praktisk erfaring gjennom autentiske situasjoner. Dette er

viktig for læring (Beames & Brown, 2016; Fazey & Fazey, 2005; Guthrie, 1996; Paisley et al., 2008; Thomas, 2007).

Mennesket opplever og erfarer gjennom kroppen, og det ekte og autentiske ved naturen gir mange gode muligheter for kroppslige og multisensoriske førstehåndserfaringer og utforskningsmuligheter (Langholm et al., 2017). Multisensoriske erfaringer refererer til bruk av flere sanser i en læringsprosess. Dette etablerer et mangfold av minnespor, som igjen kan styrke innlæring (Hulme, 1987). Denne direkte sansemessige erfaringen med gjenstander eller fenomener benevnes ofte førstehåndserfaringer (Langholm et al., 2017, s. 39), og henger nært sammen med kroppslig kunnskap der alle sanser er aktive i læringsprosessen.

Denne kunnskapsutviklingen mener Dewey (1977) og Merleau-Ponty (1994) skjer ved aktiv bruk av kroppen. Ifølge Gibson (1979) lever vi i relasjon med omgivelsene våre. Vi mottar og tolker informasjon fra alle sansene. Dette understreker viktigheten av førstehåndserfaringer med objekter og miljøer. Studentene i vår studie vil oppleve invitasjon til handling, *affordances*, fra ulike elementer i det fysiske miljøet. Førstehåndserfaringene er essensielle for deres oppfatning av hva som er mulig og ikke mulig å gjøre (Gibson, 1979). Hvordan disse innbydelsene tolkes og brukes, er avhengig av individet og dets bakgrunn (Kyttä, 2004). Kyttä skiller mellom potensielle og realiserte *affordances*, som henholdsvis er mulige handlinger som individet sanser, og handlinger som faktisk tas i bruk (Kyttä, 2004).

Førstehåndserfaringer kan også være til stor hjelp når man skal lære seg arter og hvordan de lever (Helldén & Helldén, 2008; Magntorn & Helldén, 2005).

Metode

Denne studien tar utgangspunkt i emnet Utefag, et fordypningsemne for tredjeårsstudenter ved Nord universitet sin barnehagelærerutdanning. Utefag er et tverrfaglig emne. Høstingsfriluftsliv er en sentral del av emnet og integreres gjennom erfaringsbasert læring (Dewey, 1977) i ulike naturmiljøer. Mye av innholdet i emnet er nært knyttet opp mot samisk tradisjon og levesett. For eksempel gjennom å ferdes og oppholde seg i, samt livnære seg av naturen.

Faglærernes evalueringer av undervisningen antyder likevel at det er stort potensial for bevisstgjøring knyttet til og konkretisering av samiske perspektiver og temaer i emnet. Med dette som bakteppe, samt det at Nord universitet har et nasjonalt ansvar for forskning og utdanning innen lule- og sørsamisk språk og kultur, utviklet vi et prosjekt. Formålet var å videreutvikle undervisningspraksis knyttet til samisk kultur og tradisjonskunnskap i emnet.

Vi utviklet et konkret undervisningsopplegg hvor studentene fikk være sammen med lokale formidlere av samisk kultur, hvorav en med sjøsamisk opphav. I autentiske omgivelser fikk studentene lære om ulike nyttevekster ved å delta i høsting av blant annet bær, sopp og urter. De laget også mat av «fangsten» på bål i lavvo. Studentene fikk også kjennskap til spiselige planter som ikke var i sesong på dette tidspunktet, både gjennom å identifisere plantene og smake på foredlede produkter av plantene, som krydder, saft og te. Undervisningsopplegget ble gjennomført på høsten, når det er høysesong for bær og sopp i Nordland.

Vi brukte bekvemmelighetsutvalg (Jacobsen, 2022) i denne studien, da det var ønskelig å inkludere alle studenter i emnet inneværende semester. Utvalget bestod av alle atten studentene, og inkluderte fem menn og tretten kvinner i alderen 20–40 år. Studentene hadde ulik arbeidslivserfaring fra barnehage. Det hadde vært en fordel med et større og mer tilfeldig utvalg, for eksempel ved å inkludere studenter fra andre utdanningsinstitusjoner, for å få mer bredde i datamaterialet.

Det ble gjennomført semistrukturerte fokusgruppeintervju med forhåndsbestemte temaer (Kvale & Brinkmann, 2015). Fokusgruppeintervju er velegnet for å samle kvalitative data om et angitt tema. De er også nyttige for å få frem nyanserte beskrivelser av opplevelser, følelser, meninger og handlinger hos respondentene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Hensikten med studien var å få frem studentenes opplevelser med og refleksjoner knyttet til høstingsfriluftsliv som undervisningsmetode for å erverve kunnskap om samisk kultur og tradisjon. Følgende temaer, som ble bestemt med utgangspunkt i studiens formål, ble diskutert: erfaringsbasert læring som undervisningsmetode, forskjeller og likheter mellom samisk og norsk tradisjon og kultur knyttet til høsting, verdier av høstingsfriluftsliv, høsting i et bærekraftperspektiv, samt høstingsfriluftsliv som metode for å arbeide med samisk kultur i barnehagen.

Det ble gitt muntlig informasjon om studien før gjennomføring, og samtykkeskjema ble underskrevet på samme tid. Under intervjuene ble det

brukt Nettskjema, og begge forskere var til stede. For å ivareta personvern ble intervjuene transkribert og anonymisert.

Studentene ble delt i to grupper, med totalt ni deltakere i hver fokusgruppe. Siden ingen av temaene som ble gitt i fokusgruppene var av sensitiv art, anså vi det som hensiktsmessig å ha såpass store grupper. Hvert fokusgruppeintervju hadde en varighet på omtrent 60 minutter.

Relasjonene mellom individene i gruppa kan påvirke svarene i fokusgruppeintervjuer (Gulliksen & Hjordemaal, 2016). For å få til en god samtale hvor studentenes meninger, holdninger og verdier rundt temaene kommer til uttrykk, er det viktig at situasjonen oppleves som uformell og åpen (Parker & Tritter, 2006, s. 24). Derfor brukte vi spiseplassen på kjøkkenet som base, som studentene kjenner godt.

Gjennom undervisningen i Utefag har vi delt mange opplevelser og stunder med studentene. Vårt nærvær har sannsynligvis lite å si for den naturlige samhandlingen og tryggheten i gruppene, såkalt kontrolleffekt (Hellevik, 2002).

Studien ble gjennomført midtveis i emnet. Dette innebærer at studentene hadde deltatt på variert friluftslivsundervisning i forkant av denne studien. Det bør derfor tas i betraktning at studentenes erfaringer fra undervisningen i emnet generelt sannsynligvis påvirker deres refleksjoner, holdninger og meninger, som igjen vil ha betydning for funnene.

Analyse

Det transkriberte datamaterialet ble analysert ved hjelp av refleksiv tematisk analyse, en metode for å identifisere, analysere og rapportere tema i et datasett (Braun & Clarke, 2008). Både deduktiv og induktiv tilnærming ble benyttet (Braun & Clarke, 2019). Først ble dataene grundig gjennomgått for å identifisere viktige begreper og temaer som gikk igjen. Disse ble så kodet og gruppert i potensielle kategorier som identifiserer mønstre og sammenhenger i datamaterialet (Braun & Clarke, 2008). Temaene ble gjennomgått på nytt og revidert for å sikre funksjonalitet til de kodete utdragene, samt sikre at temaene belyser studiens formål. Temaene som vi utviklet gjennom analysen var: *praktisk og*

erfaringsbasert undervisning, autentiske læringssituasjoner, verdier av høstingsfriluftsliv og samisk kulturforståelse og overføringsverdi til barnehagen.

Forskningsfunn

Våre forskningsfunn baseres hovedsakelig på data fra fokusgruppeintervjuene med studentene. Det bør likevel nevnes at begge faglærerne var til stede under gjennomføringen av det samiske opplegget og observerte. Våre tolkninger av intervjudataene må derfor også ses i sammenheng med observasjonene i felt. Vi vil her presentere funn knyttet til de fire hovedtemaene fra den tematiske analysen.

Praktisk og erfaringsbasert undervisning

Gjennom begge fokusgruppeintervjuene kommer det tydelig frem at studentene opplever erfaringsbasert og praktisk undervisning som positivt for læringsutbyttet. Studentene uttrykker dette gjennom utsagn som: «Man lærer bedre», «Ting sitter bedre», «Flere knagger å henge det på», og «Jeg lærer bedre av å gjøre fysisk og praktisk arbeid, det er enklere å bli interessert». Videre fremheves viktigheten av selv å få prøve, ikke bare se på at andre gjør. Også det å bruke sansene og få opplevelser med betydningen av førstehåndserfaringer trekkes frem som viktige aspekter knyttet til praktisk undervisning.

En student sier at fleksibiliteten i praktisk undervisning i større grad muliggjør det å undersøke noe man synes er spesielt interessant eller som fanger der og da. En annen føyer til at «Vi kan bruke lenger tid på det som er interessant.» Flere trekker også frem engasjement, kunnskap og troverdighet hos underviserne som viktig i den praktiske undervisningen. Dette er vesentlig for å skape interesse og engasjement for læring. En student beskriver underviserne slik: «Engasjerte og autentiske rollemodeller med veldig mye kunnskap. Veldig fint å få være rundt sånne personer. Den ene var samisk selv».

Flere studenter bruker ordet relevant om undervisningsmetoden som ble benyttet. En sier: «Det var veldig relevant i forhold til utdanningen vår.» En

annen student bemerker: «Jeg synes det var en veldig fin undervisningsmetode å bruke fordi vi skal ut i et praktisk yrke.»

Det ble også trukket frem at samisk er en praktisk kultur, og at det da er naturlig å lære om denne i praksis. En annen samtykker og sier: «Bare det at de holdt opp disse plantene og fortalte hvordan plantene kunne brukes, i brød for eksempel, hva rota ble brukt til. Når du får det foran deg er det lettere å huske, tror jeg.»

Autentiske læringssituasjoner

I diskusjonen om det samiske opplegget studentene deltok på og overføringsverdi til arbeid med samisk kultur i barnehagen, fremhever flere at å gi barn erfaring med samisk kultur gjennom deltakelse kan gi positive opplevelser og økt forståelse hos barna. En student utdyper: «Det blir noe helt annet å komme inn der (i lavvoen) og se det, at du skal gå på venstre side fordi det er der gjester sitter, også sitter vi der, også ser du forskjellene. Da ser du også måten lavvoen er utformet på. Da tror jeg barna ser det på en helt annen måte og tar det til seg på en helt annen måte.»

En annen student bekrefter utsagnet og supplerer: «Jeg tror det setter seg mye bedre, også hos barna, å oppleve, enn bare å bli fortalt.» Studentene trekker også frem bevisstgjøring av muligheter i nærmiljøet og nærnaturen knyttet til høstingsfriluftsliv og samisk kultur som viktige erfaringer. De mener at dette er noe barn kan lære mer om.

En annen student fremhever hvordan det å lære samiske ord og begreper i et samisk miljø kan forsterke innlæringen: «Hvis man bruker samiske ord i undervisningen kan det ofte gå over hodet på meg hva de betyr disse ordene, men hvis vi er i et samisk miljø og kan peke på de ulike tingene, blir læringen mye dypere og det forankrer seg mer enn om noen hadde stått og forelest om det.» En annen student kommenterer i denne sammenhengen at underviserne brukte samiske ord og begreper knyttet til lavvo og bål når studentene kom inn i lavvoen, og at dette gjorde det lettere å huske.

Gjennom praktisk erfaring med samisk kultur sier flere studenter at de er inspirert til å arbeide med temaet i barnehagen. «Alt vi har gjort på denne turen kunne vi ha gjort i barnehagen også», ytrer en student. En annen student sier: «Jeg synes ikke det er så stort og skummelt tema etter at vi var i skogen og ser at det kan knyttes opp mot tur, helt vanlig tur.» Gjennom refleksjon over

erfaringer knyttet til det samiske opplegget studentene deltok på, bemerker en av studentene: «Du har den samiske uken rundt 6. februar, og resten av året er det nesten ingenting. Men på denne måten kan du bruke det hele året, at det blir litt mer sammenheng.»

Verdier av høstingsfriluftsliv

Studentene hadde flere sammenfallende refleksjoner knyttet til verdier av å høste fra naturen. Noen av verdiene studentene løftet frem var naturopplevelser, innsikt i matens opprinnelse, mestringsfølelse, fellesskapsfølelse, alle kan delta, og matglede: «gleden av å oppleve å plukke sine egne bær, lage noe av det og spise det – det smaker mye bedre» og at maten du høster selv er sunnere. En student utdyper det slik: «Man får en bedre forståelse, at det ikke er slik at vi henter ting på butikken, men at det kommer fra naturen, at vi gjør det selv, det praktiske. Det å se verdien i at det ligger et arbeid bak.» En annen student fremhever viktigheten av å bruke sansene: «Det at barna får bruke alle sansene sine. Det å kunne skille mellom blokkebær og blåbær, for eksempel. Det å lære hvordan de ulike bærene ser ut. Alle sansene er jo i bruk når man er ute og plukker!»

En student trekker frem at høsting «gir mye praktisk kunnskap om naturen generelt, du får mye gratis av det». En annen student poengterer at «plutselig kan det komme en sultkrise, og da kan det være greit å vite hva man kan høste for å overleve».

Studentene fremhever også ny innsikt i samiske perspektiver og praksiser knyttet til høsting. En student sier: «de var veldig opptatte av det som mange ser på som ugress», mens en annen trekker frem hvordan samene bruker alle planter til et formål, enten mat, medisin, redskaper eller dyrefôr. En tredje student supplerer: «De hadde veldig fokus på å bruke det som er rundt seg.»

Flere nevner også bærekraftig sanking som viktig i samisk høstpraksis. Man høster bare det man trenger slik at det blir nok til andre, både mennesker og dyr. I denne sammenheng nevnes også viktigheten av å høste mange ulike arter, ikke bare blåbær for eksempel. Samene har tradisjon for å høste flere arter til mat enn det studentene hadde kjennskap til fra før. En student sier det slik: «Jeg har fått øynene opp for at det er så mye mer man kan sanke, større mangfold blant de spiselige artene.»

En student forteller hvordan en tur i skogen i etterkant av opplegget ble en ny opplevelse: «Jeg tror aldri jeg har sett en sopp i skogen før, men vi gikk

tur for å sanke litt og se litt og lære litt, og da ser du brått veldig mye. Bare fordi du kan litt om noe, ser du brått veldig mye. Jeg har aldri vært en sånn type person, det er nesten litt rart, men egentlig veldig gøy. Du ser det på en helt annen måte nå.»

Samisk kulturforståelse og overføringsverdi til barnehagen

Flere av studentene trekker frem at de har fått økt forståelse for samisk kultur. At naturen og høsting er en naturlig innfallsvinkel til samisk kultur løftes frem. I tillegg nevner flere studenter at samisk natursyn kommer tydelig frem gjennom et slikt opplegg. Følgende sitat er et eksempel på dette: «Vi fikk jo større innblikk i samisk kultur da og deres levemåte og virkelighetsoppfatning, for eksempel at man ikke skal fiske ved fullmåne.» En annen student sier: «Jeg tenker mye på det hun sa om at vi bare spiser det som er rett under oss i næringskjeden, å ikke spise maten til maten vår, det festa seg litt.»

Studentene har mange refleksjoner knyttet til samiske og norske høstingstradisjoner, både ulikheter og likheter. Flere mener barnehagene kan fremme både norsk og samisk høstekultur, men at man kan fokusere mer på å høste i tråd med samisk kultur. Ifølge studentene kan dette bety å høste bærekraftig, altså ikke høste mer enn man trenger, og ha respekt for naturen når man høster. Det kan også innebære å høste flere ulike arter, ikke bare blåbær, utvide bruksområdene, samt være mer oppmerksom på det som er tilgjengelig i sesongen.

En student sier det slik:

Når vi er og høster kan vi fortelle om samisk kultur, men det er jo en norsk tradisjon også. Røttene til samene er vel litt sterkere enn det norske og de har en større tradisjon for å ta vare på alt, og samene har en større tilhørighet til og respekt for naturen, det kan vi ta lærdom av og formidle til barna mens vi sanker. Vi trenger jo ikke å skille siden det er tradisjon fra begge kulturer.

En annen student sier:

Vi skal jo inkludere det samiske og deres tradisjoner som del av den norske befolkningen, men vi skal ikke gjøre et spektakkel ut av det.

Vi skal også vise at samene har en egen kultur og gjøre de norske barna som ikke har denne kulturen klar over hvor viktig den er.

Flere studenter påpeker viktigheten av at arbeid med samisk kultur i barnehagen ikke bare må preges av stereotypiske aktiviteter. Med dette mener studentene aktiviteter som å lage *bidos* eller *gáhkku*, sette opp lavvo i barnehagen, vise barna samiske kofter og kaste lasso på et simulert reinsdyr. En student sier: «Jeg tenker på at det må man prøve å komme litt bort ifra, fordi det er stereotypisk og begrenset kunnskap.»

Studentene nevner også samenes nasjonaldag i denne sammenheng. De enes om at fokus på samisk kultur må være gjennom hele året, og ikke bare denne ene dagen eller uken i året. En student fremhever de åtte årstidene som en fin måte å inkludere den samiske kulturen gjennom hele året: «[...] Alle årstidene er veldig beskrivende for hva de bruker naturen til og hvilke ressurser de benytter seg av.» En annen student sier: «Det trenger ikke å være så veldig vanskelig, sånn å henge den samiske kulturen på forskjellige knagger, om det vi gjør i hverdagen på en måte.»

Knyttet til refleksjoner rundt arbeid med samisk kultur i barnehagen fremhever en student at det gjennom utdanningen har vært mest fokus på språk. Det oppleves mer relevant med et slikt opplegg som studentene har deltatt på her. «Det har vært mye klasseromsundervisning [...]. Men for oss som skal være i barnehage, så har det vært litt sånn irrelevant og svevende i forhold til hva vi faktisk skal ut å gjøre i våre yrker. Så jeg synes det var veldig fint å komme hit og få gjøre det praktisk, og få være med. Få lov å bryte det helt ned, det vi faktisk gjorde både i skogen og i lavvoen gjennom hele dagen. Slikt vi kan ta med ungene på.»

Diskusjon

Praktisk og erfaringsbasert undervisning

Å være aktiv i egen læreprosess ser ut til å ha stor betydning for studentene. Det å ha vært med på høsting, for så å lære om bruksområder, preservering og smake, virker å ha styrket læringsprosessen. Ting huskes lettere. Dette

understreker at erfaringsbasert læring gjennom aktiv bruk av kroppen og multisensoriske opplevelser er viktig for kunnskapsutviklingen (Dewey, 1977; Hulme, 1987). Det kan virke som studentene fikk en aha-opplevelse av hva førstehåndserfaring er. Derfor har de muligens fått en dypere forståelse for hvor viktig dette er for barns læring.

En student mener at praktisk og fysisk arbeid gjør «det enklere å bli interessert». Ifølge Ryan og Deci (2017), Dewey (1977) og Merleau-Ponty (1994) er aktiv deltakelse en viktig faktor for å øke indre motivasjon. Vi tolker at det å delta aktivt gjorde det mer meningsfullt for studentene. Dette styrker Deweys tanker om behovet for å se kunnskap og handling i sammenheng.

Studentene befant seg i en trygg sosial setting hvor de ved flere anledninger selv kunne medvirke i hva de ville gjøre eller bidra med basert på egne forutsetninger og kompetanse. Dette kan ifølge Ryan og Deci (2017) fremme motivasjon. Studentene bemerket i tillegg fleksibiliteten i undervisningen som positiv. Det var flere innfallsvinkler til å koble seg på og bidra til fellesskapet, eller fordype seg i det man fant interessant der og da.

Fleksibiliteten gjør at studentene har noe å velge fra, som ifølge Langholm et al. (2017) kan styrke motivasjonen. Noen var mest interessert i å sanke bær og sopp, andre engasjerte seg mest i bålet i lavvoen, mens andre igjen var mest interessert i å tilberede og lage mat på bål. *Bierggim* kan i stor grad relateres til dette, det å få mulighet til å prøve og feile innenfor trygge rammer og få tilpassede utfordringer (Balto & Kuhmunen, 2014).

Engasjement, kunnskap og troverdighet hos underviserne ble trukket frem av studentene som vesentlig for å skape interesse og engasjement for læring. Både Dewey (1977), Merleau-Ponty (1994) og Fischer og Leicht Madsen (2002) understreker viktigheten av refleksjon i etterkant av praktiske erfaringer. Det er gjennom refleksjonene i etterkant at kunnskapsutviklingen skjer. Da er man avhengig av lærere eller veiledere med kunnskap som kan bidra til meningsfull refleksjon (Fischer & Leicht Madsen, 2002), slik som underviserne i dette opplegget.

Autentiske læringssituasjoner

Det å lære om samisk kultur og tradisjon i et samisk miljø er noe studentene fremhever i sine utsagn. De autentiske omgivelsene ser ut til å ha stor effekt på bevisstgjøringen av sentrale elementer innenfor det samiske. Studentene

fremhever fordelene ved både å få høre om, samtidig som de praktiserer, skikk og bruk i lavvo, både hvor man skal sitte og hvordan den er utformet. De får verdifulle førstehåndserfaringer som er viktig for økt forståelse og kunnskap om samisk kultur. Dette mener studentene har stor overføringsverdi til barnehagen, og fremhever at også slik bør barn oppleve samisk kultur. Dette støttes av Dewey (1977), som mener vi lærer bedre gjennom aktivt engasjement enn passiv lytting, og at erfaring på førstehånd er essensielt. Når teoretisk informasjon gis samtidig som det anvendes praktisk, kan man få en mer autentisk forståelse av det som undervises. Enoksen og Krempig (2022) fant gjennom sitt reindriftsprosjekt at studentene som deltok i prosjektet opplevde autentiske læringssituasjoner som både meningsfylte og lærerike knyttet til kunnskapsutvikling innen samisk kultur.

Ett annet element som fremheves av studentene er bevisstgjøring av muligheter som fins i nærmiljøet og nærnaturen. Teorien om *affordances* er relevant i denne sammenhengen, og handler om tilbud av muligheter for handling fra miljøet til individet (Gibson, 1979). Studentene fikk erfaring med hvor essensiell naturkunnskapen i samisk kultur er. Veilederne på tur så langt flere og andre muligheter enn studentene til hva som kunne høstes og hva det kunne brukes til.

Studentene virket også mer bevisste på hvor mye man kan se og oppleve på en liten tur i skogen. Det å ha kunnskap om noen få arter gjør at man legger merke til flere andre arter. Evnen til å se mulighetene i miljøet henger sammen med kunnskap og tidligere erfaringer hos den enkelte, måten vi oppfatter dem på og hvordan vi bruker dem (Gibson, 1979). Gjennom å være mye på tur i naturen vil sannsynligvis flere potensielle *affordances* (Kyttä, 2004) bli realisert. For eksempel kan man høste kantarell fordi man har funnet en plass der de vokser. I neste omgang oppdager man andre typer sopp i samme område, eller at det er mye blåbær i nærheten. På neste tur igjen har man sjekket ut den ukjente sopparten og har med bærplukker for å sanke blåbær. Altså vil det å ta i bruk mulighetene kunne generere flere potensielle og realiserte *affordances* og bidra til en bredere og dypere kunnskapsutvikling (Kyttä, 2004).

Studentene fremhevet også at bruk av samiske ord i samiske miljøer kan forsterke innlæringen. Igjen får vi understreket betydningen av multisensoriske opplevelser i læringssituasjoner (Beames & Brown, 2016; Fazey & Fazey, 2005; Guthrie, 1996; Paisley et al., 2008; Thomas, 2007). Når læringen i tillegg skjer i autentiske omgivelser og situasjoner, kan det tenkes at minnene sitter enda sterkere.

Studentene ytret inspirasjon til å arbeide med samisk kultur i barnehagen. De fremhevet viktigheten av at også barn bør få erfaringer med samisk kultur gjennom deltakelse, slik studentene fikk. Det mener studentene kan bidra til positive opplevelser og økt forståelse hos barn. Den praktiske erfaringen fra opplegget ser også ut til å ha senket terskelen for å arbeide med samisk kultur i barnehagen.

Uttrykk som: «Alt det vi gjorde denne dagen kunne vi ha gjort i barnehagen også» og «det er ikke så stort og skummelt tema og kan knyttes opp mot en helt vanlig tur», viser at behovet for å mestre og å føle seg kompetent for oppgaven er viktig for motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Samtidig virker det å lære om samiske gjøremål i et samisk miljø å gjøre det hele mer meningsfullt for studentene. Dette kan igjen bidra til indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

Vi tolker det som at studentene har blitt mer bevisste og fått større selvtillit for når og hvordan de kan arbeide med samisk kultur. I tillegg uttrykkes en dypere forståelse for betydningen av å være bevisst i valg av miljø der læringen skal foregå, samt potensialet i det å se mulighetene som finnes i nærmiljøet.

Verdier av høstingsfriluftsliv

Studentene synes å ha fått en dypere forståelse for samisk natursyn gjennom erfaringene med høsting i autentiske omgivelser. De har oppdaget at man kan høste et langt større repertoar av arter enn det de var kjent med. Det har også ført til økt kunnskap om spiselige arter og nye bruksområder. Videre har de lært viktigheten av å ikke høste mer enn man selv trenger, samt å ta hensyn til andre arter. Studentene poengterer at disse aspektene ved samisk høstepraksis er en bærekraftig praksis.

Dette illustrerer at ikke bare høstingsfriluftsliv generelt, men samisk høstepraksis spesielt, kan være en viktig innfallsvinkel til bærekraftig utvikling. I en intervjustudie utført av Bergan og Myrstad (2022) fant de at samiske barnehager har en nyttepreget og hensynsfull tilnærming til natur gjennom høsting og sanking av både mat og annet materiale. Forfatterne ser en slik tilnærming til naturen i sammenheng med bærekraftig tankegang og det å oppleve en samhørighet med naturen (Bergan & Myrstad, 2022). Denne samhørigheten mener vi er avhengig av gjentatte erfaringer i og med naturen, slik også Aira (2021) bemerker i sin artikkel om multebærsanking.

Det å høste sammen og oppleve gleden av å tilberede og spise maten man har sanket, betegnes som positivt for studentene. Dette kan tolkes som

at det gir en form for medvirknings- og mestringsfølelse. Alle kan delta og bidra til høstingen, måltidet eller lage bålet som måltidet skal tilberedes på.

Studentene trakk også frem tilhørighet og fellesskapsfølelse, et resultat av engasjement for felles gjøremål. Ifølge Wenger (1998) er dette viktig for et godt praksisfellesskap. De sosiale aspektene studentene fremhever kan også ses i lys av den sosiale dimensjonen av bærekraft (Kasin & Haugen, 2019), hvor felles gjøremål kan bidra til å skape tilhørighet til både gruppa (Wenger, 1998) og naturen (Aira, 2021).

En student bemerket at «høsting gir mye praktisk kunnskap om naturen generelt, du får mye gratis av det». Dette utsagnet kan tolkes som at studenten, gjennom å være på tur i ulike miljøer med ulike gjøremål, sitter igjen med verdifulle sansemessige opplevelser. Disse opplevelsene har gjort inntrykk og har styrket kompetansen i både kunnskap og ferdigheter for å mestre å være i naturen.

Dette kan ses i lys av Deweys (1977) tanker om behovet for å se kunnskap og handling i sammenheng. Kunnskap skapes gjennom aktivitet (Lyngsnes & Rismark, 2020). I et høstingsperspektiv omhandler dette å få erfaring med hvor og når man skal gå for å høste. Dette kan man vanskelig lese seg til fordi det vil variere fra år til år etter hvordan våren, sommeren og høsten har vært. Denne kunnskapen erverves gjennom gjentatte erfaringer med høsting, år etter år, i ulike områder og til ulik tid (Aira, 2021).

I samisk kultur knyttes *bierrgim* til denne kunnskapen – kunnskap som er nødvendig for å mestre livet. Innen tradisjonell samisk kultur er det å beherske høsting helt sentralt for *bierrgim* (Sametinget, 2022).

Buljo (2020) beskriver hvordan respekt og ydmykhet har en sentral plass i samisk natursyn. Kan det tenkes at studentene gjennom erfaringer med å høste sin egen mat og tilberede denne har fått en større respekt for maten og matens opphav? Sitatet: «Man får en bedre forståelse, at det ikke er slik at vi henter ting på butikken, men at det kommer fra naturen, at vi gjør det selv, det praktiske. Det å se verdien i at det ligger et arbeid bak.», kan vitne om dette.

Høsting gir innsikt i matens opprinnelse og kan være et viktig ledd i arbeidet med bærekraftig utvikling, både i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) og generelt. Med forståelse for at mat kommer fra naturen, vil vi ønske å ta vare på den (Heggen & Langholm, 2019).

Kan hende har erfaringene fra opplegget studentene deltok på gitt grobunn for større innsikt i verdiene av høstingsfriluftsliv? I tillegg til kunnskap,

ferdigheter og holdninger knyttet til høstingsfriluftsliv, trakk studentene frem både arbeidet som ligger bak det å skaffe til veie mat, gleden ved å spise egen-høstet mat, samt fellesskapsfølelse og mestring. Verdiene som studentene fremhever kan ses i lys av det å klare seg selv og mestre livet – *bierggim* (Balto & Kuhmunen, 2014).

Kanskje kan høstingsfriluftsliv i dagens samfunn være en nyttig innfalls-vinkel til det å utvikle livsmestring, slik det har vært i samisk kultur gjennom tidene. En student påpekte at i en sultkrise kan det å skaffe til veie sin egen mat være helt avgjørende, altså essensielt for å klare seg.

Samisk kulturforståelse og arbeid med samisk kultur i barnehagen

Studentene fremhever ny innsikt i hvordan samisk kultur kan arbeides med i barnehagen. En student bemerker at en helt vanlig tur kan knyttes opp mot samisk kultur. Enoksen og Krempig (2022) mener «læringsaktiviteter innen friluftsliv vil være godt egnet til å formidle og belyse samisk tematikk, spesielt knyttet til forståelser av læring og ulike kunnskapsforståelser». Studentene i vår studie påpeker også at «samisk kultur er en praktisk kultur», og kanskje nettopp derfor oppleves det så nyttig med praktisk undervisning innen temaet.

Flere ytrer også større forståelse for hvordan samisk kultur kan inkluderes i barnehagens hverdagsliv. Studentenes erfaringer fra barnehager vitner om at arbeid med samisk kultur primært er sentrert rundt samenes nasjonaldag, slik også Homme et al. (2020) påpeker i sin evaluering av implementering av rammeplanen. I denne sammenhengen poengterer studentene at det er viktig å unngå stereotypi knyttet til arbeid med samisk kultur i barnehagen, da flere studenter har erfart den type tilnærming i praksis. Følgende utsagn: «[...] vi skal ikke gjøre et spektakkel utav det» henger muligens sammen med hvordan studentene har erfart samisk kultur i barnehagene, at det nettopp gjøres et spektakkel utav det når samisk kultur settes på agendaen. Myrstad (2021) mener at ved å koble samiske tematikker til noe kjent for barn og ansatte, kan man redusere faren for eksotifisering og stereotypi. Natur er et eksempel på noe som er kjent for barn og ansatte, uansett kulturell tilhørighet (Bergan & Myrstad, 2022), og kan være en naturlig innfallsvinkel til arbeid med samisk kultur i barnehagen. For eksempel gjennom å inkludere *de åtte samiske årstidene*, slik en student foreslo.

Studentene gir uttrykk for at de synes undervisningen i utdanningen som helhet er mangelfull når det kommer til å belyse mangfoldet i samisk kultur. De kommenterer at det har vært mest språkfokus i utdanningen, og at undervisning om samisk har vært avhengig av den enkelte undervisers engasjement eller interesse. Våre funn antyder at det å beherske samisk språk ikke er avgjørende for å lære om og formidle samisk kultur. Samtidig synes det både enklere og mer interessant å lære språket når det kobles på handlinger og gjøremål i autentiske omgivelser, slik som høsting.

Flere studenter virker nærmest overrasket over fellestrekkene mellom lokal og samisk kultur. De har plutselig blitt bevisst på at noe så enkelt som å høste bær og sopp med barna kan knytte kulturene sammen på en enkel og forståelig måte. Studentene mener barnehagene både kan adressere likheter og ulikheter, for eksempel gjennom hva som høstes, hvordan man ivaretar det man har høstet, og hvordan maten tilberedes.

Konklusjon

Våre funn indikerer at kompetanse innen samisk kultur og tradisjonskunnskap kan tilegnes gjennom praktisk erfaring i autentiske omgivelser. Høstingsfriluftsliv er en naturlig innfallsvinkel til samisk kultur generelt, og samisk matkultur spesielt.

Høstingsfriluftsliv som tilnærming til samisk tradisjonskunnskap ser ut til å ha gitt studentene i denne studien økt forståelse og interesse for samisk kultur. I tillegg har det gitt inspirasjon til hvordan temaet kan adresseres i barnehagen. Terskelen for arbeid med samisk kultur i barnehagen synes også å ha blitt lavere. Studentene erfarte at samisk kultur kan inkluderes gjennom noe så enkelt som en vanlig tur i barnehagen. Videre viser funnene at høstingsfriluftsliv som innfallsvinkel til det samiske har stor overføringsverdi til barnehagen.

Studentene fremhever viktigheten av at også barn må få autentiske opplevelser knyttet til samisk kultur og tradisjonskunnskap for å kunne utvikle innsikt og forståelse. Dette kan oppnås gjennom bevisste pedagoger som har både friluftslivskompetanse, forståelse for erfaringsbasert læring og innsikt

i samisk kultur og tradisjonskunnskap. Dagens barnehagelærerstudenter bør derfor gjennom sin utdanning få varierte naturopplevelser og bli kjent med naturens mangfold i større grad. På den måten kan også de oppleve tilhørighet til naturen, bli glade i den og få erfaringer som fremmer evnen til å orientere seg og oppholde seg i naturen til ulike årstider, slik Rammeplan for barnehagen påpeker at barnehagebarn skal (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Gjennom erfaringer med samisk høstepraksis fremhever studentene mangfoldige verdier knyttet til høstingsfriluftsliv. Disse verdiene kan ses i sammenheng med både bærekraftig utvikling og *bierggim*. Selv om høsting ikke er en livsnødvendighet i vår tid, kan det likevel argumenteres for at det å mestre og praktisere høstingsfriluftsliv er viktig. Med tanke på det urolige verdensbildet vi har i dag, hvor både krig og klimaendringer preger oss, kan kompetanse innen høstingsfriluftsliv være av stor verdi. Dette gjelder både i lys av bærekraftig utvikling, selvberging og det å klare seg selv, eller *bierggim*.

Fremtidig forskning bør undersøke hvilket potensiale høstingsfriluftsliv som tilnærming til samisk kultur og tradisjonskunnskap har i barnehagen. Det bør også undersøkes i hvilken grad barnehagelærere og øvrig personale har tilstrekkelig kompetanse til å praktisere høstingsfriluftsliv med barn i barnehagen.

Referanser

- Aira, H. (2021). Moltebærsanking – samisk tradisjonell kunnskap, identitet og kultur. *Bårjås. Populærvitenskapelig tidsskrift fra Árran – Julevsáme guovdásj Lulesamisk senter 2020/2021*, 4–25.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child rearing in transition: Shaping a new pedagogical platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 85–105. <https://doi.org/10.1177/117718010500100106>
- Balto, A. & Kuhmunen, G. (2014). *Máhttáhit - Re-educate them and us! - Sámi self-determination, nation-guiding and leadership*. ČálliidLágádus.
- Beames, S. & Brown, M. (2016). *Adventurous learning: A pedagogy for a changing world*. Routledge.
- Bergan, V. & Laiti, M. (2023). Foraging eco-ethology, incentives and motivations in the kindergartens of Norway based on Sámi and Norwegian cultures. *Genealogy*, 7(3), 57. <https://doi.org/10.3390/genealogy7030057>
- Bergan, V. & Myrstad, A. (2022). Samiske tematikker i barnehagens friluftsliv og bruk av naturen. I H. Neergaard & I. W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s. 113–132). Cappelen Damm Akademisk.
- Bergan, V. I. W., Krempig, T. A., Utsi, T. A. & Bøe, K. W. (2021). I want to participate communities of practice in foraging and gardening projects as a contribution to social and cultural sustainability in early childhood education. *Sustainability*, 13(8), 4368. <https://doi.org/10.3390/su13084368>
- Bergan, V., Nylund, M. B., Midtbø, I. L. & Paulsen, B. H. L. (2023). The teacher's role for engagement in foraging and gardening activities in kindergarten. *Environmental Education Research*. <https://doi.org/10.1080/13504622.2023.2181271>
- Braun, V. & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2). <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bugge, A. B. (2015). *Mat, måltid og moral – hvordan spise rett og riktig* (SIFO Rapport 3). Statens institutt for forbruksforskning.
- Bugge, A. B. (2019). *Fattigmenn, tilslørte bondepiker og rike riddere. Mat og spisevaner i Norge fra 1500-tallet til vår tid*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buljo, M. R. M. (2020). Samisk mat og tradisjoner – med samisk tradisjonell tankegang inn i fremtiden? I B. A. B. Baal, L. Baal & K. Pedersen, *Samisk kulturforståelse i barnehage og skole*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen og Nasjonalt senter for samisk i opplæringen. https://lohkanguovddas.no/sites/default/files/page/attachments/samisk-%09kulturforstaelse-nordsamisknorsk-komprimert_2.pdf
- Chawla, L. (2006). Learning to love the natural world enough to protect it. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 24(2), 57–78. <https://doi.org/10.5324/barn.v24i2.4401>
- Dewey, J. (1977). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. The Free Press.

- Enoksen, E. & Krempig, I. W. (2022). Reindrift i friluftslivsundervisning – «Rein happening» eller læring? I G. Figenschou, S. Solheim Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet – Samiske tema i skole og utdanning* (s. 100–117). Universitetsforlaget.
- Fazey, I., Fazey, J. A. & Fazey, D. M. A. (2005). Learning more effectively from experience. *Ecology and Society*, 10(2), 4. <http://www.ecologyandsociety.org/vol10/iss2/art4/>
- Fischer, U. & Leicht Madsen, B. (2002). *Se her. Om barns oppmerksomhet og førskolelærers rolle*. Pedagogisk forum.
- Fossgard, E. (2009). Måltid og måltidsrammer. I A. Holthe & B. U. Wilhelmsen (Red.), *Mat og helse i skolen* (s. 184–196). Fagbokforlaget.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Houghton Mifflin.
- Gulliksen, M. S. & Hjordemaal, F. R. (2016). Choosing content and methods: Focus group interviews with faculty teachers in Norwegian pre-service subject teacher education in design, art, and crafts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.967809>
- Guthrie, S. (1996). The role of tacit knowing in judgment and decision-making. I Koesler & R. Watters (Red.), *Proceedings of the 1995 International Conference on Outdoor Recreation and Education* (s. 105–116). Idaho State University Press.
- Guttorm, G. (2011). Årbediehtu (Sami traditional knowledge) as a concept and in practice. I J. Porsanger & G. Guttorm (Red.), *Working with traditional knowledge: communities, institutions, information systems, laws and ethics* (s. 59–76). Sàmi allaskuvla/Sàmi University Col.
- Hallandvik, L. & Høiem, J. (2022). *Friluftslivspedagogikk*. Cappelen Damm.
- Hattie, J. & Yates, G. (2014). *Synlig læring – hvordan vi lærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Heggen, M. P. & Langholm, G. (2019). Tilknytning til natur, en forutsetning for bærekraft. I O. Kasin (Red.), A. S. Haugen, M. P. Heggen, G. Langholm & B. F. Syed, *Bærekraftig utvikling – Pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s. 155–168). Fagbokforlaget.
- Heim, G. (2023). Samisk matkultur. I G. Figenschou, S. Solheim Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet – Samiske tema i skole og utdanning* (s. 170–184). Universitetsforlaget.
- Helldén, G. & Helldén, S. (2008). Students' early experiences of biodiversity and education for a sustainable future. *NorDiNa: Nordic Studies in Science Education*, 4(2), 1894–1257. <https://doi.org/10.5617/nordina.286>
- Hellevik, O. (2002). *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Hoëm, A. (1996). *Årbevierumáhttu ja sámioaphahusvuogádat*. Sámi oahpahusráði 20-jagiri-ikkaidgaskasaš ávvukonferánssa raporta (28.–30.08.96).
- Homme, A., Danielsen, H. & Ludvigsen, K. (2020). Implementeringen av rammeplan for barnehagen – Underveisrapport fra prosjektet Evaluering av implementering av rammeplan for barnehagen. *Rapportnr. 37*. https://norceresearch.brage.unit.no/norcere-search-xmlui/bitstream/handle/11250/2736721/Implementeringen_av_rammeplan_for_barnehagen_underveisrapport.pdf?sequence=6&isAllowed=y
- Hulme, C. (1987). Reading retardation. I J. Beech & A. Colley (Red.), *Cognitive approaches to reading* (s. 245–270). Wiley.

- Indergaard, I. & Karlsen, P. (2024). *Bærekraftig sanking – Kunnskap, aktsomhet, erfaring*. Norges sopp- og nyttevekstforbund. <https://soppognyttevekster.no/wp-content/uploads/2024/04/Baerekraftig-sanking.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm.
- Kasin, O. & Langholm, G. (2019). Pedagogikk for en bærekraftig utvikling. I O. Kasin (Red.), A. S. Haugen, M. P. Heggen, G. Langholm & B. F. Syed, *Bærekraftig utvikling – Pedagogiske tilnærminger i barnehagen* (s. 155–168). Fagbokforlaget.
- Kaspersen, A. (1997). *Samisk mat og kultur*. Landbruksforlaget.
- Krempig, I. W., Utsi, T. A. & Bøe, K. W. (2022). Høstingsfriluftsliv og naturtilhørighet. I H. Neergaard & I. W. Krempig (Red.), *Barnehagens friluftsliv* (s. 33–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/contentassets/7c4387bb50314f-33b828789ed767329e/rammeplan-for-barnehagen—bokmal-pdf.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Akademisk.
- Kvivesen, M., Utsi, T. A. & Isaksen, M. (2023). Arbeid med sennagress – samisk tradisjonell kunnskap i naturfag. I G. Figenschou, S. Solheim Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvnet – Samiske tema i skole og utdanning* (s. 83–99). Universitetsforlaget.
- Kyttä, M. (2004). The extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as a criteria for child-friendly environments. *Journal of Environmental Psychology*, 24(2), 179–198. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(03\)00073-2](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(03)00073-2)
- Langholm, G. & Tuset, E.H. (2021). *Matglede i barnehagen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Langholm, G., Hilmo, I., Holter, K., Lea, A. & Synnes, K. (2017). *Forskerfrøboka* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2020). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal.
- Magntorn, O. & Helldén, G. (2005). Student-teachers' ability to read nature: Reflections on their own learning in ecology. *International Journal of Science Education*, 27(10), 1229–1254. <https://doi.org/10.1080/09500690500102706>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Meld. St. 18 (2015–2016). *Friluftsliv – Natur som kilde til helse og livskvalitet*. Klima- og miljøverndepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-18-20152016/id2479100/>
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Pax.
- Myrstad, A. (2021). Samiske perspektiver i en barnehages hverdagsliv. I K. J. Horrigmo & K. T. Rosland (Red.), *Fagdidaktikk for SRLE. Barnehagens fagområder, kunnskapsgrunnlag og arbeidsmåter* (s. 202–214). Cappelen Damm.
- Mytting, I. & Bischoff, A. (2018). *Friluftsliv*. Gyldendal.
- Notaker, H. (1993). *Ganens makt – Norsk kokekunst gjennom tusen år*. Aschehoug.
- Nutti, Y. J. & Kuoljok, K. (2014). *En eldstad, flera berättelser: Unga skapar relationer till tidigare generationers samiska platser*. Åtte, Svenskt Fjäll- och Samemuseum.
- Paisley, K., Furman, N., Sibthorp, J. & Gookin, J. (2008). Student learning in outdoor education: A case study from The National Outdoor Leadership School. *Journal*

- of Experiential Education*, 30(3), 201–222. https://www.researchgate.net/publication/228345350_Student_Learning_in_Outdoor_Education_A_Case_Study_From_the_National_Outdoor_Leadership_School
- Palmberg, I., Berg, I., Jeronen, E., Kärkkäinen, S., Norrgård-Sillanpää, P., Persson, C., Vilkonis, R. & Yli-Panula, E. (2015). Nordic–Baltic student teachers’ identification of and interest in plant and animal species: The importance of species identification and biodiversity for sustainable development. *Journal of Science Teacher Education*, 26(6), 549–571. <https://doi.org/10.1007/s10972-015-9438-z>
- Parker, A. & Tritter, J. (2006). Focus group method and methodology: Current practice and recent debate. *International Journal of Research and Method in Education*, 29(1), 23–37. <https://doi.org/10.1080/01406720500537304>
- Ponga, A. (2020). *Biebmu ja Dálkkas – Föda och medisin: From Sápmi*. Lavvo Sami Art & Nature.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.
- Rybråten, S., Aira, H., Andersen, S., Joks, S. & Nilsen, S. (2024). Mijá duobddága: Sankings-praksiser i samiske kystområder – relasjoner, verdier og bærekraft. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 65(1), 46–61. <https://doi.org/10.18261/tfs.65.1.3>
- Sametinget. (2022). *Sametingsadministrasjonens overordnede strategi: Sammen til nytte for det samiske samfunnet*. <https://sametinget.no/Handlers/DownloadPrintPdf.ashx?url=%2F%2Fsametinget.no%2Fom-sametinget%2Fadministrasjonen%2Fsametingsadministrasjonens-overordnede-strategi%2F%3Fprint%3D1%26securelevel%3Dtoken&title=Sametingsadministrasjonens%20overordnede%20strategi&token=4e0ba80cae02>
- Sametingets arbeidsgruppe for utmark. (2016). *Meahcci - et grunnlag for identitet, kultur og birgejupmi - Rapport fra Sametingets arbeidsgruppe for utmark*. https://sametinget.no/_f/p1/idb459017-01b8-4fda-8b5a-e1dd0b406518/meahcci-rapport_norsk_endelig-2.pdf
- Skarstein, T. H. & Skarstein, F. (2019). Artkunnskap for bærekraftig utvikling. I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Skogsvang, B. O. (2019). Festivalar og levendegjøring og omskaping av samisk naturbruk og naturforståelse. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet - Samisk tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Solbakken, A. R. & Bjørø, A. M. (2019). Birgejumpi – livsmestring, den samiske tilnærmingen til inkludering og tilpasset opplæring. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet - Samisk tema i skole og utdanning* (s. 70–81). Universitetsforlaget.
- Thomas, G. (2007). Skill instruction in outdoor leadership: A comparison of a direct instruction model and a discovery-learning model. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 11, 10–18. <https://doi.org/10.1007/BF03400853>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Støtte til arbeid med samisk innhold i fagene*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/stotte-til-arbeid-med-samisk-innhold-i-fagene/samisk-i-naturfag/>

- Utsi, T. A., Bøe, K. W. & Krempig, I. W. (2019). Vill mat i barnehagen – kompetanseutvikling i fellesskap. I V. Bergan & K. E. W. Bjørndal (Red.), *Bærekraft i praksis i barnehagen* (s. 115–135). Universitetsforlaget.
- Vikene, O. L., Vereide, V. & Hallandvik, K. (2016). Ledelse og læring i friluftsliv. I A. Horgen, M. L. Fasting, T. Lundhaug, L. I. Magnussen & K. Østrem (Red.), *Ute! Friluftsliv – pedagogiske, historiske og sosiologiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Warburg, H. (2019). Friluftsliv udspringer av samisk urfolksskunnskap – Uden fortid har friluftsliv ingen fremtid. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Åvdnet - Samisk tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. University Press.

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

Kapittel 15

Dállágádden tjáhkudallat (Tett sammen rundt bålet)

Om barnehagepedagogers kulturarbeid

Kristin A. Ø. Fløtten¹ og Ellinor Myrvang¹

¹ Nord universitet

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

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

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

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

Nøkkelord: dållågåttén tjåhkudallat, å båle, kunnskap, kulturmøter, pedagogikk

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

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

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

Keywords: dållågåttén tjåhkudallat, bonfire, Saami and cultural encounters, outdoor life

Innledning: måltider og møter ved dållågåttén

Kapittelet «Måltider ved *dållågåttén tjåhkudallat*¹, mulige kulturmøter?» undersøker om og hvordan måltidspraksiser, båling og uteliv kan være ramme rundt barnehagepedagogens arbeid med å synliggjøre kulturer. Kulturkunnskapsarbeidet er ment å bidra til at barn kan utvikle kunnskap, respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet² (Barnehageloven, 1975/2023; Rammeplan for barnehagen, 2017; Fløtten, 2016).

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

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

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

Artikkelen vil kunne leses som et bidrag fra barnehagefeltet til FNs³ bærekraftsmål 4, «utdanning», og 3, «god helse og livskvalitet». Institusjonell etnografi er anvendt som teoretisk inngang og som del av metode (Smith, 2005, 2006). Analysegrunnlaget i artikkelen er offentlige dokumenter, våre feltopphold og samtaler i én barnehage (Barnehageloven, 1975/2023; Kvale, 1997; Fløtten, 2012, s. 105, 2016).

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

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

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

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

Bakgrunn

Alle barnehager – uavhengig av hvor i landet de er, språk og kulturell tilhørighet hos barn og personale – er gitt i oppdrag å «synliggjøre samisk kultur og bidra til at barna kan utvikle respekt og fellesskapsfølelse for det samiske mangfoldet» (Rammeplan for barnehagen, 2017⁴). Vi forstår det slik at Statsforvalteren i Nordland (2024) og Sametinget følger barnehageområdet med stor interesse, faglig støtte og bevilgninger. Ved Nord universitet (Nord) er «Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning med samisk profil» en nødvendig og viktig studie (Nord, ABLUs, 2021). Enhver barnehagelærer må ha kunnskap for å forvalte og bidra til å utvikle kunnskap om samisk og samisk kunnskap (Fløtten, 2016; Myrvang & Fløtten, 2019).

Nordland fylke har et særlig ansvar for pite- og lulesamisk. Det er fem samiske kulturer og språk representert i lokalsamfunnene og i byene (Nfk, 2023⁵). Nord har bred forskningsaktivitet knyttet til samiske språk, kultur og samfunnsliv. Ved Nord Bodø er det gjennomført et antall mindre studier knyttet til samisk og samisk tematikk i barnehage og utdanning (Fløtten, 2012, s. 105, 2019; Myrvang & Fløtten, 2019).

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

Presentasjon av forskningsbarnehagen

Vågønes musikk- og friluftsbarnehage, Vågønes musihkka ja álggoiellem mánálgárdde, er en privat to-avdelings barnehage med barn fra ett års alder

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

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

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

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

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

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

Bilde 15.1

Utsnitt fra Vågønes Árran, med tre til fire av de åtte til ti bålplassene.

(foto K.A.Ø. Fløtten)



Første fortelling, om opptenningsved og å båle

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

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

Sametingets oppdrag til Sápmi og alle barnehagers kompetanse

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

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

Hva eller hvem utover tilsynet⁶ skal kunne vurdere om barnehagene har kunnskap og innsikt i mangfold og i samiske kulturer? Når kan pedagogene vite om og når de gjør pedagogisk arbeid med kvalitet og innsikt – eventuelt uten å selv være en del av en samisk kultur med et innenfra-perspektiv eller tilhørighet (Jannok Nutti, 2018, 2023; Eggen, 2024)?

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

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

Teoretiske aspekter

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

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

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

Om væremåter, problematikker og arbeidskunnskap (IE)

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

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

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

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

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

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

Humor, lek og språkglede

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

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

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

Bruk av *å båle*, bål og bål plass i barnehagen, med varme, kunnskapsdeling, samvær og lek, kan i seg selv åpne for kulturmøter som «ildkunst» (Ryd, 2018) og måltider (Ryd, 2019). Samiske ord i en norskspråklig barnehagehverdag kan åpne for kulturmøter ved språklek og språkglede (Hjertespråket, 2016; Eggen, 2024). Tiåret 2022–2032 er FNs tiår for urfolksspråk⁷.

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

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

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

Mangfold ved dållågåttén tjåhkudallat

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

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

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

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

Design og metodevalg

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

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

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

Metode

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

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

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

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

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

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

Anvendte metoder, datagrunnlag og etiske overveielser

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

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

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

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

Presentasjon av data

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

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

Utviklingsplanen, barns og pedagogers virksomhet sammen

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

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

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

Andre fortelling – Hilde, stallo og forskeren

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

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

Feltloggene

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

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

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

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

Oppsummerende

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

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

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

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

Diskusjon, møtepunkter, kulturmøte ved dållågåtten tjåhkudallat

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

Profesjon og væremåter

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

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

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

Kulturmøter, selvstendighet og glede

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

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

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

Klare seg selv; sammen med andre

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

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

Bilde 15.2

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



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

Kulturmøte ved *dållågátten tjåhkudallat*, konkluderende

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

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

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

Referanser

- Aira, H. (2016). *Áhká et innblikk i samisk kvinnehistorie Áhká oanegattjat same nissunhistávrrás*. Bårjås.
- Aira, H. (2021). Moltebærsanking - samisk tradisjonell kunnskap identitet og kultur. https://arran.no/sites/a/arran.no/files/harrieth_aira_molteb_rsanking_samisk_%20tradisjonell_kunnskap_identitet_og_kultur_b_rj_s_2020-2021.pdf
- Balke, E. (1995). *Småbarnspedagogikkens historie: Forbilder for vår tids barnehager*. Universitetsforlaget.
- Balto, A. (2005). Traditional Sámi child-rearing in transition: Shaping a new pedagogical platform. *AlterNative: An International Journal of Indigenous Peoples*, 1(1), 85–105.
- Balto, A. (2023). *Samisk barneoppdragelse i endring*. CálliidLágáduš.
- Barnehageloven. (1975/2023). *Lov om barnehager* (LOV 2005-06-17-64). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Baustad, A. G. & Bjørnstad, E. (2020). Everyday interaction between staff and children aged 1–5 in Norwegian ECEC. *Early Years*, 42(4–5), 557–571.
- Bergström, G. & Boreus, K. (Red.). (2005). *Textens mening och makt: metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Bjørkvold, J. R. (1983/1994). *Det musiske mennesket*. Freidig.
- Eggen, R. B. (2022). Indigeneity versus diversity. *Human Rights Education Review*, 5(1), 136–155. <https://doi.org/10.7577/hrer.4466>
- Eggen, R. B. (2024). Samisk innhold i KRLE-faget på småskoletrinnet – synliggjøring, ikke andregjøring. I K. T. Rosland, R. L. Iversen & E.-A. V. Eriksen (Red.), *Begynneropplæring i KRLE* (s. 100–117). Cappelen Damm Akademisk.
- Evjen, B. & Hansen, L. I. (2008). *Nordlands kulturelle mangfold: etniske relasjoner i historisk perspektiv*. Pax.
- Fagerli, M. & Hadland, L. (2018). Søknad til Sametinget for finansiering av uteområde «Vågønes Árran» og Nordlyslavo. Upublisert: Sametinget.
- Fagerli, M. & Hadland, L. (2018). Søknad til Sametinget for finansiering av uteområde «Vågønes Árran» og Nordlyslavo. Upublisert.
- Fløtten, K. A. Ø. (2012). Kulturformidling i barnehagen, gjennom fysisk miljø, leker og utstyr. I J.-B. Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring* (s. 105–125). Akademika.
- Fløtten, K. A. Ø. (2016). – og så fikk dem se en rein! Ulike tilnærminger til hverdagslig pedagogisk virksomhet i barnehager i samisk-lulesamisk område i Norge. *Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1564>
- Fløtten, K. A. Ø. (2019, 20.–23. august). ECEC teacher education integrating Saami perspectives as visible, basic and part of the core curricula [Paperpresentasjon]. EECERA annual conference: Early Years: Making it Count, Thessaloniki, Greece. <https://www.eecera.org/conference/2019-29th-eecera-conference-thessaloniki-greece/>
- Fløtten, K. A. Ø. (2024). Flerstemt brobygging. «Brobygging mellom kulturer» – om å ha kompetanse til å kunne utvikle flerstemt pedagogisk virksomhet (in press). *Sámi allaskuvla, Sámi instituhtta*.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget.

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

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

Hasvoll, B. C. (2025). Dele mat, dele glede, dele kultur: Norske romer. I G. M. Grande, L. Husjord & K. Ryslett (Red.), *Matkulturer i Norge: Samisk, kvensk/norskfinsk, skogfinsk, jødisk, romsk og romani/tater i fagområdet mat og helse i lærerutdanningene*. (s. 397–407). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa580416>

Kapittel 16

Dele mat, dele glede, dele kultur

Norske romer

Balder Carstens Hasvoll¹

¹ Romano Kher, Romsk kultur- og ressurscenter

Innledning

Det var en gang en konge som hadde tre døtre. En dag kalte han døtrene til seg. Først spurte han sin eldste datter: «Hvor høyt elsker du meg, jenta mi?» Den eldste datteren svarte: «Som gull elsker jeg deg, pappa.»

Etterpå spurte han sin mellomste datter: «Hvor høyt elsker du meg, jenta mi?» Hun sa: «Jeg elsker deg som sølv og edelstener, pappa.»

Til slutt sa han til den yngste datteren: «Visste du at jeg i dag snakket med dine to søstre og spurte dem hvor høyt de elsker meg? Din eldste søster sa til meg at hun elsker meg like høyt som gull. Din andre søster sa at hun elsker meg like høyt som sølv og diamanter. Hvor høyt elsker du meg?» «Min far, jeg elsker deg som salt i livet.» Da kongen hørte dette, ble han helt rasende og kastet henne ut av kongeriket. Prinsessen måtte leve blant de fattige og sultne.

Men en dag kom det en konge fra et land langt, langt borte. Han hadde reist gjennom 101 land for å be om kongens eldste datter til sin sønn, denne datteren som elsket pappaen sin like høyt som gull. Kongen inviterte kongene fra 101 land til datterens bryllup. Men da de skulle lage mat til bryllupet, var det ikke noe salt å ha i maten. Alt salt hadde blitt forsteinet.

Da den yngste kongsdatteren ble kastet ut hjemmefra, hadde hun blitt så fortvilet at hennes smerte og tårer forsteinet alt salt på jorden. Nå som salt ikke fantes, forsto kongen hvor dyrebart det er i livet. Han tenkte på sin datter og skjønnte hvor stor hennes kjærlighet til ham var. Han ga straks ordre om at alle rikets soldater skulle lete etter henne. Prinsessen ble funnet og brakt tilbake til kongeriket.

Da datteren kom hjem til kongens hus, gledet hennes hjerte seg, og alle saltsteinene ble til krystaller igjen. Alle kongene som var til stede, og alle de andre menneskene, gledet seg over dette. Bryllupet fortsatte i glede, harmoni og kjærlighet. Fortsatt i dag, når et ungt par sverger troskap til hverandre, deler de salt og brød, og de som velsigner dem sier til brudgommen: «Så dyrebart skal din kone være deg, som salt i livet». Og i alle gode hjem må det til enhver tid finnes salt. (Fra *Romske eventyr og historier*, Solum 2016).

Figur 16.1

Det internasjonale romflagget ble laget i 1933, og vedtatt som felles flagg for rom og romanifolket (roma) på World Romani Congress i 1971. Motivet er et vognhjul.



Vandringer

En gang mellom år 500 og 1000 vandret en gruppe mennesker ut fra Nordvest-India. De dro vestover, og for rundt 700 år siden nådde deres etterkommere Europa. Lingvistiske studier har påvist at dagens romer stammer fra denne gruppen. I dag finnes det romer i nesten hele verden. Det er hundrevis av grupper som alle har sin historie, sin levemåte og sin dialekt. Også i Norge finnes det mange – innbyrdes svært ulike – romske grupper. Det gir derfor ikke mening å snakke om én romsk kultur eller én romsk matkultur. I denne teksten snakker vi utelukkende om gruppen av romer som kom til Norge på midten av 1800-tallet. Heretter vil vi omtale dem som norske romer, men ber leserne om å ha i bakhodet at de ikke er de eneste norske romene.

I fyrstedømmet Valakia, i dagens Romania, var *țigani* (sigøynere) synonymt med slaver. I 500 år var romene statens, kirkens eller klostrenes eiendeler. Da slaveriet gradvis ble avvirket på midten av 1800-tallet, reiste mange romer ut av landet og finnes i dag over hele verden, deriblant noen få i Norge. De snakker valakiske varianter av det romske språket.

I Norge og mange andre land er dette en minoritet som har opplevd statlig rasistisk og ekskluderende politikk. I 1927 ble en ny fremmedlov opprettet i Norge. Paragraf 3-3 har i ettertid fått kallenavnet «Sigøyneparagrafen».

Den sa at «Sigøynere og andre omstreifere som ikke kan godtgjøre å ha norsk statsborgerskap, skal nektes adgang til riket.»

76 år etter at den beryktede «Jødeparagrafen» ble opphevet, innførte Norge altså en ny, rasistisk paragraf. Politi og andre myndigheter brukte den effektivt for å kvitte seg med alle norske romer innen 1930. De ble sendt til nazistenes leire og nesten helt utryddet under andre verdenskrig. De få overlevende kunne først vende tilbake til landet i 1956, da pressen, domstolene og Stortinget endelig innså at «Sigøyrerparagrafen» var rasediskriminerende.

I 2025 opplever romer fortsatt omfattende diskriminering i Norge. De kjemper for sin eksistens med ryggen mot vegg. For å overleve som gruppe oppleves det som viktig å verne om sitt eget språk og sine egne tradisjoner. Mattradisjoner er derfor langt viktigere for romsk identitet enn for majoritetsnordmenn. Majoritetsnordmenn reflekterer ofte ikke så mye over hva som egentlig er norsk mat, utover overfladiske diskusjoner om hvorvidt fårikål, Grandiosa eller juleribbe er nasjonalretten vår.

Mat og identitet

«Du er hva du spiser» er ikke bare et forslitt uttrykk, det er faktisk sant for valakiske romer i Norge: Vi er de som spiser romsk mat, og som ikke spiser som *gazhe* (ikke-romer). Hvis en valakisk rom hadde lagt om kostholdet og begynt å hive i seg skummet melk, tran, fiskeboller og havregrøt, ville han garantert fått høre: «Hva skjer med deg, har du blitt helt *gazho*?» Romer har ingen egne stater, myndigheter eller offentlige institusjoner. Derfor blir språket og levemåten desto viktigere for å befeste et romsk kollektiv. Fellesskap rundt mat, matlaging og måltider er en viktig identitetsmarkør og kroppsliggjøring av det å være rom.

Mat i gode, gamle dager

Da de første overlevende vendte tilbake til Norge på 1950-tallet, var det en fattig og rotløs gruppe med store barnekull. De var vant til å reise rundt for å tjene til livets opphold ved å yte forskjellige tjenester eller selge varer. Dette kunne være hestehandel, og etter hvert bilhandel, teppesalg, spådomskunst, knivsliping og fortinning. For fattige folk med mange barn var det vanskelig og livsviktig å skaffe nok kalorier. En av grunnene til dette kan være at mange tradisjonelle romske matretter inneholder mye smør, fløte og annet animalsk fett. I så måte er norsk-romsk mat litt i utakt med tiden. Den vil nok bli ansett som usunn og utrendy blant majoritetsnordmenn, med unntak for dem som sverger til lavkarbodietter.

Sevilla Josef er datter av Frans Josef, som var den første rom som kom tilbake til Norge etter krigen. Hun forteller at matfellesskapet var enda viktigere i etterkrigsårene enn det er i dag.

Det viktigste vi kvinner gjorde, var å skaffe og lage mat. Vi tenkte ikke på og snakket ikke om stort annet. Det kunne være ganske vanskelig. Den gang slo vi ikke leir på campingplasser, slik som i dag, men på sletter og enger, ofte langt fra byer og butikker. Så da dro vi i stedet til bondegårder og ba om å få kjøpe mat. Vi kjøpte melk, poteter og andre grønnsaker. Og høner som vi selv slaktet, rensset, flamberte, ribbet og grillet over åpen ild. Av og til ville ikke bøndene selge oss høner, og da hendte det at vi stjal dem i stedet. Ulempen med det var at bonden ble sint og umedgjørlig når vi kom neste gang, ler Sevilla og fortsetter:

Vi plukket epler og plommer og lagde både suppe og kompott, som vi ga barna til dessert. Melken var også mest til barna, men alle mødre ammet barna lenge, siden kumelk var dyrt. Før spiste vi også mye fisk. Vi så på fisk som medisin; det var for eksempel bra mot halsbetennelse eller kuma. Vi fisket ofte selv, eller vi kjøpte sild og klippfisk. Fersk fisk ble stekt over åpen flamme, og av silda lagde vi en salat med eddik, løk, laurbærblader og hel pepper. Klippfisken vannet vi ut og lagde bacalao-gryte av.

Det hendte også at vi fikk tak i en hel gris eller et helt lam, som vi stekte hele på et spidd. I dag er det dyrt og vanskelig å få tak i hele svin og lam, så den tradisjonen har vi mistet. Men høne spiser vi ofte mye av, selv om vi ofte må helt til Sverige for å få kjøpt det. Vi spiste også mye innmat, men det har vi sluttet helt med i dag. For eksempel kjøpte kvinnene grisetarmer, som de vasket grundig, stekte og så kokte i en gryte med grønnsaker, eddik og meljevning. Kvinnene kjøpte også kujur, som måtte kokes lenge for å kunne tygges.

En rett som tidligere ble regnet som en stor delikatesse, men som nå ikke lenger spises, blant annet fordi hovedingrediensen er fredet, er *borzo* – piggsvin stekt over åpen ild. Piggsvin var relativt lette å fange langs landeveien eller ved campingplassen. Å tilberede dem uten å stikke seg var imidlertid ikke like enkelt. Den vanligste metoden var å skjære et hull i magen på piggsvinet, blåse det opp med et blåserør, skrape ut innvollene innenfra, flambere og deretter skrape av piggene.

Det har også blitt hevdet at piggsvin var populære fordi de ble ansett som rituelt rene. De mer konservative blant valakiske romer lever etter et sett uskrevne lover, hvor skillet mellom rent og urent er sterkt. Tidligere måtte for eksempel bestikk som man var uheldig å miste ned på bakken, kastes. Når noen døde, måtte vedkommendes klær brennes fordi familien ellers kunne bli besøkt av den avdødes ånd. Fremdeles er mange romer redde for å oppholde seg i rom hvor noen har dødd.

Det har blitt spekulert i om piggsvin regnes som rene, med sine stikkende skjold mot jorda og omverdenen. For eksempel oppfattes katter, som ruller seg rundt i støvet og slikker sin egen bak, som urene. Uansett er Borzo et vanlig mannsnavn, mens mange har en sterk aversjon mot katter.

Sevilla er glad for at det er slutt på å spise pinnsvin, tarmer og jur, for alt dette hatet hun å få til middag som barn. Da spiste hun alltid grøt i stedet. Men bortsett fra det, synes hun at alt var bedre før:

Selv om vi var fattige, hadde vi det tusen ganger bedre. Vi var ute i naturen, og vi reiste sammen hele tiden. Det var et helt annet fellesskap. Kvinnene passet alltid på hverandre. Hvis én ikke hadde mat, så hjalp de henne med det. Vi lagde alltid mat sammen i store grupper, så da kunne det bli mange retter til ett måltid. Hvis det var dåp eller bryllup, tro alle til for å sørge for at det ble overflod av mat til festen.

Dagens unge romer har blitt late, synes Sevilla. De har fått sine leiligheter med velutstyrte kjøkken. Likevel går de ofte ut og spiser, både hurtigmat

og restaurantmat. I dag er det mindre variasjon. Det er først og fremst den tradisjonelle festmaten som fortsatt holdes i hevd.

Mat i dag

Selv om de aller fleste norske romer i dag har fast adresse, var svært mange inntil for fem til ti år siden halvnomadiske. Når det begynte å dryppe smeltesnø fra takrennen på vårparten, pakket mange bilen og campingvognen og la ut på reise i Norge og Europa, hvor de «møtte mange lykkelige romer» som det heter i nasjonalhymnen *Djelem, djelem* (Jeg vandret og vandret). På høsten en gang vendte de hjem, som regel til Oslo eller omegn.

Selv om mange retter har forsvunnet fra menyen, har de gjenlevende matrettene ofte det til felles at de er enkle å lage på reise. Ofte kan rettene tilberedes i én gryte, noe som er praktisk på campingplassen. Ingrediensene var tidligere lette å få tak i og ta med seg på tur. Eksempler på slike retter er *shax shuklo* (kjøttgryte med surkål), *sarmi* (kålblader eller paprika fylt med kjøtt og ris), *habarime* (en gryte med kjøtt, sjampinjong, ris, grønnsaker, eddik, hvetemel og pepper) og *khajni peki* (flambert og stekt høne). En romsk versjon av den ungarske nasjonalretten gulasj er også populær.

En annen særegenhet, som også har å gjøre med kunsten å lage mat på farten, er måten man tradisjonelt skjærer grønnsaker. En god romsk kokk bruker ikke skjæreføl, men har lært seg kunsten å holde matingrediensen i én hånd og kniven i den andre, mens hen skjærer maten i strimler rett ned i en gryte eller bolle.

Festmat

Ved fester og høytider er det rituelle rundt maten spesielt viktig. Vi har allerede fortalt om skikken der brudeparet deler brød og salt under bryllupet. En annen viktig tradisjon er *ploshka*: Ploshka er en flaske, pyntet med fine

stoffer og smykker. Ploshkaen brukes på forlovelsesfester, der den forelskede guttens far ber jentas far om hennes hånd. Fedrene vil da bli hverandres *xanamik*, en viktig slektskapsterm på romanes, som vi ikke har noe tilsvarende ord for på norsk.

Guttens familie ber jentas far om å drikke av flasken. Faren er sliten etter en lang reise og trenger noe å styrke seg på. Men han er mistenksom; han tror dette er noe lureri og at flasken inneholder gift. Etter mye prat fram og tilbake, tar guttens far en slurk og utbryter at han føler seg mye bedre, faktisk helt helbredet for alt han har slitt med. Da gir jentas far etter og tar også en slurk. Med denne slurken har han gitt bort sin datter til sin nye xanamik og hans sønn.

De siste tiårene har det blitt stadig vanligere med fluktekteskap. Det skjer oftest når et par forelsker seg i hverandre, men er usikre på om familiene deres vil bifalle ekteskapet. Da stikker de av sammen. Når jenta vender tilbake etter et par dager, er hun ikke lenger jomfru, slik at faren hennes ikke har noe annet valg enn å godta kjæresten hennes som svigersønn.

I slike tilfeller blir det verken forlovelsesfest med ploshka eller stort bryllup. Brudgommens familie må i stedet betale en pengesum for å bøte på tapet av ære som den rituelle «flukten» har medført. Likevel er det langt fra slutt på forlovelsesfester, brylluper og andre viktige feiringer. Da er det helt avgjørende at bordet er overdådig, og det skal være pyntet på spesielle måter. Det kan for eksempel være ballonger, hvite duker, ananas og annen dekorativ frukt, og det skal gjerne være ribbe på bordet. Kjøttet skjæres ikke opp for gjestene, som pirker av svoren og spiser den som snacks.

Litt eldre kvinner får ofte ansvaret for å påse at bordet dekkes som foreskrevet. Kvinner og barn sitter på én side av bordet og menn på den andre. På festen skal det være stor variasjon av retter og store mengder av alt. Hvis ikke, er det en stor skandale. Det hender at bryllup rett og slett blir avlyst fordi brudens far er misfornøyd med maten. Det er brudgommens familie som betaler for bryllupet, mot at de «får» bruden. Derfor er det en æressak for jentas far at det ikke spares på noe til festen.

Visse retter er obligatoriske både til bryllup og andre viktige feiringer. Nederst i denne teksten finner du oppskrift på *sarmi*, som ethvert bryllup må by på. *Shax shuklo*, *boratsjengo xabe* (soppgryte) og *perkelto* (hønsegryte) er også obligatoriske. Til påske må det alltid lages potetsalat med egg. I julen skal shax shuklo og retezka, en kake med cottage cheese og rosiner, være blant rettene.

Gjestfrihet

Det å kunne trylle frem god og rikelig mat på kort varsel er noe familiene legger sin ære i, også til hverdags. Å være gjestfrie, og å spise sammen som et symbol på vennskap, glede og fellesskap, er viktige verdier.

I artikkelsamlingen *Ute er det kaldt. Om romer i Norge* (Romtiltaket, 2015), forteller Natalina Jansen om sitt første minne. Hun var tre-fire år gammel på en campingplass med mange slektninger. På vei inn i sin tantes campingvogn snublet hun og slo seg til blods i trappen opp til døren:

Tante Kati tok meg på fanget og satte plaster på det store såret. Senere viste det seg at nesen var brukket. Jeg har fortsatt et arr etter den gangen. Men selv i det øyeblikket glemte ikke tante Kati hva jeg egentlig var kommet for: Mat skulle jeg ha! Jeg må fortsatt le når jeg tenker tilbake på dette. Men det minner meg også på noe fint og viktig i kulturen jeg er vokst opp med: Man deler. Man spiser sammen, man er sammen!

Tradisjonelt måtte jenter lære dette fra de var små: Lage mat, stelle i huset og passe på yngre barn. Når en ung kvinne giftet seg, bodde hun hos mannens familie den første tiden etter bryllupet. Da var det svigermor som tok over ansvaret for husstellsopplæringen. I dag er dette ofte litt annerledes, og det finnes mange flinke og lidenskapelige kokker blant romske gutter og menn.

Til slutt skal du selvfølgelig få en oppskrift på en kjent romsk matrett. Men ha dette i bakhodet: Romsk matkunst har blitt muntlig og ikke-verbalt overført mellom generasjonene. Det er lite tradisjon for skriftlige anvisninger. Så ta denne oppskriften med en klype salt, og bruk gjerne litt mindre smør hvis du ikke vil ha hjerteinfarkt.

Sarmi av kål (paprika er også greit):

Ingredienser til en stor gryte (cirka ti personer)

3 kålhoder

7 pakker kjøttdeig à 400 gram

2 desiliter ris

4 buljongterninger

3 bokser tomatpuré

500 gram smør

1 desiliter hvetemel

Chili, cayennepepper, sort pepper og salt etter ønske

Framgangsmåte: Kok kålen til den er så mør at den løsner fra stilken. Kok opp vann, buljong, salt, pepper, tomatpuré og chili. Bland kjøttdeig og ris, og tilsett salt og pepper. Ta ett kålblad og legg i en håndfull av kjøttdeig- og risblandingen. Form en kålrull. Ta en snor (eller eventuelt en pinne) og bind sammen kålrulletten slik at kålen ikke løsner fra kjøttdeigen når den koker. Gjenta dette til du har laget ruletter av alt. Legg kålrulettene i buljongvæsken og la koke i 35–45 minutter. Brun smøret i en gryte. Visp inn hvetemelet i smøret. Bland inn jevningen i sausen og rør veldig forsiktig slik at du ikke ødelegger sarmien. Eller ta ut rulettene, legg dem til side, lag sausen og putt rulettene oppi igjen. Noen blander inn fløte i sausen for å få mildere smak.

Aktuell litteratur

- Brandal, N., Døving, C. A. & Plesner, I. T. (Red.). (2017). *Nasjonale minoriteter og urfolk i norsk politikk fra 1900 til 2016* (s. 317). Cappelen Damm akademisk.
- Brustad, J.A.S., Lien, L., Rosvoll, M.S & Vogt, C.E. (2023). *Et uønsket folk: Utviklingen av en «sigøynepolitikk» og utryddelsen av norske rom 1915–1956*. Cappelen Damm.
- Engebrigtsen, A. (2017) Fantefolk og sigøynere. Fra omstreifere og slaver til nasjonale minoriteter. <https://sosiologen.no/ideer/essay/fantefolk-sigoyner-omstreifere-slaver-nasjonale-minoriteter/>
- Gjerde, L. & Kristiansen, K. (1994). *The Orange of Love and other stories: The Rom-Gypsies Language in Norway*. Scandinavian University Press.
- Hasvoll, B. C. & Sigfridson, I. (2025). *Ute er det kaldt, om romer i Norge*. Tiltaket for rom.
- Horvatne, I. & Kwiatowski, T. (2015). *Romska maträtter / Romane xábenata / Romane habena*. Tillexempel Förlag. <https://www.adlibris.com/no/sok?filter=contributor%3ATillexempel+F%C3%B6rlag>
- Lakatosova, M.B, Lorentsen, R., Hasvoll, B.C. & Thomlevold, R. (2016). *Romske eventyr og historier – Paramiči taj čače historiji*. Solum.
- Lakatosova, S. (2016). *Romane Chabenata - romske matretter*. Norges første romske mini-kokebok.
- Lidén, H. & Engebrigtsen, A (2010). De norske rom – og deres historie. I A.B. Lund & B.B. Moen (Red.), *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge* (s. 87–96). Tapir Akademisk Forlag.
- NRK (2021). Ikke spør om det, 6. Norsk rom: https://www.nrk.no/video/ikke-spor-om-det_MDNY14000621
- NRK Stor-Oslo (2023). Norske romer går viralt i matprogram: <https://www.nrk.no/stor-oslo/norske-romer-gar-viralt-med-matprogram-1.16356626>
- NRK Østfold (2021). Natalina holdt identiteten skjult i 28 år: <https://www.nrk.no/ostfold/natalina-holdt-identiteten-skjult-i-28-ar-1.15784265>
- Romsk kultur og ressurscenter (2025). *Romano kher*. <https://kirkensbymisjon.no/tilbud-romano-kher/>
- Rosvoll, M. S. (2021). *Zolo Karoli. En europeisk historie*. Cappelen Damm.
- Samsami, F. (2022). Lavina. Gorillafilm. <https://tv.nrk.no/se?v=KOIF75002223>
- Sandvik, L.S. (2019). Forskere gir feil bilde. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/forskere-gir-feil-bilde/>
- Skogaas, P. & Lilleholt, K. (1978). *En for hverandre. Sigøynerne Milos Karoli og Frans Josef forteller*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Slettebø, T. D. (2020). Rom i Norge. I B.-O. Andreassen & T. A. Olsen (Red.), *Urfolk og nasjonale minoriteter: i skole og lærerutdanning* (s. 95–111). Fagbokforlaget.

Forfatteromtaler

Bente Afset er førstelektor emeritus i religionsdidaktikk ved Høgskulen i Volda. Undervisningsfeltet er bibelkunnskap, religionsdidaktikk og religiøs estetikk i fagutdanning og lærerutdanning. Forskningsinteresser omfatter bibelkunnskap og religionsdidaktikk.

Elisabeth Evjen er universitetslektor ved Nord universitet, Bodø. Undervisningsfeltet er barns motoriske utvikling, idrett, kroppsøving og friluftsliv innen barnehage- og grunnskolelærerutdanning. Forskningsinteresser er helse, naturen som arena for barn og ungdoms læring og utvikling, bærekraft, samt praksisnær og erfaringsbasert undervisning.

Kristin Anne Østrem Fløtten er førstelektor emeritus i pedagogikk ved Nord universitet, Bodø. Hun har undervist i barnehagelærerutdanningen. Hovedinteresser er profesjon og barnehagehistorie, mangfold og samiskfelt i utdanning og barnehage. Hun har utviklingsprosjekter og forskning knyttet til kunnskap om mangfold og samisk, samt brobygging mellom kulturer.

Ingrid Frenning er førstelektor i kroppsøving ved UiT Norges arktiske universitet i Tromsø. Hun underviser i lærerutdanning i kroppsøving, friluftsliv og fagdidaktikk, samt svømming. Hennes forskningsinteresser er knyttet til utviklingsprosjekter i friluftsliv, uteskole og kroppsøvingsfaget med samiske perspektiver i lærerutdanning.

Grete Modell Grande er universitetslektor i mat og helse ved Nord universitet, Levanger. Hennes undervisningsfelt inkluderer både barnehage- og grunnskolelærerutdanning samt videreutdanningene i uteområdet og skolehagen som læringsarena. Forskningsinteressene hennes er knyttet til samisk matkultur, praktiske og estetiske læreprosesser, entreprenørskap og tilpasset opplæring.

Balder Carstens Hasvoll er sosialantropolog og rådgiver i Romano kher, Romsk kultur- og ressurscenter i Oslo, drevet av Kirkens bymisjon og norske romer. Han jobber med formidling av romsk historie, kultur og språk.

Kåre Haugan er dosent i naturfag ved Nord universitet, Levanger. Undervisningsfeltet er kjemi og feltbiologi i grunnskolelærerutdanningen. Forskningsinteressene omfatter undervisning om sørsamisk i grunnskolen, sørsamisk etnobotanikk, feltbiologi og kjemiundervisning.

Anna Marie Holand er førsteamanuensis i naturfag ved Nord universitet, Levanger. Undervisningsfeltet er naturfag i grunnskolelærerutdanningen og videreutdanning innen skolehagen som læringsarena. Forskningsinteressene omfatter undervisning om sørsamisk i grunnskolen, sørsamisk etnobotanikk, skolehagen som læringsarena, uteskole og bærekraftsdidaktikk.

Line Husjord er førstelektor ved UiT Norges arktiske universitet Tromsø. Undervisningsfeltet er mat og helse i grunnskole- og barnehagelærerutdanningen. Forskningsinteresser omfatter folkehelse, fagdidaktikk, minoritetsmatkulturer og samisk matkultur, matkultur, tverrfaglig undervisning og studentaktive læringsformer.

Liv Ingrid Aske Håberg er førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen i Bergen. Undervisningsfeltet er knyttet til videreutdanning og masterutdanning i spesialpedagogikk for lærere i barnehage og skole. Forskningsinteresser er knyttet til tverrfaglige tilnærminger til barnehagens innhold og tilrettelegging for lek og læring, læreplanteoretiske perspektiver og høyere utdanning for studenter med funksjonsnedsettelse.

Ingvill Jensen er universitetslektor ved UiT Norges arktiske universitet, Alta. Undervisningsfeltet er knyttet til mat og helse på grunnskolelærerutdanningen, natur, helse og bevegelse på barnehagelærerutdanningen, og videreutdanning i mat og helse. Forskningsinteressene er knyttet til folkehelse, helse og skjermtid, sosial ulikhet, og kosthold og helse.

Karin Larsen er ansatt ved Kvensk Institutt, Børselv i Porsanger kommune. Hun er språk- og kulturarbeider. Arbeidsområder er knyttet til revitalisering av kvensk språk og kultur. Hun har blant annet arbeidet med språkreir og andre kulturbaserte gjøremål rettet mot barnehage og skole.

Hanne Müller er førsteamanuensis ved OsloMet-storbyuniversitetet. Hun underviser i emnet mat og helse. Hennes forskningsinteresser inkluderer ernæring, matkultur, pedagogikk og didaktikk, med spesiell interesse for aktive læringsmetoder.

Ellinor Myrvang er pensjonert universitetslektor i pedagogikk ved Nord universitet, Bodø. Hun underviser i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen. Forskningsinteresser er knyttet til kvalitet i barnehagen og synliggjøring av samisk i barnehage og utdanning.

Gørill Nilsen er professor og merittert underviser ved UiT Norges arktiske universitet Tromsø. Undervisnings- og forskningsfeltet er arkeologi, særlig knyttet til kulturminner i nord.

Kari Ryslett er førstelektor i mat og helse ved Høgskulen i Volda. Undervisningsfeltet er knyttet til videreutdanning i matkultur, mat, helse og måltid i skole og barnehage. Forskningsinteresser omfatter mat og måltid i skole og barnehage, samt urfolks- og minoritetsmatkulturer.

Ingvild Skirbekk Sagmoen er universitetslektor ved Universitetet i Innlandet, Elverum. Hennes undervisningsfelt er mat, ernæring og helse, bachelor i folkehelse og grunnskoleutdanning i mat og helse. Forskningsinteressene hennes er knyttet til matkultur, bærekraftig matforbruk og folkehelse.

Kari Tande-Nilsen er universitetslektor ved Nord universitet i Bodø. Hennes undervisningsfelt er samfunns ernæring, ernæring, mat og helse, både innen lærerutdanning og ulike videreutdanninger. Forskningsinteressene hennes omfatter mat, måltid og helse, matkultur, bærekraft samt praksisnær undervisning.

Camilla Sandvik er førsteamanuensis ved Nord universitet, Levanger. Hun underviser i mat og helse ved grunnskolelærerutdanningen, samt for barnehagelærerstudenter og studenter ved kroppsøving og idrett. Hennes forskningsinteresser er tidlig innsats i skolefaget mat og helse samt matkultur i mat- og helsefaget.

Leiv Sem er professor i norsk ved Nord universitet, Levanger. Han underviser i norsk på bachelor- og masternivå og er veileder for PhD-studenter. Forskningsinteresser inkluderer litteraturhistorie, minnekultur og sørsamisk historie og identitetsbygging.

Lilja Palovaara Søberg er førstelektor ved Universitetet i Innlandet, Elverum. Undervisningsfeltet hennes er innen mat, ernæring og helse, mat og helsefaget i grunnskolelærerutdanning og folkehelse. Forskningsinteresser er matpedagogikk, didaktikk, digitalisering av matundervisning og finnskogsmatkultur.

Ingfrid Veka er førsteamanuensis i mat og helse ved Høgskulen på Vestlandet. Undervisningen hennes er knyttet til grunnskolelærerutdanningen og videreutdanning på masternivå. Forskningsinteresser omfatter læreplanforskning og mat og måltider i skolen.