

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 Veka<sup>1</sup> & Kari Ryslett<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Høgskulen på Vestlandet

<sup>2</sup> 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) Profesjonsfelleskapet 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. Profesjonsfelleskap var av stor betydning for faglig utvikling.

Videre viste resultatene at det var variasjon i lærerutdannelsens 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, profesjonsfelleskap*

**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 profesjonsfelleskap 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 spørsmålsskjema sendt til informantens e-postadresse.

### 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 metodetriangulering (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, Profesjonsfelleskapet 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 selvrappporterende 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 selvrappotering. 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

Svar	Antall	% av svar	
Reinsdyrskjøtt	11	100%	100%
Fisk	7	63,6%	63,6%
Innmat og blod	7	63,6%	63,6%
Bær	10	90,9%	90,9%
Annet	9	81,8%	81,8%

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 krydderlefseser, 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 innfallsvinkler 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 lærerutdannerens 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 krysspess 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 matlagningsmetoder. 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 matlagningsmetoder 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*. Fastsatt 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 språkundersøkelse* (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>