

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 levesett, 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 sanking 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 forbeholdt 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 høstep praksis 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, artskunnskap og erfaringer med samspill i naturen (Langholm et al., 2017). Positive naturopplevelser kan gi barn en begynnende forståelse for og kjærlighet 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 artskunnskap 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 *bierggim*, 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 *bierggim* er et videre begrep. *Bierrggim* viser blant annet til levesett basert på naturalhus-holdning, 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 utjevne, 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 opplevelsesfasen 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 *bierrgim*. 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 fenger 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 lærings situasjoner

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, bemerket 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. *Bierrgim* 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 lærings situasjoner

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 meningsfulle 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 høstep praksis er en bærekraftig praksis.

Dette illustrerer at ikke bare høstingsfriluftsliv generelt, men samisk høstep praksis 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 samhörighet med naturen (Bergan & Myrstad, 2022). Denne samhörigheten 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 *bierggim* til denne kunnskapen – kunnskap som er nødvendig for å mestre livet. Innen tradisjonell samisk kultur er det å beherske høsting helt sentralt for *bierggim* (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 – *bierrgim* (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 spetakkel utav det» henger muligens sammen med hvordan studentene har erfart samisk kultur i barnehagene, at det nettopp gjøres et spetakkel 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 høstpraksis 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*. ČálliidLágáduš.
- 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 førskolelærereens 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. & Hjørdemaal, 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). *Árbievierumáhttu ja sámioaphahusvuogádat*. Sàmi oahpahusráði 20-jagiri-ikkaidgaskasaš ávvukonferánsa 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 tilnæringer 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.), *Åvdenet - 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*. Åttte, 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 medisín: 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: Sankingspraksiser 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%2F-sametingsadministrasjonens-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 levendegjoring og omskaping av samisk naturbruk og naturforståelse. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - Samisk tema i skole og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Solbakken, A. R. & Bjørn, A. M. (2019). Birgejumpi – livsmestring, den samiske tilnærmingen til inkludering og tilpasset opplæring. I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet - 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 urfolkskunnskap – 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.

