



Høgskulen på Vestlandet

Musikk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBMU550-0-2024-VÅR2-FLOW assign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MGBMU550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 101

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 24883

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGAVE

Samisk musikk i musikkfaget i grunnskolen

En kvalitativ studie om hvordan tre musikk lærere forholder seg til samisk musikk som en del av musikkfaget

Sami music in primary school music teaching in Norway

A qualitative study about how three Norwegian music teachers relate to Sami music as part of the music subject

Amina Akkouche

Grunnskolelærerutdanning 1-7 med master i musikk

Fakultet ved lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI)

Institutt for kunstfag

Innleveringsdato: 15.05.2024

Forord

Jeg står nå ved enden av den fem år lange reisen gjennom grunnskolelærerutdanningen. Det har vært en reise fylt med både oppturer og nedturer, hvor jeg har møtt utfordringer og opplevd gode øyeblikk som har formet meg både faglig og personlig. Masteroppgaven som nå markerer slutten på denne reisen, har vært både en lærerik og krevende prosess.

Masteroppgaven har ikke bare gitt meg dypere innsikt i faget, men også skapt rom for personlig vekst og refleksjon.

Jeg ønsker å rette en stor takk til min veileder, Felicity Katharine Burbridge Rinde. Du har vært engasjerende, støttende og motiverende, og du har gitt meg mange gode råd og veiledninger som jeg virkelig har satt pris på. Jeg føler meg veldig heldig og takknemlig for at jeg har hatt deg som veileder. Uten deg hadde ikke denne masteroppgaven kommet i havn.

Jeg vil også gi en takk til informantene som deltok i dette prosjektet. Deres villighet til å dele erfaringer, perspektiver og kunnskap har vært avgjørende for gjennomføringen av dette masterprosjektet.

En varm takk går også til mine medstudenter for mange gode samtaler, latterfulle øyeblikk og samhold gjennom hele studietiden, spesielt i musikklassen. Jeg sitter igjen med mange uforglemmelige minner og gode vennskap som jeg vil verdsette resten av livet.

Videre retter jeg en hjertelig takk til mine to storesøstre, som har vært utrolig støttende gjennom hele studieperioden. Sammen har vi gått gjennom mye, og vi har alltid vist hverandre støtte og omsorg både i gode og vanskelige tider. Jeg føler meg utrolig heldig som har to fantastiske søstre som alltid stiller opp.

Til slutt ønsker jeg å takke min kjære samboer og kjæreste, som har vært og er min klippe. Du har vært tålmodig, støttende, oppmuntrende og omsorgsfull gjennom hele denne masterperioden. Jeg er utrolig takknemlig for at jeg har deg ved min side.

Denne masteroppgaven representerer ikke bare et avsluttende kapittel, men også begynnelsen på en ny reise inn i læreryrket. Jeg ser frem til å ta med meg den kunnskapen og erfaringene jeg har tilegnet meg, og bruke dem til å forme min fremtidige praksis som lærer.

Amina Akkouche, 13. mai 2024

Sammendrag

Gjennom dette masterprosjektet har jeg undersøkt hvordan musikk lærere i grunnskolen utenfor samiske områder tar for seg samisk musikk i musikkfaget, og hvilke holdninger de uttrykker til samisk musikk som en del av musikkfaget. I studien har jeg fått innsyn i musikk lærernes undervisningspraksis knyttet til samisk musikk, deres forforståelse, holdninger og kunnskap om temaet, samt deres tanker og erfaringer knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk. Masteroppgavens problemstilling er:

Hvordan forholder tre musikk lærere i grunnskolen seg til samisk musikk som en del av musikkfaget?

For å besvare problemstillingen gjennomførte jeg en kvalitativ intervjustudie med tre musikk lærere i grunnskolen utenfor samiske områder, som ga et rikt og skildrende datamateriale. I analysen ble det satt i kontekst av tidligere forskning og teoretiske perspektiver, som Goodlads (1979) læreplanteori, Banks (2014) fem dimensjoner i flerkulturell pedagogikk og Bolers (1999) ubehagets pedagogikk.

Funnene i studien viser at musikk lærerne kjenner på en kompetansemangel om samisk musikk, som fører til at de opplever utfordringer rundt planlegging og gjennomføring av undervisning. De forteller at de har en utforskende tilnærming til undervisning om samisk musikk, men at de sliter med å ivareta den utøvende tilnærmingen som læreplanen også stiller krav til. Dette begrunnes med kompetansemangel og en frykt for å trå feil og fornærme kulturen. Selv om musikk lærerne opplever at temaet kan være vanskelig, mener de samtidig at det gir muligheter til å fremme forståelse og kulturell respekt. De anser temaet som viktig, da samisk kultur er en del av Norges kulturarv.

Funnene viser at det er et behov for å heve kompetansen blant musikk lærere og i musikk lærerutdanningene for å styrke implementeringen av læreplanen for å bedre ivareta undervisning om samisk musikk i grunnskolen. Dette kan bidra til å sikre en mer inkluderende og mangfoldig musikkundervisning som fremmer kulturell respekt og forståelse. Studien tilfører ny innsikt til det musikkpedagogiske forskningsfeltet ved å belyse musikk læreres tilnærming til samisk musikk. Resultatene understreker også behovet for ytterligere forskning på dette feltet, gitt den begrensede mengden eksisterende forskning.

Abstract

In this master's project I have investigated how three music teachers in primary schools outside of Sami areas address Sami music in the music subject, and what attitudes they express towards Sami music as part of the music subject. In this study, I have gained insight into music teachers' teaching practices related to Sami music, their preconceptions and knowledge about the topic, as well as their thoughts, attitudes and experiences related to planning and implementing teaching about Sami music. The research question of the master's thesis is:

How do three music teachers in primary schools relate to Sami music as part of the music subject?

To answer the research question, I conducted a qualitative interview study focusing on three music teachers in primary schools outside of Sami areas, which provided a rich and descriptive data material. In the analysis I place the empirical data in the context of previous research and three theoretical perspectives: Goodlad's (1979) curriculum theory, Banks' (2014) five dimensions in multicultural education and Boler's (1999) pedagogy of discomfort.

The findings of the study show that these music teachers feel a lack of competence regarding Sami music, which leads to challenges in planning and implementing teaching. They say they have an exploratory approach to teaching *about* Sami music but struggle to maintain the performing approach which is also required by the curriculum. This appears to be due to a lack of competence and a fear of making mistakes and offending the culture. Although these three music teachers find the topic challenging, they also see opportunities to promote understanding and cultural respect. They consider the topic important as the Sami culture is part of Norway's cultural heritage.

The findings indicate a need to increase competence among music teachers and in music teacher training to strengthen the implementation of the curriculum to better address teaching about Sami music in primary schools. This can contribute to ensuring a more inclusive and diverse music education that promotes cultural respect and understanding. The study provides new insights into the field of music education research by illuminating music teachers' approach to Sami music. The results also emphasize the need for further research in this field, given the limited amount of existing research.

Innholdsfortegnelse

Forord	II
Sammendrag	III
Abstract	IV
1. Innledning	1
1.1 Tema og bakgrunn	1
1.1.1 Fornorskningsprosessen i Norge	1
1.1.2 Samisk innhold i læreplan	2
1.2 Tidligere forskning.....	4
1.2.1 Samisk innhold i norsk skole og lærerutdanning.....	4
1.2.2 Urfolkemusikk i skole og utdanning i andre land.....	7
1.2.3 Oppsummering av tidligere forskning	8
1.3 Formålet med studien.....	9
1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.5 Oppgavens form.....	10
2. Teori	11
2.1 Læreplanteori	11
2.2 Mangfold og pedagogisk tilnærming i undervisning om samisk musikk	13
2.2.1 Mangfoldskompetanse.....	13
2.2.2 Flerkulturell pedagogikk – Banks fem dimensjoner.....	15
2.2.3 Ubehagets pedagogikk.....	17
3. Metode	20
3.1 Kvalitativt forskningsdesign	20
3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode	20
3.1.2 Hermeneutisk tilnærming	21
3.2 Datainnsamling	22
3.2.1 Semistrukturert intervju	22

3.2.2 Forarbeid og utvikling av intervjuguide	23
3.2.3 Utvalg av informanter.....	23
3.2.4 Gjennomføring av intervju	24
3.2.5 Bearbeiding av datamateriale	24
3.3 Analysemetode.....	24
3.3.1 Abduktiv tilnærming.....	25
3.3.2 Analyseprosessen.....	26
3.4 Etske hensyn	27
3.4.1 Informert samtykke og anonymitet.....	27
3.4.2 Forskerrollen og posisjonalitet	27
3.5 Oppgavens kvalitet, validitet og pålitelighet	28
4. Analyse	30
4.1 Presentasjon av informantene	30
4.1.1 Informant 1 – «Einar».....	30
4.1.2 Informant 2 – «Hilde»	31
4.1.3 Informant 3 – «Vilhelm»	31
4.2 Kompetanse i samisk musikk.....	32
4.2.1 Samisk musikk i utdanning eller annen opplæring.....	32
4.2.2 Kompetansemangel og utfordringene det skaper	33
4.3 Tilnærminger til undervisning om samisk musikk	35
4.3.1 Utforskende tilnærming.....	35
4.3.2 Utøvende tilnærming	37
4.3.3 Tverrfaglig tilnærming opp mot samenes nasjonaldag.....	38
4.4 Frykt for å fornærme kulturen.....	40
4.4.1 utfordringer med utøving av samisk musikk	40
4.5 Ressurser	42
4.5.1 Ressursbruk	42

4.5.2	Utfordringer med å finne frem til gode digitale ressurser	44
4.5.3	Et ønske om flere ressurser og eksterne tilbud	45
4.6	Holdninger til samisk musikk	47
4.6.1	Et viktig tema.....	47
4.6.2	Et vanskelig tema.....	49
4.6.3	Holdninger til kravene i læreplanen	49
5.	Diskusjon.....	52
5.1	Musikklærernes imøtekommelse av læreplankrav om samisk musikk.....	53
5.1.1	Manglende kompetanse i samisk musikk	53
5.1.2	Ulike tilnærminger til undervisning om samisk musikk	54
5.1.3	Ubehaget som ressurs i undervisning om samisk musikk	57
5.2	Musikklærernes holdninger til samisk musikk som en del av musikkfaget	60
5.2.1	Muligheter og utfordringer ved undervisning om samisk musikk	60
5.2.2	Bør fokuset på samisk musikk økes eller reduseres?	62
6.	Avslutning	64
6.1	Oppsummering og konklusjon	64
6.2	Refleksjon over eget arbeid	65
	Referanser	68
	Vedlegg	74
	Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT.....	74
	Vedlegg 2: Samtykkeskjema.....	75
	Vedlegg 3: Intervjuguide	78

1. Innledning

I dette innledningskapitlet vil jeg først presentere temaet som jeg har valgt for denne masteroppgaven, samt bakgrunnen for hvorfor jeg har valgt dette temaet. Deretter vil jeg gjennomgå tidligere forskning som er relevant for temaet mitt, og som vil bidra til diskusjonen senere i oppgaven. Jeg vil også påpeke et gap i forskningsområdet knyttet til dette temaet, som min masteroppgave tar sikte på å adressere. Dette vil bli utdypet når jeg redegjør for formålet med oppgaven, etterfulgt av en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene. Til slutt i dette kapitlet vil jeg gi leseren en oversikt over hva de kan forvente seg i de ulike kapitlene i denne masteroppgaven når jeg beskriver oppgavens struktur.

1.1 Tema og bakgrunn

Det overordnede temaet i masteroppgaven er samisk musikk i musikkfaget i grunnskolen. Studien tar utgangspunkt i skoler utenfor samiske områder. For å begrunne valget mitt av tema ønsker jeg først å trekke frem min personlige bakgrunn, og hvordan fornorskingsprosessen har hatt en påvirkning innen min familie og det samiske folket generelt. Deretter skal jeg trekke frem mine erfaringer med å flytte vekk fra et samisk område, og deretter se på hva læreplanen i dag sier om temaet samisk musikk i musikkfaget.

1.1.1 Fornorskingsprosessen i Norge

Jeg er vokst opp i Finnmark, og har hatt et nært forhold til den samiske kulturen gjennom min oppvekst og de rundt meg. Jeg har lenge hatt en interesse for kulturen, og fant ut i ungdomsårene at jeg har samiske røtter i familien. De samiske røttene stammer fra min mors side av familien, hvor det viser seg at det er en stor del av familien med samisk bakgrunn. Mine samiske forfedre ble preget av fornorskingspolitikken, som dessverre førte til at språket og kulturen ikke ble videreført etter min oldemor på morssiden, som er den siste jeg kjenner til i familien som snakket samisk.

Fornorskingspolitikken refererer til assimileringspolitik, som startet i Norge fra 1850, og varte i en periode på rundt 100 år. Politikerne hadde et ønske om at samer og kvener skulle smelte sammen med det norske samfunnet ved at de skulle gi slipp på språket, religionen og klesstilen eller andre kulturelle trekk som tilhørte minoriteten (Zachariassen, 2023). Skolen

ble en viktig institusjon for fornorskningspolitikken, ved at det ble brukt til å undertrykke språket og kulturen ved at elevene ikke fikk lov til å snakke språket eller uttrykke seg på måter som tilhørte kulturen (Rudi, 2024). Det førte til at norsk var det eneste opplæringspråket i skolen, også i samiske områder. Det ble også bygget internatskoler i Finnmark som skulle fremme norsk språk og kultur, der elever ble skilt fra foreldrene og bodde på skolene (Rudi, 2024). Samene og kvenene ble ikke invitert til dialog og medinnflytelse i denne prosessen, da dette ble gjort for «deres eget beste», noe som resulterte i at fornorskningspolitikken ble gjennomført ved tvang og enveiskommunikasjon (Minde, 2005).

Fornorskningen påvirket befolkningen i samiske områder hvor mange kjente på en skamfølelse over det å være same. Dette førte til at denne identiteten ikke ble videreført til etterkommerne, og mange mistet språket og sin egen identitet (Rudi, 2024). Dette gjelder også i min familie, hvor den skammen mine oldeforeldre kjente ble videreført til mine besteforeldre, som videreførte det til min mor, er en av årsakene til at jeg gikk lenge uten å vite at jeg har samisk bakgrunn. Å få denne informasjonen påvirket min identitetsforståelse og ga meg et ønske om å ivareta min samiske bakgrunn. Fornorskningspolitikken varte frem til midten av 1900-tallet, men følgene av den har vart helt frem til i dag, og mange har blitt sterkt påvirket (Rudi, 2024).

Da jeg flyttet til Bergen for å studere, opplevde jeg at mange hadde lite kjennskap til den samiske kulturen og samisk musikk. Dette fanget min interesse for å undersøke hvorfor dette er tilfelle, og jeg spurte rundt blant medstudenter og venner om de hadde hatt noe opplæring om samisk kultur i grunnskolen. Det kom fram at mange hadde hatt lite opplæring om den samiske kulturen generelt, og spesielt i musikkundervisningen. Dette bygget videre på nysgjerrigheten min, som førte til at jeg tok opp temaet med ulike lærere både på praksisskoler og på høgskolen. Mange av lærerne uttrykte at de syntes det er et vanskelig tema å inkludere i undervisningen sin, da de følte at de hadde for lite kjennskap til samisk kultur og musikk.

1.1.2 Samisk innhold i læreplan

Læreplanen (LK20) er et fastsatt dokument som legger føringer for hva grunnopplæringen skal inneholde, og beskriver kompetansen elevene skal tilegne seg i de ulike fagene, samt verdier og prinsipper all opplæring skal bygge på (Utdanningsdirektoratet, 2023). Læreplanen er en tekst som setter skolens faglige innhold i en overordnet samfunnskontekst, og er en

politisk tekst som uttrykker hva den norske staten vil oppnå gjennom skolen, i tillegg til hva skolen sitt verdigrunnlag skal være (Olsen & Andreassen, 2018a). Læreplanen består av flere deler. Den overordnede delen av læreplanverket gjelder alle fag og alle elever, og beskriver de verdiene og prinsippene all opplæring skal bygge på, og beregnes som grunnmuren og overbygningen for skolen. Ellers består læreplanen av fagene. Hvert skolefag har en del som kalles «Om faget». Denne består av fire deler: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. I tillegg gir «Om faget» en innramming av kompetansemålene i hvert enkelt skolefag, som forteller noe om hvilke kompetanser elevene skal få gjennom de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Før vi ser nærmere på hva læreplanen sier om samisk musikk i musikkfaget, vil jeg se på hva den overordnede delen sier om grunnopplæringen i forhold til samisk kultur. I kapittel 1.2 i den overordnede delen av læreplanen påpekes det at den samiske kulturarven er en del av kulturarven i Norge og at vår felles kulturarv har utviklet seg gjennom historien og skal forvaltes av nålevende og kommende generasjoner. Videre står det at elevene skal gjennom opplæringen få innsikt i det samiske urfolkets historie, kultur, samfunnsliv og rettigheter, og de skal lære om mangfold og variasjon innenfor samisk kultur og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette betyr at det stilles krav om at opplæringen skal sikre at alle elever lærer om det samiske urfolkets historie og rettigheter, samt mangfold og variasjon i samisk kultur og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2023).

I læreplanen for musikk er det samisk innhold i både «Om faget» og i kompetansemålene, der noen av kompetansemålene spesifikt nevner samisk musikk, mens i andre er det implisitt og lærere kan selv bestemme når dette skal inngå (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det fremgår tydelig fra læreplanen at samisk musikk skal være en del av undervisningen. Under «Fagets relevans og sentrale verdier» i læreplanen i musikk påpekes det at elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Dette er generelt for musikkfaget gjennom hele grunnskolen. Ved å se på kompetansemålene for musikkfaget, er det et av kompetansemålene etter 4. trinn som spesifikt nevner samisk musikk: «utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Et annet kompetansemål i læreplanen i musikk som spesifikt nevner samisk musikk, er et kompetansemål etter 10. trinn: «reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Her ser vi at det er utviklet kompetansemål som spesifikt påpeker at samisk musikk skal være inkludert i

undervisningen på småtrinnet og på ungdomsskolen. I tillegg til disse kompetansemålene er det også et kompetansemål etter 2. trinn som sier: «utøve et repertoar av sangleker, sanger og danser hentet fra elevenes nære musikkultur og fra kulturarven» (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Og som det ble tidligere nevnt så regnes den samiske kulturen som en del av vår felles kulturarv, som vil si at også i dette kompetansemålet kan det være naturlig at samisk musikk inkluderes.

Jeg har valgt temaet for min masteroppgave av flere grunner. Min personlige interesse for samisk musikk kombinert med læreplanens krav om inkludering av samisk musikk i grunnskolen, samt mine erfaringer fra samtaler med faglærere, medstudenter og grunnskolelærere, har bidratt til å klargjøre at dette var et tema jeg ønsket å utforske nærmere. Disse erfaringene skapte grunnlaget for valget av tema i masteroppgaven.

1.2 Tidligere forskning

I dette delkapittelet skal jeg presentere tidligere forskning som kan knyttes til temaet i mitt masterprosjekt. Jeg har valgt å trekke frem norske studier og én svensk studie som omhandler det samiske innholdet i skolen og i lærerutdanningen både generelt og i musikkfaget, da det finnes lite forskning som er spesifikt rettet mot samisk musikk i musikkfaget. Deretter skal jeg trekke frem to internasjonale studier innenfor urfolksmusikk i skole og utdanning fra New Zealand og Canada, da disse kan ha interessante funn å vise til og sees i sammenheng til mitt tema. Jeg har valgt å dele forskningsstudiene inn i to kategorier: *samisk innhold i norsk skole og lærerutdanning* og *urfolksmusikk i skole og utdanning i andre land*.

1.2.1 Samisk innhold i norsk skole og lærerutdanning

Før jeg retter meg inn mot musikkfaget og musikk lærerutdanningen, ønsker jeg å se på studier som omhandler det samiske innholdet i skolen på en generell basis. Olsen og Sollid (2019) gjennomførte en studie som omhandler markering eller feiring av samenes nasjonaldag i skolen, som i dag er en viktig dag i hele i landet til å ta opp samisk innhold i undervisningen. I studien undersøker forskerne hvordan en samisk skole og en norsk skole feirer eller markerer samenes nasjonaldag. Funnene i studien viser at både i den samiske og den norske skolen står samiske symboler sentralt under markering av samenes nasjonaldag i form av det samiske flagget, samisk mat og den samiske nasjonalsangen. Ved å se på verbene «markere» og «feire», viser studien et tydelig skille mellom disse to. Den norske skolen gjør et betydelig arbeid med å bygge kunnskap gjennom ritualiserte markeringer som utvikler seg fra år til år,

og jobber med å inkludere samisk innhold som et tverrfaglig emne frem mot samenes nasjonaldag (Olsen & Sollid, 2019, s. 127-133). Også den samiske skolen bygger på elevenes kunnskapsbase. Forskjellen er at selve nasjonaldagen ikke blir satt av til å bygge fagkunnskap gjennom markeringen på den samiske skolen, noe som fører til at det legges mer vekt på feiring der verdier som tilhørighet til samisk kultur og skolefellesskap trer tydeligere fram (Olsen & Sollid, 2019, s. 134).

Strømme (2023) har i sin masteroppgave tatt for seg samiske temaer i undervisning med vekt på samfunnsfag på mellomtrinnet. Studien er en kvalitativ intervjustudie blant et utvalg lærere på mellomtrinnet. Studien undersøker hvordan disse lærerne forstår og underviser om samiske temaer (Strømme, 2023, s. 3). Funnene i studien viser at informantene forstår samiske temaer i undervisningen i lys av samenes nasjonaldag og baserer sin undervisning på en tverrfaglig tilnærming til temaet rundt denne tidsperioden. Temaet blir lite implementert i undervisningen ellers. Det kommer også fram i analysen at lærerutvalget kun har grunnleggende kunnskap og er noe usikre på samisk innhold. Flere av informantene uttrykker et ønske om kompetanseheving og ser temaet som viktig. Dette viser at det er et behov for økt kompetanse hos lærere om samiske temaer (Strømme, 2023, s. 61).

Både Olsen og Sollid (2019) og Strømme (2023) påpeker i sine funn at i tidsperioden rundt samenes nasjonaldag blir det vektlagt tverrfaglige temaer om samisk kultur for å bygge på elevenes kunnskapsbase. I tillegg til å påvise begrenset implementering av samiske temaer i skolen, peker Strømme (2023) også på behovet for økt kunnskap og kompetanse om disse temaene blant lærere. Dette kan fortelle oss noe om betydningen av lærerens kompetanse når det gjelder valg og prioritering av undervisningsinnhold, noe som blir tydelig belyst i en studie utført av Sætre mfl. (2016).

Sætre mfl. (2016) har gjennomført en kvantitativ studie som undersøker sammenhengen mellom lærerens kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikkfaget i grunnskolen. Studien bygger på resultater fra en spørreundersøkelse av 135 grunnskolelærere angående deres kompetanse i musikk og hva de vektlegger i undervisningen, og undersøker sammenhenger mellom læreres kompetanse og deres valg av undervisningsinnhold. Studien tar for seg hvilke musikkjangre som benyttes i musikkundervisningen, hvor samisk musikk er inkludert som egen sjanger (Sætre et al., 2016, s. 12). Resultatene i studien viser at 78 % av grunnskolelærerne svarer at de sjelden eller aldri bruker samisk musikk i undervisningen, mens 4 % svarer at de bruker det ofte eller svært ofte (Sætre et al., 2016, s. 13). Funnene viser

at det er klare sammenhenger mellom hva lærere kan og hva de velger å vektlegge i undervisningen sin. Ved å se på resultatene rundt samisk musikk ser man at det er svært mange som sjelden eller aldri bruker det i undervisningen, som kan være en indikasjon på kompetansemangel blant de utvalgte grunnskolelærerne.

Også i nabolandet Sverige viser forskning at samisk musikk får liten plass i grunnskolen, til tross for lignende krav i den svenske læreplanen om å inkludere samisk musikk i musikkfaget. Johnson (2021) har i sin doktoravhandling hatt som mål å undersøke nåværende sangrepertoarer og sangpraksiser i musikkundervisning i svensk grunnskole og vurdere hvilke faktorer som kan sees å påvirke sangpraksisen og repertoarvalget. Studien søker å kartlegge hvor mye unge elever synger i musikkfaget, hva de synger og hvordan de synger og å diskutere mulige implikasjoner for pedagogisk praksis fra et etnomusikologisk perspektiv. Et av temaene som blir tatt opp i studien er samisk musikk ved at det uttrykkes en bekymring for at den blir ekskludert fra klasserommet, til tross for nylige læreplanreformer med krav om inkludering av samisk musikk (Johnson, 2021, s. 20). Funnene i studien viser at sang er et populært og viktig element i klasseromsundervisningen i musikk blant både lærere og elever, men at svenske minoritetsspråk og kulturer er nesten helt fraværende fra sangrepertoaret og at det generelt er lav forekomst av samisk musikk i undervisningen. Det ble rapportert totalt tre sanger med samisk opprinnelse blant 2917 sanger i sangrepertoaret. Resultatene antyder at det er nødvendig med en endring av hvordan samiske perspektiver blir representert for å bli hørt i klasserommet (Johnson, 2021, s. 152).

Ettersom det er dokumentert gjennom flere av disse studiene at det eksisterer lav kompetanse og prioritering av samiske temaer, både generelt og i musikkfaget, er det relevant å se på forskning som er gjort innenfor lærerutdanningen, som skal bidra til en kunnskapsbase når man skal ut i jobb som lærer.

I sin masteroppgave gjennomførte Løvøy (2022) en kvalitativ undersøkelse om samisk musikk i utvalgte musikk lærerutdanninger, hvor fokuset lå på hvordan studentene opplevde at samiske perspektiver kom til syne i musikkfaget i grunnskolelærerutdanningene. Løvøy (2022) intervjuet tre musikk lærerstudenter fra tre ulike institusjoner som danner grunnlaget for beskrivelsen av hvordan det samiske perspektivet oppleves av studenter og hvordan de vil møte undervisning i samisk musikk når de går ut i jobb. Et av funnene som legges fram er at studentene opplever at de har vært innoft temaet i løpet av studiet, men de føler at det har vært mangelfull dybdelæring innenfor samisk musikk (Løvøy, 2022, s. 24). Studentene

uttrykker en passiv tilnærming når det gjelder å inkludere samisk musikk i undervisningen. En av studentene argumenterte for begrensninger basert på lærerens kompetanse og kjennskap til emnet. (Løvøy, 2022, s. 29). Studentenes svar viser til at det er manglende undervisning om samisk musikk på studiet og at deres opplevelse av det samiske er mer noe de «må» gjøre, fremfor noe som har fått en naturlig plass i undervisningen deres (Løvøy, 2022, s. 23). Den manglende undervisningen har betydning for deres kompetansenivå og forutsetninger til å undervise i samisk musikk i deres fremtidige yrke som lærer.

1.2.2 Urfolksmusikk i skole og utdanning i andre land

Urfolk er eksisterende i mange land utenfor Norge og jeg ser klare paralleller til den norske situasjonen i internasjonal forskning innenfor temaet urfolksmusikk i skole og utdanning. Jeg har derfor valgt å trekke frem to internasjonale studier som er gjennomført i New Zealand og Canada som tar opp dette temaet i skolesammenheng.

Locke og Prentice (2016) har gjennomført en litteraturstudie i New Zealand som er basert på en analyse av 61 dokumenter, hovedsakelig artikler, hvorav 37 var fagfellevurderte, inkludert forskningsstudier, oversikter, konseptuell forskning og narrativer om praksis. Studien fokuserer på situasjonen i Australia og New Zealand når det gjelder følgende temaer: inkluderingen av urfolksmusikk i læreplanene til utvalgte land, lærerutdanning innen urfolks utøvende kunst, spørsmål om hvordan læreplaner skal utformes og planlegges, valg av ressurser, design av aktiviteter, og samspillet mellom skolen og samfunnet (Locke & Prentice, 2016, s. 139). Studien fant at mange lærere føler seg dårlig rustet både når det gjelder innhold og pedagogikk i forhold til urfolks scenekunst (Locke & Prentice, 2016, s. 142). Et av funnene i studien er at det trengs utviklede programmer som kan gi lærerstudenter mye mer veiledning i undervisning om urfolksmusikk. Et annet funn de presenterer er behovet for å utvikle pedagogiske praksiser som fremhever den kulturelle konteksten til urfolksmusikk og scenekunst, for eksempel ved å involvere kulturbærere for å øke den kontekstuelle forståelsen. Enda et funn de legger fram handler om faren for kulturell appropriasjon, og at det eksisterer et behov for følsomhet og bevissthet rundt temaet når man velger ressurser (Locke & Prentice, 2016, s. 148).

Prest mfl. (2021) gjennomførte en case-studie i Canada som tok utgangspunkt i at urfolkskunnskap, pedagogikk og verdenssyn ble implementert i alle læreplaner i grunnskolen i 2015. Studien er motivert av at musikk lærere ved British Columbia ikke klarte å oppfylle disse kravene, da de ikke hadde kjennskap til urfolks kulturelle praksiser. Studiens formål ble

derfor å adressere dette gapet mellom kunnskap og forståelse, slik at lærere kan lære om hvordan de skal implementere den nye læreplanen på «en god måte», og i tråd med tradisjonell urfolkspraksis. Forskerne brukte dokumentanalyse og undersøkelser for å finne musikkpedagoger og medlemmer av urbefolkningssamfunnet som allerede hadde hatt suksess med å inkludere lokal urfolkskunnskap i musikkundervisningen. Deretter intervjuet de 51 personer, inkludert musikk lærere, kulturformidlere, kulturmedarbeidere og elever, for å lære mer om hvordan de hadde oppnådd dette og hva som hadde bidratt til deres suksess, og hvorvidt det hadde bidratt til å fremme tverrkulturell forståelse og respekt (Prest et al., 2021, s. 711). Resultatene fra studien indikerer at bruk av urfolks kulturelle praksiser i musikktime førte til forbedret tverrkulturell forståelse blant elevene og fremmet respekt blant dem (Prest et al., 2021, s. 722).

1.2.3 Oppsummering av tidligere forskning

I dette delkapittelet har jeg trukket fram tidligere forskning som tar for seg temaet samisk innhold i norsk og svensk skole og utdanning, både inkludert samiske temaer på generell basis og samisk musikk i musikkfag og musikk lærerutdanning. Jeg har også trukket fram to internasjonale studier som omhandler urfolksmusikk i skole og lærerutdanning.

Et gjennomgående tema i studiene er kompetansemangel, som muligens fører til at samiske og urfolks- temaer blir lite implementert i undervisning. Dette indikerer et behov for kompetanseheving og utvikling av undervisningsmaterialer på dette feltet. Dette blir påpekt i Strømme (2023), Sætre mfl. (2016) og Løvøy (2022) sine studier, som også inneholder funn som kan sees i sammenheng med funnene i de internasjonale studiene. Olsen og Sollid (2019) og Strømme (2023) viser også til lignende funn ved at undervisning om samiske temaer blir satt opp som et tverrfaglig tema rundt samenes nasjonaldag.

Disse studiene er relevant for mitt forskningsprosjekt da de omhandler lignende tema. Det som er nytt i min studie er at jeg undersøker hvordan tre utvalgte musikk lærere forholder seg til temaet samisk musikk i musikkfaget utenfor samiske områder, med bakgrunn i hva læreplanen sier og hvilke holdninger de uttrykker til samisk musikk som en del av faget. Det er generelt lite forskning på temaet samisk musikk og kultur, og min studie vil derfor kunne bidra til forskningsfeltet med ny forskning innenfor samisk innhold i musikkfaget i grunnskolen, som jeg skal gå nærmere inn på i neste delkapittel.

1.3 Formålet med studien

Et av formålene med studien er å utforske hvordan musikk lærere utenfor samiske områder håndterer undervisning om samisk musikk i musikkfaget. Dette er motivert av kravene i læreplanen om å inkludere samisk musikk i undervisningen, samt av mine egne erfaringer ved at noen musikk lærere har fortalt at de opplever utfordringer med å møte disse kravene. Forskningen vil undersøke forskjellige aspekter av musikk lærernes undervisningspraksis, inkludert deres for forståelse og kunnskap om emnet, samt deres tanker, erfaringer og holdninger knyttet til planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk. Studien vil også adressere de muligheter og utfordringer som musikk lærerne opplever, med mål om å bidra til økt forståelse og eventuelt til videreutvikling av kunnskap på dette området.

Et annet viktig mål med denne studien er å bidra til forskningsfeltet, da det for tiden er begrenset med forskning om temaet samisk musikk i musikkfaget i grunnskolen, spesielt fra perspektivet til musikk lærere utenfor samiske områder. Ved å utforske deres erfaringer, perspektiver og praksis knyttet til undervisning om samisk musikk, håper jeg å fylle et hull i den eksisterende litteraturen. Dette vil ikke bare bidra til å utvide kunnskapsgrunnlaget om dette emnet, men også å gi innsikt som kan være nyttig for både praktikere og forskere innen musikkundervisning og kulturstudier. Ved å adressere denne mangelen på forskning, søker studien å belyse viktige spørsmål og bidra til å fremme diskusjonen og kunnskapsutviklingen på dette området.

Et overordnet formål med studien er at den har et ønske om påvirkning til en positiv endring. Ved å sette fokus på musikk lærernes perspektiver på samisk musikk som en del av musikkfaget, vil den økte kunnskapen rundt emnet kunne bli et fremmede diskusjonstema, som kan bidra til ulike aspekter av utdanningsutvikling, kulturforståelse, forskning og samfunnsliv.

1.4 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg skal forsøke å besvare i denne masteroppgaven er:

Hvordan forholder tre musikk lærere i grunnskolen seg til samisk musikk som en del av musikkfaget?

Problemstillingen er praktisk orientert og søker å belyse hvordan et utvalg av tre musikk lærere håndterer inkluderingen av samisk musikk i musikkundervisningen sin.

Problemstillingen tar sikte på å undersøke flere aspekter ved musikk lærernes forhold til dette temaet inkludert deres tanker, holdninger, erfaringer og undervisningspraksis knyttet til samisk musikk. For å spisse inn problemstillingen og studien ytterligere, samt bidra til å besvare problemstillingen har jeg formulert to forskningsspørsmål:

1. Hvordan imøtekommer musikk lærerne læreplanens krav om samisk musikk i musikkfaget?
2. Hvilke holdninger uttrykker de til samisk musikk som en del av musikkfaget?

Forskningsspørsmålene er formulert for å gjøre studien målrettet, ved å se på spesifikke aspekter knyttet til det overordnede temaet. Det første spørsmålet fokuserer på musikk lærernes praksis med hensyn til læreplanens krav, og hvordan de arbeider for å ivareta disse kravene, og hvilke muligheter og utfordringer de opplever rundt dette. Det andre forskningsspørsmålet fokuserer på musikk lærernes holdninger til samisk musikk som en del av musikkfaget, og vil også berøre hvordan deres holdninger kan påvirke deres tilnærming til undervisning om emnet. Ved å inkludere elementer som berører både praksis og holdninger, vil studien kunne få et bredere og mer nyansert bilde av musikk lærernes forhold til samisk musikk som en del av musikkfaget i grunnskolen.

1.5 Oppgavens form

Masteroppgaven består av totalt seks kapitler. Det første kapitlet er et innledende kapittel, som fremmer tema og bakgrunn for studien, tidligere forskning som er relevant for temaet, hvilke formål oppgaven har og hvilken problemstilling denne oppgaven skal søke svar på. I kapittel 2 vil det teoretiske rammeverket for oppgaven presenteres. Kapittel 3 tar for seg forskningsdesignet til masteroppgaven. Leseren vil i det tredje kapitlet få et innblikk i hvordan jeg har gått frem i datainnsamlingsprosessen, samt hvilke metoder som er tatt i bruk både i datainnsamlings- og analyseprosessen. Kapittel 3 inneholder også det vitenskapsteoretiske synet som analysen tilnærmer seg, samt hvilke forskningsetiske hensyn som er tatt i datainnsamlings- og analyseprosessen. I kapittel 4 vil resultatene fra analysen av datamaterialet legges fram. Kapitlet starter med en introduksjon av informantene som har deltatt i studien, etterfulgt av presentasjon av funn som er fordelt i fem temaer. Deretter skal jeg i kapittel 5 heve blikket fra funnene, og se empirien fra kapittel 4 i lys av tidligere forskning og det teoretiske rammeverket fra kapittel 2. I dette kapitlet vil problemstillingen bli diskutert og besvart, før jeg til slutt oppsummerer i kapittel 6 hvordan oppgaven besvarer problemstillingen og reflekterer over arbeidet mitt og prosessen min.

2. Teori

I dette kapittelet vil jeg presentere sentrale teoretiske perspektiver og konsepter som danner grunnlaget for analysen og tolkningen av dataene i denne studien, samt det vil bidra inn i diskusjonen av problemstilling senere i oppgaven. Jeg vil utforske flere teoretiske perspektiver og kombinere elementer fra dem for å gi en mer omfattende forståelse for hvordan musikk lærere utenfor samiske områder forholder seg til temaet samisk musikk i musikkfaget. Jeg vil først presentere Goodlads (1979) læreplanteori som gir et rammeverk for å forstå hvordan læreplaner implementeres og hvordan de påvirker undervisningen i musikkfaget. Deretter vil jeg utforske begrepet mangfoldskompetanse (Røthing, 2017) og dens relevans for å integrere samisk musikk i undervisningen. Videre vil jeg se på Banks (2014) fem dimensjoner i flerkulturell pedagogikk og dens betydning for å inkludere og anerkjenne ulike kulturelle uttrykk i musikkundervisningen for å kunne fremme forståelse og respekt for kulturer. Til slutt vil jeg utforske konseptet ubehagets pedagogikk (Boler, 1999) og hvordan det kan bidra til å utfordre eksisterende perspektiver og skape rom for refleksjon rundt temaet samisk musikk i grunnskolen.

2.1 Læreplanteori

I studering av læreplanpraksis utviklet Goodlad (1979) en læreplanteori som tar for seg læreplanen i fem ulike nivåer: (1) ideenes læreplan, (2), den formelle læreplan, (3) den oppfattede læreplan, (4) den gjennomførte læreplanen og (5) den erfarte læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60; Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143–144). Disse nivåene omfatter enten et håndfast produkt eller en tanke/idé (Goodlad, 1979, s. 60). Jeg vil nå gjøre rede for de fem ulike læreplannivåene med utgangspunkt i Lyngsnes og Rismarks (2022) oversettelse og tolkning av Goodlads (1979) teori, for å gi en bedre forståelse for hva innholdet i de ulike nivåene er i en norsk kontekst.

«Ideenes læreplan» tar for seg de ideene som fremmes om en skole, utdanning og fag i samfunnsdebatten før utformingen av et læreplandokument tar plass. Det er flere faktorer som spiller inn i ideutviklingene til læreplanutforming, som springer ut fra forskningsbasert viten, forhold som har med politiske strømninger, næringsliv, arbeidsmarked å gjøre, samt tradisjoner, religion og kultur. Også faglige og personlige ståsteder til de som utvikler læreplanen vil ha innvirkning på det endelige læreplandokumentet som vedtas (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143).

«Den formelle læreplanen» er selve læreplandokumentet som skolemyndighetene vedtar. Dette er det forpliktete grunnlaget for arbeidet i skolen. I praksis er den formelle planen et kompromiss mellom ulike interesser og strømninger som ligger til grunn for ideenes læreplan (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143). I norsk skolekontekst vil «den formelle læreplan» altså da referere til den gjeldende læreplanen, LK20.

«Den oppfattede læreplanen» handler om hvordan innholdet i den formelle læreplanen oppfattes og fortolkes av den enkelte som bruker den. Det kan være forskjellige for hver enkelt ut fra deres interesser og bakgrunner, og lærere vil oppfatte læreplanen på forskjellige måter. De vil tolke intensjoner og retningslinjer i planen ulikt, nettopp fordi den formelle planen inneholder kompromisser på ulike områder og dermed gir rom for fortolkninger. Den oppfattede læreplanen vil derfor aldri være helt den samme for alle lærere, og vil bli påvirket av deres egne og arbeidsplassens holdninger, verdier og kompetanse (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143).

«Den gjennomførte læreplanen» refererer til den undervisning som faktisk blir gjennomført og kan observeres. Ut fra lærernes fortolkning av læreplanen vil undervisningen kunne bli svært forskjellig, selv om man bruker samme formelle læreplan som utgangspunkt. Den gjennomførte læreplan vil gjenspeile lærernes forståelse og tolkning av læreplan. Samtidig vil andre faktorer ha en innvirkning på den gjennomførte læreplanen, som blant annet hvilke læremidler man har tilgjengelig, samt lærernes kompetanse (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 144).

«Den erfarte læreplanen» er den læreplanen elevene erfarer og opplever i konkrete læringssituasjoner. Det er knyttet til at den undervisningen som læreren tror de gjør, kan oppfattes forskjellig fra hva elevene mener at læreren gjør. Den erfarte læreplanen vil variere ut fra hvordan læreren underviser, og de forutsetningene elevene møter undervisningen med. Disse erfaringene og utbyttet som elevene sitter igjen med etter undervisning vil ikke alltid samsvare med den formelt vedtatte læreplanen eller med lærernes fortolkede og gjennomførte læreplan (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 144).

Presentasjonen av de fem ulike nivåene av læreplanen demonstrerer problemet med å komme frem til en enkelt definisjon av læreplanen, og vil samtidig illustrere kompleksiteten ved å studere praksis grundig (Goodlad, 1979, s. 64). I utviklingen av nivåene ble det antatt at det bør være mulig å sammenligne hvordan hver grunnleggende del (ideenes læreplan) behandles

på et overordnet politisk nivå (den formelle læreplan), med hvordan de implementeres i praksis på klasseromsnivå (den gjennomførte læreplan). Ved å samle inn data rundt innholdet i de ulike læreplanene, ville man få verdifull data som kunne være av interesse og nytte for foreldre, lærere og læreplanutviklere, som tar for seg både forskjeller og likheter som oppstår i de ulike nivåene (Goodlad, 1979, s. 60). Goodlad (1979) har derfor formulert disse fem ulike nivåene for å skildre veien fra ideene bak læreplanen, til utformingen av det fastsatte dokumentet, til hvordan lærerne forstår og implementerer planen i praksis, og gir en helhetlig forståelse av kompleksiteten rundt læreplanen og utforskningen av læreplanpraksis. Nivåene jeg vil rette fokus mot i denne masteroppgaven er den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den gjennomførte læreplanen.

2.2 Mangfold og pedagogisk tilnærming i undervisning om samisk musikk

I dette delkapitlet skal jeg trekke frem tre teoretiske innganger til undervisning om samisk musikk: mangfoldskompetanse (Røthing, 2017), Banks (2014) fem dimensjoner i flerkulturell pedagogikk, og ubehagets pedagogikk (Boler, 1999). Disse tre teoretiske perspektivene kan sees i lys av hverandre da de har felles mål om å fremme inkludering, kulturell respekt og forståelse, og utfordre stereotype forestillinger. Gjennom å utforske disse teoretiske perspektivene søker jeg å forstå hvordan musikk lærere kan tilrettelegge undervisningen om samisk musikk for å inkludere og respektere ulike kulturelle uttrykk og motarbeide fordommer og stereotypier. Dette kapitlet søker å gi innsikt i hvordan disse teoretiske rammeverkene kan bidra til en mer bevisst tilnærming til undervisning om samisk musikk.

2.2.1 Mangfoldskompetanse

Det norske samfunnet er definert som et mangfoldig samfunn, som består av minoriteter og ulike folkegrupper. Røthing (2017) forklarer at ordet mangfold kan vise til både forskjellighet, variasjon og kompleksitet, og at det ofte knyttes til synlige forskjeller som hudfarge, fysisk funksjonalitet eller kulturelle klesuttrykk. Men det er ikke nødvendig at mangfold kun refererer til synlige forskjeller. Det kan også knyttes til enkeltpersoners identitet og tilhørighet til ulike grupper, ved hjelp av en rekke mer eller mindre tydelige uttrykk og tegn (Røthing, 2017, s. 7–8). Mangfoldskompetanse er derfor nyttig og viktig i dagens samfunn, og alle som skal jobbe med barn i skolen trenger kunnskap om og relevante perspektiver som aktører i et mangfoldig samfunn (Røthing, 2017, s. 7).

Røthing (2017) beskriver to grunner for at mangfoldskompetanse er viktig i læreryrket. Den

første grunnen er at alle lærere trenger kunnskap om det norske samfunnet som et komplekst og mangfoldig samfunn. Ifølge opplæringsloven har alle lærere et ansvar for å motarbeide alle former for diskriminering, som blant annet innebærer forebygging mot negative holdninger til ulike minoritetsgrupper. Denne kompetansen kan bidra til å skape trygge og inkluderende læringsmiljøer for alle elever. Den andre grunnen er betydningen av mangfoldskompetanse for lærere som skal undervise om temaer relatert til mangfold, slik som samisk musikk i musikkfaget, som er knyttet til samenes kultur, som er urbefolkningen i Norge (Røthing, 2017, s. 18).

Nå skal vi se nærmere på betydningen av begrepet mangfoldskompetanse, og hva denne kompetansen refererer til når det er snakk om undervisning om samiske forhold og nasjonale minoriteter. Røthing (2017) definerer tre komponenter som begrepet mangfoldskompetanse består av og som er viktig i undervisning om samiske forhold: (1) konkret kunnskap, (2) kjennskap til og anvendelse av maktkritiske perspektiver, og (3) et skjerpet blikk for kompleksitet. Disse tre komponentene henger sammen på flere måter, da for eksempel både økt kunnskap og kjennskap til maktkritiske perspektiver vil kunne gi bedre forutsetninger for å forstå komplekse sammenhenger (Røthing, 2017, s. 19 & 55). Videre blir det pekt på at økt kunnskap om samiske forhold vil konkret kunne bidra til mer presis formidling av fagstoff og presis bruk av ord og begreper, samt at det vil gi grunnlag for å utfordre stereotype forestillinger blant elevene, og til å undervise på måter som øker forståelsen for mangfold og kompleksitet (Røthing, 2017, s. 55).

Røthing (2017) trekker fram fire faktorer som er spesielt viktig i forbindelse med undervisning om samiske forhold og nasjonale minoriteter. Jeg vil nevne tre av de faktorene som blir fremhevet, da det er disse jeg anser som mest relevant knyttet opp mot min oppgave. Den første handler om viktigheten rundt å ha kjennskap til samers historie sett fra deres perspektiv, og opparbeide kunnskap om hvordan minoritetsgruppen historisk har blitt møtt og behandlet av majoritetssamfunnet, for å bedre forstå hvordan minoritetsgruppen forholder seg til majoritetssamfunnet i dag. Den andre handler om å ha kjennskap til mangfoldet som eksisterer innad i minoritetsgruppen, som i samenes tilfelle omhandler at det eksisterer flere samiske språk og ulike definerte grupper (Røthing, 2017, s. 55). Bevisstheten rundt dette har noe å si for å unngå å reprodusere stereotype forestillinger om de ulike gruppene. Ved å rette fokus mot diversiteten kan man bedre forstå hvordan ulike kategorier kan virke sammen når det gjelder diskriminering og maktforhold. (Røthing, 2017, s. 56) Den tredje (fjerde, ifølge Røthing) faktoren som er viktig når det gjelder undervisning om samiske temaer, handler om

det å være oppmerksom på den dobbeltheten som ligger i å definere noen som, og å bli definert som, en minoritet. Selv om det på den ene siden har ført til synliggjøring og konkrete rettigheter å bli definert som en minoritetsgruppe for samene, kan det samtidig innebære å bli «andregjort»¹. Det er derfor viktig at undervisning om samer ikke bidrar til problematisk andregjøring. Derfor kan konkret, historisk kunnskap, kombinert med fokus på kompleksitet og sensitivitet for majoritetsprivilegier bidra til å utfordre enkle forestillinger om «oss» og «de andre», som igjen kan bidra til å motvirke at undervisning som tematiserer samisk kultur oppfattes som undervisning om «det fremmede» og «de andre» (Røthing, 2017, s. 57). Mangfoldskompetanse innebærer altså i sammenheng med samiske temaer, å kunne håndtere at samer anerkjennes som urfolk, og at Norge har fem nasjonale minoriteter i tillegg til andre minoritetsgrupper, og at dette anerkjennes uten å videreføre og underbygge andregjørende stereotypier (Olsen & Andreassen, 2018b, s. 143).

2.2.2 Flerkulturell pedagogikk – Banks fem dimensjoner

Banks (2014) er en av forkjemperne av den flerkulturelle pedagogikken (multicultural education). Banks (2014) har utviklet fem dimensjoner som han knyttet opp til flerkulturell pedagogikk for å beskrive hovedkomponentene til pedagogikken: (1) content integration, (2) the knowledge construction process, (3) prejudice reduction, (4) and equity pedagogy og (5) an empowering school culture and social structure (Banks, 2014, s. 36). Jeg skal nå gjøre rede for Banks (2014) fem dimensjoner, og fremme min tolkning av dimensjonene i kontekst av musikkfaget.

«Content integration», eller integrering av innhold, omhandler ifølge Banks (2014) i hvilken grad lærere benytter eksempler, data og informasjon fra ulike kulturer og grupper for å forklare begreper, prinsipper, og teorier innenfor sitt fagfelt (Banks, 2014, s. 36). Slik jeg forstår denne dimensjonen i forhold til musikkfaget i grunnskolen, handler det om hvordan musikk lærere velger å inkludere ulike musikalske tradisjoner, sjangre og kulturer i undervisningen sin, for å fremme respekt og forståelse for ulike musikalske tradisjoner og perspektiver, samt øke bevissthet om en kultur og dens identitet.

«The knowledge construction process», eller kunnskapskonstruksjon, beskriver Banks (2014, s. 37) omhandler i hvilken grad lærere hjelper elever med å forstå, undersøke og bestemme

¹ Begrepet «andregjøring» viser til ord, handlinger og prosesser som plasserer noen individer som «de andre», som noen som ikke er en del av «vi/oss» (Nustad, 2023).

hvordan de implisitte kulturelle antakelsene, referanserammer, perspektiver og skjevheter innenfor et fag påvirker måten kunnskapen blir konstruert på innenfor det faget. Denne dimensjonen kan i sammenheng med musikkfaget i grunnskolen tolkes som at lærere må være oppmerksomme på hvordan kulturelle antakelser, perspektiver og skjevheter påvirker musikkens læring og praksis, som innebærer å utfordre tradisjonelle forestillinger, og inkludere et mangfold av musikalske uttrykk og kulturer. Gjennom dette kan man oppmuntre elevene til å reflektere over musikkens kontekst og bakgrunn. Banks (2014) påpeker at lærere hjelper elevene med å forstå dette ved å diskutere hvordan kunnskapen de lærer om, kan være påvirket av ulike faktorer som for eksempel rase, etnisitet, kjønn og sosial klasse. Det hjelper elevene med å se at kunnskap ikke alltid er objektiv, men at den kan formes av ulike perspektiver og opplevelser (Banks, 2014, s. 38). Denne dimensjonen fokuserer på å utfordre ensidige og fordomsfulle perspektiver, å inkludere mangfoldet av kulturelle synspunkter og å bidra til en mer kritisk bevissthet blant elevene om hvordan kunnskap skapes og tolkes i ulike kulturelle kontekster.

«Prejudice reduction», eller motarbeiding av fordommer, beskriver Banks (2014) som elevenes holdninger til etnisitet og hvilke strategier som kan hjelpe å forebygge rasistiske og diskriminerende holdninger. Videre påpekes det at ved å inkludere realistiske bilder av andre folkegrupper i undervisningsmaterialet på en sammenhengende, naturlig og integrert måte, vil det kunne bidra til å utvikle mer positive syn på ulike etnisiteter og kulturelle bakgrunner hos elevene, og redusere fordommer (Banks, 2014, s. 39). Et eksempel på dette i forhold til musikkfaget kan være å inkludere et mangfold av kulturelle uttrykk som representerer ulike kulturer og musikalske tradisjoner på en inkluderende og respektfull måte.

«Equity pedagogy», eller likeverdighets pedagogikk, handler om å tilpasse undervisningen på måter som fremmer den faglige presentasjonen til elever fra ulike kulturer og bakgrunner. Dette innebærer å bruke ulike undervisningsmetoder som er i tråd med det brede spekteret av læringsstiler innenfor ulike kulturelle og etniske grupper. Hovedmålet med denne dimensjonen er å sikre at alle elever får like muligheter til å gjøre det bra uavhengig av deres bakgrunn eller identitet (Banks, 2014, s. 40). I kontekst av musikkfaget i grunnskolen kan likeverdighets pedagogikk implementeres ved å tilpasse undervisningsmetoder og materialer for å møte mangfoldet blant elevene. Et eksempel på dette kan være å utforme musikkoppgaver på en måte som appellerer til ulike kulturelle bakgrunner hos elevene.

Den siste dimensjonen som Banks (2014) trekker fram, er «an empowering school culture and

social structure», eller en styrkende skolekultur og sosial struktur. Denne dimensjonen tar for seg skolemiljøet og beskriver prosessen med å omstrukturere skolens kultur og organisasjon slik at alle elever uavhengig av bakgrunn opplever likestilling og styrking og får like muligheter for suksess (Banks, 2014, s. 41). Dette kan med utgangspunkt i musikkfaget realiseres gjennom å skape et inkluderende læringsmiljø som fremmer likeverdighet og oppmuntrer til aktiv deltakelse og engasjement fra alle elever. Et eksempel kan være å oppmuntre til samarbeid og samspill mellom elever fra forskjellige bakgrunner og å legge til rette for at alle elever føler seg sett, hørt og verdsatt. Man kunne også ha arrangert noe felles konsert for skolen med inspirasjon fra fargespill-metoden, eller arrangere felles markeringer for dager med kulturell betydning.

Den flerkulturelle pedagogikken er blitt kritisert fordi det skaper skiller mellom kulturer og aksepterer og oppmuntrer til ulike gruppeidentiteter. Likevel beskriver Banks (2014) at formålene ved flerkulturell pedagogikk handler om å anerkjenne og respektere kulturforskjeller (Banks, 2014, referert i Barstad & Saxe, 2016, s. 167). De dimensjonene som er mest relevante for dette prosjektet og vil bli trukket inn i diskusjonen, er «integrering av innhold», «kunnskapskonstruksjon», «motarbeiding av fordommer» og «en styrkende skolekultur og sosialstruktur».

2.2.3 Ubehagets pedagogikk

Ubehagets pedagogikk, eller «pedagogy of discomfort», er et begrep som først ble introdusert i 1999 av Boler for å fremheve spørsmålet:

«What do we — educators and students— stand to gain by engaging in the discomfoting process of questioning cherished beliefs and assumptions?» (Boler, 1999, s. 177).

Ubehagets pedagogikk ble i utgangspunktet introdusert som en undervisningspraksis som inviterer pedagoger og studenter til å engasjere seg i kritisk utforskning av verdier og normer, og til å undersøke konstruerte selvoppfatninger og oppfatninger av andre (Boler, 1999, s. 177; Røthing, 2019, s. 44; Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3). Ubehagets pedagogikk er blitt videreutviklet av Boler og Zembylas (2003) til å bli et pedagogisk rammeverk for å engasjere studenter og lærere med spørsmål om ulikhet, rase og sosial rettferdighet ved å utfordre deres emosjonelle komfortsoner. Denne pedagogiske tilnærmingen er basert på antakelsen om at ubehagelige følelser er viktige for å utfordre dominerende tro, sosiale vaner og normative

praksiser som opprettholder stereotyper og sosial urettferdighet, og for å skape åpninger for empati og transformasjon (Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3). Røthing (2019, s. 44) påstår at en av de sentrale ambisjonene innen ubehagets pedagogikk er å problematisere hvordan elever lærer å forstå seg selv og andre. Videre påpekes det at ubehagets pedagogikk kritiserer undervisning som reproducerer stereotyper om «de andre» og som ikke behandler og utfordrer maktforhold (Røthing, 2019, s. 45).

Begrepet «ubehag» eller at noe kjennes «ubehagelig», referer til et bredt spekter av følelser og erfaringer som frustrasjon, usikkerhet, oppgitthet og bekymring, og er noe de fleste intuitivt vil søke seg bort fra. Det er vist i forskning at lærere kan kjenne på ubehag når det gjelder å ta opp vanskelige og sensitive temaer i undervisning, som blant annet kan omhandle minoritetsgrupper. Dette knyttes opp til at lærerne ikke har tilstrekkelig kompetanse til å kunne undervise om slike temaer da det kan «oppleves utrygt», og at det foreligger en frykt for at det kan oppstå krenkende situasjoner. Det er senere vokst fram internasjonal forskning som fokuserer på hvordan ubehag kan behandles og forstås som en ressurs innen utdanningsfeltet (Røthing, 2019, s. 42). Røthing (2022, s. 61) påpeker at ubehag er noe som er både uunngåelig og nødvendig i arbeidet med å skape forandring og beskriver at blant annet erfaringer av å mislykkes kan forstås som en ressurs for å få økt kunnskap, og for å forbedre egne undervisningspraksiser. Spesielt dersom man tør og har anledning til å drøfte disse erfaringene med kollegaer for å lære av dem (Røthing, 2022, s. 68). Ubhagets pedagogikk vektlegger altså dette ubehaget som en ressurs som kan bidra til å sette i gang andre refleksjoner og få fram nye aspekter ved utfordringer knyttet til maktforhold, utsatthet og inkludering (Røthing, 2022, s. 62). Samtidig bør arbeidet med ubehag kombineres med pedagogiske perspektiver som fokuserer på sårbarhet, empati, toleranse, håp og etiske utfordringer (Røthing, 2022, s. 61). Zembylas og Papamichael (2017, s. 15) diskuterer det å kombinere ubehagets pedagogikk og en pedagogikk som baserer seg på empati og foreslår at ubehag har større sjanser til å bli håndtert pedagogisk og produktivt hvis det kombineres med en pedagogikk basert på strategisk empati.

Boler og Zembylas (2003, s. 107) argumenterer for at rollen til ubehagets pedagogikk er å maksimere kapasiteten til pedagoger og studenter både individuelt og kollektivt, til å forme sine vaner, kunnskaper og følelser. Ubhagets pedagogikk skal også oppmuntre til refleksjon over og endring av måten vi praktiserer og styrer livene våre på og å gjøre dette i tråd med vårt sanne vesen, frihet og identitet. Det innebærer også å avdekke og utfordre de løgnene, falskhetene og selvbedragene som ligger til grunn for forsøkene på å kontrollere oss under

påskudd av å gjøre det som er til vårt eget beste. Det betyr at til tross for tvetydighetene gir en slik kapasitet mulighet for å oppmuntre til livskraft, kritisk tenkning og skapelsen av nye måter å være i verden på. I hovedsak søker ubehagets pedagogikk å åpne for at pedagoger og studenter kan utføre det etiske ansvaret for å motstå alt som undergraver deres evne til å fremme livskraft og vilje til å forme sine liv. Gjennom dette kan man oppnå en ny følelse av forbindelse med andre og utvide grensene for sin komfortsone (Boler & Zembylas, 2003, s. 127). Dette kan oppnås gjennom økt kunnskap og selvrefleksjon, samt å møte det ubehaget man kjenner på rundt enkelte temaer og bruke det som en ressurs til å videreutvikle seg selv.

Ubehagets pedagogikk i kontekst av masteroppgaven er relevant å trekke fram senere i diskusjonen da det handler om undervisning om samiske kulturelle uttrykk. Slike temaer kan oppleves som sensitive og sårbare på grunn av forhistorien til Norge. Det kan oppstå et ubehag rundt å undervise om slike temaer, spesielt dersom man ikke har tilknytning til kulturen eller kompetanse om den. Dette vil jeg komme tilbake til i diskusjonen i kapittel 5. I det påfølgende kapitlet vil jeg gi en redegjørelse for forskningsdesignet i denne oppgaven og prosessene rundt datainnsamling.

3. Metode

Den opprinnelige greske betydningen av begrepet metode er «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 83). Metode kan defineres som et redskap vi bruker i framgangsmåten til å løse problemer, komme frem til ny kunnskap og se virkeligheten bedre (Bjørndal, 2017, s. 30). Valg av metode blir derfor viktig for å opprette en strukturert og systematisert framgangsmåte i masterprosjektet og vil komme til nytte i spesielt datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen. Denne prosessen skal jeg komme nærmere inn på i dette kapitlet ved å begrunne valget mitt av forskningsdesign og metode, og gjøre rede for mine framgangsmåter i datainnsamlingsprosessen. Dette inkluderer forskningsdesign, utvalg av informanter, hvordan jeg har gjennomført datainnsamlingen og etterarbeidet med datamaterialet. Deretter vil jeg presentere analysemetode og gi en beskrivelse av analyseprosessen. Jeg skal også redegjøre for og reflektere over hvilke etiske hensyn jeg har tatt rundt datainnsamlingen og i forbindelse med forskerrollen.

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Denne masteroppgaven har et kvalitativt forskningsdesign. Den kvalitative metoden er en av to hovedtyper i forskningsmetoder og har som mål å utforske individers oppfattelser og fortolkninger av omverden og virkeligheten rundt seg (Bjørndal, 2017, s. 30; Krumsvik & Jones, 2019, s. 18). Den andre hovedtypen er kvantitativ metode som tar utgangspunkt i presis tallfesting av data, ofte fra et større utvalg. I kvalitativ forskning er forskeren mindre opptatt av tall og sammenheng mellom ulike variabler og vil heller søke å nærme seg en dypere forståelse av det som studeres, ofte med utgangspunkt i et lite utvalg mennesker (Bjørndal, 2017, s. 30). Metodevalget mitt falt på kvalitativ metode da jeg anser den kvalitative tilnærmingen som best egnet for å besvare problemstillingen i denne masteroppgaven.

3.1.1 Kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode

Samtalen mellom to personer er kanskje den beste måten å få innsyn i en annen persons tanker, og er et redskap for å tilegne seg informasjon som mennesker bruker daglig (Bjørndal, 2017, s. 107). I datainnsamlingen ønsket jeg å ta i bruk dette redskapet for å få tilgang til informantenes refleksjoner, erfaringer og tanker rundt temaet jeg har valgt ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som datainnsamlingsmetode. Et forskningsintervju bygger på dagligdagse samtaler og kan betegnes som en profesjonell samtale hvor målet er å produsere

kunnskap. I forskningsintervjuet konstrueres kunnskap aktivt i fellesskap mellom intervjueren og den som intervjues gjennom spørsmål og svar (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 77). Denne kunnskapen bidrar til å besvare problemstillingen for forskningsprosjektet, og tar i mitt tilfelle utgangspunkt i informantenes perspektiv på temaet samisk musikk som en del av musikkfaget i grunnskolen.

Forskningsintervjuets fordeler er at det gir mulighet til å få øye på detaljer som ellers kunne blitt oversett, og til å få en dypere forståelse for informantens perspektiv (Bjørndal, 2017, s. 107). Det skaper muligheter for informantene å utdype seg i spørsmålene som blir stilt og til å formulere sine perspektiver rundt temaet som forskes på, som kan gi grunnlag for en grundig og detaljert analyse (Bjørndal, 2017, s. 123). Samlet sett gir det kvalitative forskningsintervjuet forskeren muligheten til å utforske komplekse fenomener på en dyptgående og fleksibel måte, og kan føre til rike og detaljerte data som gir innsikt i deltakernes perspektiver.

3.1.2 Hermeneutisk tilnærming

I analyseprosessen skulle jeg som forsker tolke og forstå datamaterialet, og da ble hermeneutisk tenkning sentralt. Hermeneutikk betyr å uttrykke, oversette eller tolke, og brukes i betydningen av fortolkningslære. Prinsippene med hermeneutikk er at noe fortolkes ut fra en helhet, og at tolkning skjer ut fra en bestemt forforståelse (Nyeng, 2017, s. 319). Dette betyr i sammenheng med forskning at forskeren tolker datamaterialet i analyseprosessen basert på sin virkelighetsforståelse, som er påvirket av tidligere opplevelser og erfaringer. Det ble viktig at jeg som forsker var klar over mine forutsetninger basert på min bakgrunn og mitt forhold til temaet i tolkningen av informantenes utsagn i datamaterialet, slik at jeg kunne forsøke å være så åpen som mulig for andres forståelse og erfaringer.

Et hermeneutisk fortolkningsprinsipp jeg vil trekke frem er den hermeneutiske spiral. Dette prinsippet dreier seg om den kontinuerlige frem- og tilbake-prosessen mellom deler og helhet, der man ved å fortolke tekstens forskjellige deler lager en ny relasjon til helheten. Gjennom tolkning og re-tolkning, vil den hermeneutiske spiralen utvikle seg over tid og stadig åpne for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). I mitt forskningsprosjekt spilte den hermeneutiske spiral en rolle for fortolkningsprosessen ved at den ga en strukturert tilnærming til tolkning og forståelse av datamaterialet, samt at den styrket forskningsprosessen og resultatene. Ved å anvende den hermeneutiske spiralen fikk jeg en dypere forståelse av datamaterialet. Jeg begynte med å lese gjennom datamaterialet og

identifiserte noen gjentakende temaer, slik som informantenes kompetanse i samisk musikk. Deretter dykket jeg ned i de utsagnene om informantenes kompetanse i samisk musikk og utforsket deres perspektiver og meninger om egen kompetanse i samisk musikk grundigere. Ved å gjøre dette gjentatte ganger fikk jeg en dypere forståelse av informantenes kompetanse i samisk musikk, noe som bidro til å utvide min forståelse av datamaterialet og resulterte i en mer omfattende og innsiktsfull analyse.

3.2 Datainnsamling

Dette delkapitlet tar for seg datainnsamlingsprosessen, som utgjør ryggraden i studien. Det var gjennom denne prosessen at jeg som forsker fikk tilgang til det nødvendige datamaterialet som skulle hjelpe med å besvare problemstillingen i masteroppgaven.

I datainnsamlingen valgte jeg å gjennomføre individuelle intervju, da jeg så fordelen ved å komme nærmere inn på hver enkelt informants tanker og refleksjoner rundt temaet og gi de rom og tid til å forklare seg uten å ta hensyn til eventuelt andre tilstedeværende. Det ville sannsynligvis vært mulig å gjennomføre gruppeintervju, da dette kunne ha fremmet kryssende tanker og innspill som muligens ville ført til andre funn. Imidlertid, på grunn av at jeg kontaktet informantene på forskjellige tidspunkter, viste det seg mer hensiktsmessig å gjennomføre individuelle intervjuer. I dette delkapitlet skal jeg komme nærmere inn på datainnsamlingsprosessen, samt refleksjoner og valg som ble tatt underveis i datainnsamlingen.

3.2.1 Semistrukturert intervju

I forkant av intervjuene formulerte jeg en intervjuguide (se vedlegg 3), som ble et hjelpemiddel i datainnsamlingen for å sikre at visse hovedtemaer og spørsmål ble tatt opp som var viktig i besvarelsen av problemstillingen og forskningsspørsmålene (Bjørndal, 2017, s. 129). I utviklingen av intervjuguiden ble ChatGPT² brukt til å få innspill til mulige spørsmål som jeg ikke hadde kommet på selv. Intervjuformen jeg tok utgangspunkt i var semistrukturert intervju som gir forskeren mulighet til å være fleksibel i intervjusamtalen ved å gå utenfor intervjuguiden og stille oppfølgingsspørsmål som ikke er formulert på forhånd.

² ChatGPT er en chatbot som svarer på spørsmål om alle mulige temaer (Wold, 2023). Bruken av ChatGPT har vært et omdiskutert tema, som det er viktig å være oppmerksom på. ChatGPT ble brukt som sparringspartner, ved å komme med innspill og ideer til ting jeg lurte på underveis i prosessen. Jeg benyttet ChatGPT med en kritisk tilnærming, hvor jeg nøye vurderte, tilpasset og evaluerte svarene den genererte i lys av mine egne kunnskaper og forståelser, som har gjort arbeidet til mitt eget.

Dette har en fordel ved at forskeren kan følge opp uforutsette tråder som informanten kommer med, som kan være verdifullt eller bringe ny kunnskap til forskningen (Krumsvik, 2019a, s. 166). Ved denne fleksibiliteten var jeg ikke låst til en spesifikk rekkefølge av spørsmålene i intervjuguiden. Forskningsprosjektet mitt er en ren intervjustudie, og datamaterialet består av tekstdata samlet inn og transkribert fra intervjusamtaler. Derfor ble fleksibiliteten ved semistrukturert intervju viktig for å åpne for at informantene videre kunne utdype seg i skildringer som var interessante og verdifulle for forskningsprosjektets resultater.

3.2.2 Forarbeid og utvikling av intervjuguide

Jeg ønsker å påstå at forarbeidet til datainnsamlingen startet allerede tredje året på lærerutdanningen da vi ble introdusert for forskningsmetoder og fikk innblikk i hvilke ulike forskningsmetoder vi kunne benytte. Dette satte tankeprosessen i gang tidlig rundt forskningsdesign og metodevalg til masteroppgaven min. Året etter, altså fjerde året på lærerutdanningen, laget vi poster og skrev projektskissen til masteroppgaven som resulterte i at valg av tema og metode ble satt tidlig. Problemstillingen har vært i endring gjennom hele perioden, men å utforske musikk læreres erfaringer, tanker og refleksjoner rundt samisk musikk som en del av musikkfaget har alltid vært hovedfokuset i prosjektet mitt. I startfasen av masterarbeidet sto datainnsamlingen øverst på prioriteringslisten. Det var viktig for meg å utforme en god intervjuguide som kunne legge føringer for hvilke spørsmål jeg ønsket svar på i forbindelse med temaet mitt og som kunne bli belyst av teoretiske perspektiver. Når intervjuguiden begynte å ta form, startet letingen etter deltakere til masterprosjektet.

3.2.3 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter består av tre musikk lærere i området Bergen og omegn. Dette er utenfor samiske områder og dermed gjerne ikke har samisk musikk og kultur nært seg, noe som fører til at man må oppsøke dette selv. Dette indikerer at det sannsynligvis ikke er bred kompetanse innenfor samisk musikk blant informantene. Ideelt sett ville jeg gjerne ha kunnet identifisere personer med ekspertise og det motsatte innenfor samisk musikk, men det endte opp med å bli et tilfeldig utvalg. Jeg opplevde noen utfordringer med å rekruttere informanter, da de fleste jeg spurte uttrykte at de synes temaet var vanskelig nettopp fordi de følte de ikke hadde tilstrekkelig kompetanse innenfor samisk musikk. Dette gjorde meg selvsagt enda mer nysgjerrig på hvordan musikk lærere i området Bergen og omegn forholder seg til og møter kravene om samisk musikk i grunnskolen og hvordan de håndterer utfordringene de opplever rundt dette temaet, og hvorfor de opplever disse utfordringene. Andre uttrykte at de ikke

hadde tid til å stille på intervju på grunn av en travel hverdag. Den utfordrende prosessen med å finne informanter førte til at intervjuene ble spredt utover høsten og vinteren.

3.2.4 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene sendte jeg ut et samtykkeskjema til informantene som inneholdt informasjon om masterprosjektet og hva det innebærer å delta i mitt prosjekt. Hvert intervju varte i ca. en time og jeg tok lydopptak av dem. Intervjuene ble gjennomført i perioden fra oktober 2023 til januar 2024.

Å skulle tre inn i rollen som intervjuer uten noen forkunnskaper opplevdes litt skremmende, og det første intervjuet ble nok noe påvirket av dette. Jeg kunne muligens ha stilt flere oppfølgingsspørsmål eller utelatt noen oppfølgingsspørsmål som ble repetitive. I løpet av det første intervjuet og de neste to kommende intervjuene ble jeg mer komfortabel i rollen som intervjuer, som resulterte i at jeg ble en bedre lytter og kunne styre samtalen bedre. Etter det første intervjuet endret jeg på formuleringen av et spørsmål, da den første informanten pekte på at «oi, dette var litt på eksamensnivå». Det var den eneste endringen som ble gjort i intervjuguiden underveis i datainnsamlingen. Intervjuene gikk greit i sin helhet, og jeg fikk utdypende svar både ved at informanten selv utdypet seg, eller ved at jeg stilte oppfølgingsspørsmål både innenfor og utenfor intervjuguiden.

3.2.5 Bearbeiding av datamateriale

Datamaterialet ble transkribert fortløpende etter hvert enkelt intervju ble gjennomført. I transkriberingen ble datamaterialet gjort om fra talespråk til skriftspråk for å klargjøre datamaterialet til analyseprosessen. Transkriberingen ble gjort så nøyaktig som mulig med noen unntak. Personlige opplysninger som hjemplass, navn eller arbeidsplass ble utelatt fra transkripsjonen. Også ufullstendige setninger og fyllord ble utelatt, samt enkelte avveininger hvor for eksempel lyset slukket seg, eller andre situasjoner som oppsto som var irrelevant for forskningsprosjektet og analysen. I tillegg til dette ble transkripsjonene skrevet på bokmål av hensyn til anonymitet og lesbarheten. I transkriberingen ble jeg bedre kjent med datamaterialet mitt og fikk en oversikt over hva datamaterialet inneholder, som markerer startfasen til analyseprosessen.

3.3 Analysemetode

I analysen hadde jeg til hensikt å utforske datamaterialet grundig ved å analysere

transkripsjonene av intervjuene mine. Valget av analysemetode var avgjørende da det definerer fremgangsmåten for analysen og bidrar til å frembringe funn og resultater i forskningsprosjektet.

For å analysere datamaterialet har jeg valgt tematisk analyse som analysemetode. Clarke og Braun (2006, s. 79) definerer tematisk analyse som en metode for å identifisere mønstre, analysere og rapportere ulike temaer i datamaterialet. I tematisk analyse er det forskeren som velger og definerer hvilke temaer som er relevante eller interessante (Clarke & Braun, 2006, s. 80). Bakgrunnen for valg av tematisk analyse er at det gir gode muligheter for å strukturere datamaterialet ved å hente ut relevante utsagn og sitater gjennom koding og plassere de innenfor ulike relevante temaer. Tematisk analyse kan bidra til å se sammenhenger i form av likheter og ulikheter mellom de ulike intervjutranskripsjonene, som var nyttig for analysen. Mønstrene som ble identifisert i analysen av intervjutranskripsjonene, og ble ansett som interessante og relevante, bidro til å strukturere fremstillingen av forskningsfunnene, noe som resulterte i en mer oversiktlig og strukturert fremstilling.

3.3.1 Abduktiv tilnærming

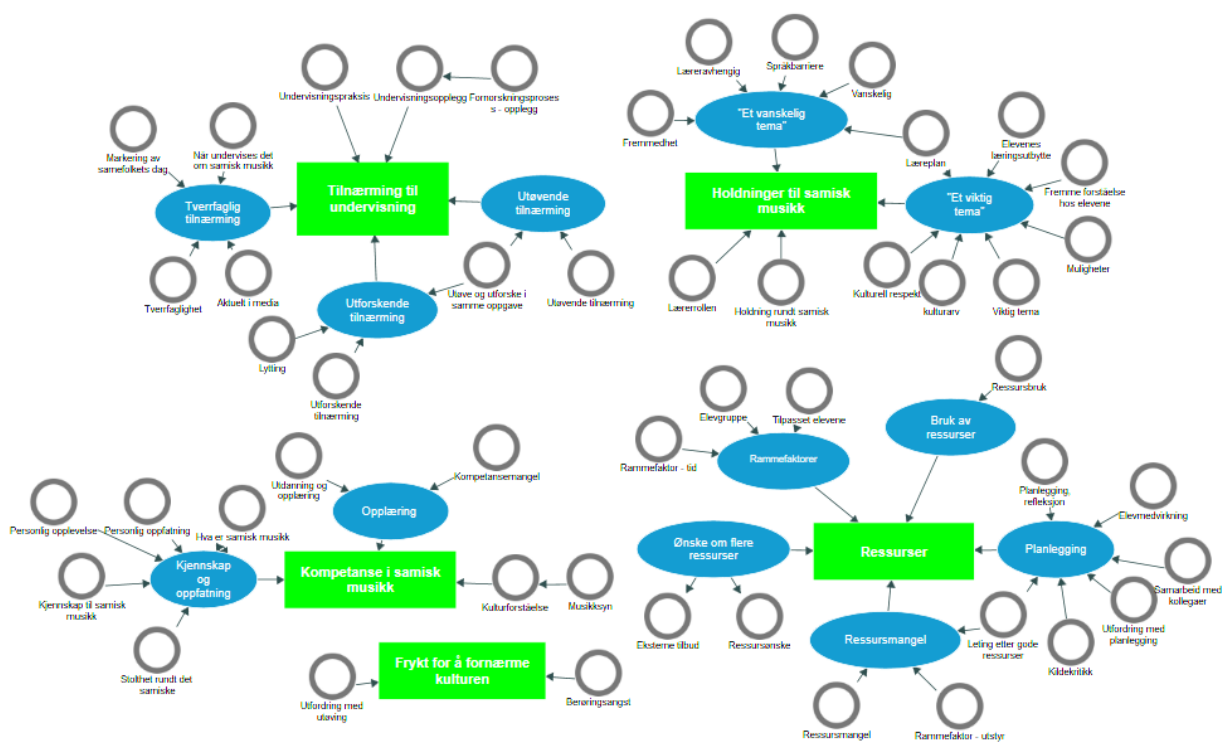
Når forskeren forbereder seg til å analysere datamaterialet må hen vurdere hvilken tilnærming til analyseprosessen hen skal ha, og om hen skal arbeide deduktivt, induktivt eller abduktivt (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 225). Den analytiske tilnærmingen i analyseprosessen min er abduktiv. Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) skriver at utgangspunktet for den abduktive tilnærmingen er at all vitenskapelig tenkning starter med observasjoner, som deretter blir til spørsmål som anses som problemer som må løses. Deretter skaper det spekulasjoner om hvordan problemene ser ut og årsaken til problemene. Spekulasjonene utvikles derfra til et sett med antakelser og hypoteser, som er et uttrykk for hva forskeren tror forskningen vil kunne ut i (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102). Men forskningsprosjektet skal jo ikke kun bestå av forskerens antakelser og det neste steget vil dermed være å undersøke om antakelsene stemmer, som betyr at det må konfronteres med empiri. I en abduktiv tilnærming vil forskningen bli en kontinuerlig problemløsende prosess, hvor man pendler mellom teorier og forskerens perspektiv og deltakernes perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

Den abduktive tilnærmingen til analyseprosessen i mitt prosjekt innebar at jeg gikk inn i analysen med et åpent sinn og uten et forhåndsdefinert teoretisk rammeverk. Jeg lette etter mønstre og temaer i datamaterialet og trakk deretter inn teoretiske perspektiver for å teste om de samsvarte med det jeg fant i datamaterialet. Dette var en prosess som gjentok seg flere

ganger. Jeg satt på et komplekst datamateriale og anså abduktiv tilnærming som fordelaktig, da den tillot meg å utforske datamaterialet uten å være bundet av forhåndsdefinerte teoretiske rammeverk. Dette ga rom for fleksibilitet i tolkningen av datamaterialet.

3.3.2 Analyseprosessen

Analyseprosessen startet allerede under gjennomføringen av intervjuene, da jeg tidlig begynte å legge merke til interessante utsagn og mønstre som gjentok seg i de ulike intervjuene. Neste steg i analyseprosessen var å lese gjennom intervjutranskripsjonene og markere interessante utsagn eller sitater med koder. Denne delen av prosessen handlet om å bli kjent med datamaterialet og kategorisere de ulike utsagnene jeg fant relevante og interessante, uten en spesifikk teoretisk tilnærming. Til å kode datamaterialet brukte jeg kodingsprogrammet NVivo som et hjelpemiddel for å strukturere og få en oversikt over alle kodene samlet. Jeg startet kodingen på detaljnivå og det meste av teksten i intervjutranskripsjonene ble kodet. Under kodingen av datamaterialet kunne jeg begynne å identifisere mønstre og sammenhenger som gjentok seg i de ulike transkripsjonene, som senere ville utvikle seg til å bli relevante temaer som trekkes frem i kapittel 4. I tillegg kunne jeg se hvilke koder som var mest fremtredende, og hvilke koder som kunne samles under et større overordnet tema. For å få en oversikt over dette, utarbeidet jeg et tankekart i NVivo med alle kodene, som vist i figur 1.



Figur 1. Tankekart over koder

Utarbeidelsen av tankekartet som vist i figur 1 var svært nyttig under skriveprosessen av analysekapitlet. Etter at kodingen var fullført og tankekartet ble utviklet for å gi en oversikt over kodene og temaene, startet jeg skriveprosessen av analysekapitlet, som er kapittel 4.

3.4 Etiske hensyn

I masterarbeidet hadde jeg som forsker et ansvar for å ivareta forskningsetiske hensyn og opptre forsvarlig (NESH, 2021). Forskningsprosjektet er meldt til Sikt, og har blitt godkjent (se vedlegg 1). I dette delkapitlet vil jeg gjøre rede for de forskningsetiske hensynene jeg har tatt i forbindelse med datainnsamlingen og deltakerne i masterprosjektet, samt etiske refleksjoner rundt min rolle som forsker.

3.4.1 Informert samtykke og anonymitet

I henhold til de forskningsetiske retningslinjene innhentet jeg et dokumentert samtykke fra informantene. Dette ble gjort ved et samtykkeskjema (se vedlegg 2), som inneholdt informasjon om prosjektet og deltakernes rettigheter. Dette ble signert av informantene før intervjuet ble gjennomført. Samtykkeskjemaet skildrer blant annet at det er frivillig for informantene å delta i prosjektet, og at de kan trekke sitt samtykke når som helst uten noen grunn eller konsekvenser. De ble også informert om behandlingen av deres personopplysninger, som ble behandlet konfidensielt i samråd med personvernregelverket. For å ivareta informantenes identitet ble de anonymisert og ingen personlige opplysninger var tilgjengelig for andre enn meg. Alt av opplysninger og datamateriale ble lagret på mine private enheter som er låst med kode og ble slettet etter forskningsprosjektet ble endt. Samtykkeskjemaet er utarbeidet fra NESH (2021) sine forskningsetiske retningslinjer.

3.4.2 Forskerrollen og posisjonalitet

Når man trer inn i forskerrollen medfølger et ansvar om å være redelig, og å gjøre seg noen etiske refleksjoner. En ting som blir viktig å reflektere over når man trer inn i forskerrollen, er at forskeren blir datainnsamlingsinstrumentet, der forskerens bakgrunn er viktige variabler som kan påvirke forskningsprosessen, noe som refererer til forskerens posisjonalitet (Bourke, 2014, s. 2). I mitt forskningsprosjekt er temaet knyttet til samisk kultur, som jeg som forsker har en tilknytning til. For å øke troverdigheten og tilliten i prosjektet ble dette snakket om før intervjuene. Dette kan ha hatt en påvirkning ovenfor hvordan informantene oppfattet og

behandlet meg, og deres svar på intervjuene.

Ikke bare kan det påvirke informantene, men forskerens subjektivitet vil få betydning for forskningsprosjektet i analysen og fremleggingen av funn (Bourke, 2014, s. 2). Det vil oppstå en slags maktfordeling mellom forskeren og informanten, i den forstand at forskeren har monopol på å fortolke informantenes utsagn og rapportere og fremstille det informanten mente (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52). Dette innebærer blant annet hvordan min identitet kan påvirke mine tolkninger av datamaterialet og hvordan jeg formidler resultatene i forskningsprosjektet. Da blir det viktig å reflektere rundt hvordan man velger å fremstille datamaterialet og sørge for at informantenes rettigheter ikke blir svekket eller virker stigmatiserende (NESH, 2021). Ved å være bevisst på min egen posisjonaltet og hvordan det kan påvirke forskningen, kan jeg bedre håndtere mulige utfordringer og bidra til en mer grundig og etisk forskningsprosess.

3.5 Oppgavens kvalitet, validitet og pålitelighet

Forskning er både en prosess og et resultat, og for å sikre kvalitet i forskning må forskeren på en kritisk måte kunne beskrive hvordan kunnskapen som forskningsteksten bringer frem, er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 219–220). Kvalitet i oppgaven handler om hvor godt studien og designet er utført, som blant annet innebærer en redegjørelse for etiske hensyn og oppgavens pålitelighet og validitet.

Pålitelighet i oppgaven er knyttet til nøyaktigheten av datamaterialet, som blant annet innebærer hvilke data jeg samlet inn, hvordan de ble samlet inn og den nøye bearbeidingen av datamaterialet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). Fremgangsmåtene i datainnsamlingsprosessen og analyseprosessen er grundig gjennomført for å sikre at datamaterialet er pålitelige representasjoner av informantenes skildringer.

Validitet i oppgaven handler om hvor godt datamaterialet representerer fenomenet, og er relasjonen mellom det som skal undersøkes og de konkrete datamaterialene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24). Dette refererer blant annet til forskningsmetoden som er blitt tatt i bruk, og at den representerer en tilnærming for å avdekke forskningsfunn (Krumsvik, 2019b, s. 192). Forskningsmetoden bidrar til å sikre validiteten ved at den er gjennomtenkt og valgt basert på sine fordeler for å best kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene, som er begrunnet tidligere i dette kapitlet. Et annet punkt jeg vil trekke frem er at validitet også er et sentralt aspekt gjennom hele forskningsprosessen, og fungerer som en kontinuerlig

kvalitetskontroll gjennom alle stadiene av kunnskapsproduksjon, fra formulering av forskningsspørsmål til tolkningen av resultatene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Dette refererer blant annet til datainnsamlingsprosessen, og de ulike valgene som ble tatt underveis i forarbeidet, gjennomføringen og etterarbeidet, som ikke kun baserer seg på besvarelsen, men også etiske hensyn og refleksjoner rundt forskerrollen. Tidligere i dette kapitlet er dette gjort rede for med åpenhet rundt mine valg og opplevelser i forskningsprosessen, som gir leseren innsikt i hvordan validiteten og påliteligheten ble ivaretatt gjennom studien.

4. Analyse

I dette kapittelet skal jeg presentere empirisk data fra den tematiske analysen som er gjort av datamaterialet. I den tematiske analysen kom jeg fram til fem ulike temaer som jeg skal trekke frem i dette kapittelet, og som er relevant for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene til denne masteroppgaven. Se kapittel 3.3.2 for en redegjørelse av analyseprosessen og framgangsmåtene jeg benyttet for å komme fram til de fem utvalgte temaene. Hovedtemaene som kom fram i den tematiske analysen var:

1. Kompetanse i samisk musikk
2. Tilnæringer til undervisning om samisk musikk
3. Frykt for å fornærme kulturen
4. Ressurser
5. Holdninger til samisk musikk

Før jeg legger frem resultatene fra de ulike temaene, skal jeg introdusere informantene som har deltatt på intervju og bidratt til datainnsamlingen i masterprosjektet. Hensikten med dette er å gi leseren et innblikk i hvem disse tre musikk lærerne er, ved å bli kjent med deres musikalske og pedagogiske bakgrunn og hvilke kjennskap de har til samisk musikk fra før. Presentasjonen av informantene er basert på informasjon fra intervjuene.

4.1 Presentasjon av informantene

4.1.1 Informant 1 – «Einar»

«Einar» er den første informant jeg kom i kontakt med.³ Han ble introdusert til meg gjennom en felles bekjent. I dag jobber Einar som musikk lærer hovedsakelig på mellomtrinnet og underviser også i andre fag i tillegg til musikkfaget. Einar har en utdanning innenfor musikkpedagogikk fra lærerhøyskolen, som da hadde tittelen «allmennlærer i musikk». Interessen for musikk startet tidlig hos Einar, da han kommer fra en musikalsk familie. I oppveksten tok han pianotimer og etter hvert fikk han fatt i en gitar fra et familiemedlem som ble hans foretrukne instrument. Einar er en aktiv utøver på fritiden og har en del musikkprosjekter ved siden av lærerjobben. Einar sin kjennskap til samisk musikk har han mest gjennom arbeidsplassen i skolen, og har ikke et aktivt forhold til musikken på

³ Alle navnene til informantene er pseudonymer.

fritiden. Han begrunner dette med manglende eksponering og en språkbarriere som gjør at han ikke får helt mening ut av musikken. Likevel har han et positivt syn på samisk musikk, og nevner at han synes det er et interessant tema å snakke om og uttrykker at det er viktig at det står i læreplanen. Samtidig synes han temaet er litt vanskelig, og kjenner på manglende kompetanse på dette området.

4.1.2 Informant 2 – «Hilde»

«Hilde» er den andre informanten jeg møtte og samlet inn data med. Hilde hadde jeg aldri truffet før, og fikk kontakt med henne via felles bekjentskap. Hildes musikalske bakgrunn er preget av at hun kommer fra en musikalsk familie. Hilde har bred erfaring fra korps, kor og kulturskolen fra barndommen. Da hun bestemte seg for å bli lærer begynte hun på musikk lærerutdanningen, altså «allmennlærer i musikk» som det da het, og har i senere tid også utdannet seg innenfor korledelse. Hilde har stor interesse for musikk, og har drevet en del med korsang og kordirigering på fritiden, samt drevet med teatermusikaler. I dag jobber Hilde som kontaktlærer på småtrinnet og underviser i alle fag inkludert musikk. Hun har også ansvaret for skolekoret. Hilde fikk kjennskap til samisk musikk i tidlig alder og hørte det blant annet på radioen og så lærerrike tv-programmer som omhandler temaet. Hun påpeker selv at hun har en allmennforståelse for samisk musikk og instrumenter, men kjenner på at den kompetansen hun har er overfladisk. Hun uttrykker at hun kjenner på en manglende kompetanse om temaet da alt er selvlært, og skulle gjerne ønske at hun kunne fått lære mer om temaet. Likevel peker hun på at hun synes temaet er interessant og viktig og viser et engasjement for temaet.

4.1.3 Informant 3 – «Vilhelm»

«Vilhelm» er den tredje og siste informanten som ble intervjuet, og er en jeg i likhet med de andre informantene kom i kontakt med gjennom felles bekjentskap. Vilhelm har alltid elsket musikk og gjør det fremdeles, og har jobbet en del med musikk opp gjennom årene. Han gikk på musikklinje på videregående og folkehøgskole og utdannet seg deretter som musikk lærer og som utøver. Vilhelms pedagogiske bakgrunn består av jobber som musikk lærer i grunnskole, kulturskole, musikklinje på videregående skole og på lærerhøgskole. Vilhelm har altså bred erfaring med musikkundervisning i ulike aldersgrupper. I dag jobber han både i kulturskolen og som musikk lærer og musikkterapeut på en barneskole. Vilhelm fikk kjennskap til samisk musikk som barn gjennom et tv-program som het «Ante», som han opplevde som en opplæring til den samiske kulturen. Han har også opplevd og erfart samisk

kultur nært seg, da han i noen år bodde i et samisk område. Noe av kjennskapen han har til samisk musikk har han lært av samiske folk i musikk sammenhenger, der han blant annet lærte en joik. Ellers har han kjennskap til samisk musikk gjennom TV og radio. Vilhelm synes temaet er viktig, men opplever noen utfordringer knyttet til mangel på kunnskap om temaet.

Jeg skal nå gå over til å legge frem resultater fra de fem hovedtemaene som kom frem under analysen. Det første temaet jeg skal presentere er kompetanse i samisk musikk, som er gjennomsyrende i de andre temaene jeg skal trekke frem videre i dette kapitlet.

4.2 Kompetanse i samisk musikk

Kompetanse er et ord som går mye igjen i datamaterialet, spesielt i kontekst av informantenes kompetanse i samisk musikk. Informantene har en viss kjennskap til samisk musikk fra tidligere, ofte gjennom TV-programmer, radio og arbeidsplassen i skolen. Imidlertid har ikke denne kjennskapen blitt bygget videre på med formell kompetanse om samisk musikk, som vi skal se nærmere på i dette delkapitlet.

4.2.1 Samisk musikk i utdanning eller annen opplæring

Alle informantene har utdanning innenfor det musikkpedagogiske feltet. I intervjuene fikk informantene spørsmål om de husker å ha hatt noe om samisk musikk i utdanningen sin. Svarene til informantene er enstemmige:

Hilde: «(...) vi hadde ingenting om samisk musikk i lærerutdanningen.»

Einar: «(...) samisk musikk i forbindelse med utdanningen min på lærerhøgskolen er jo lite. Jeg kan ikke huske at vi har hatt noe om samisk musikk der.»

Vilhelm: «Jeg har ikke hatt noe om det i utdanningen min i det hele tatt.»

Det kommer fram at informantene ikke har hatt noe opplæring om samisk musikk i musikk lærerutdanningen sin og at den kompetansen de nå sitter med er noe de har bygget opp på egenhånd. Hilde forteller at hennes kunnskap om samisk musikk er selvlært, og at hennes kompetanse er blitt utviklet gjennom hennes jobb som lærer:

Hilde: «(...) min egen kunnskap, den har jo bygget seg opp år etter år. Det er jo sånn lærere jobber med at vi lærer jo mens vi jobber hele tiden.»

Videre forteller Hilde at hun fikk mye hjelp fra sine kollegaer da hun var nyutdannet. De var

behjelpelig med å gi tilgang til ulike arbeidsmetoder som hun kunne bruke i undervisningen, som har bidratt til hennes kompetanseutvikling innenfor området.

I spørsmål om hvor Einars kompetanse om samisk musikk kommer fra, forteller han at det er gjennom arbeidet hans i skolen med læreplanmålene:

Einar: «*Ja, særlig nå i det siste. (...) det er jo en del fokus i læreplanen på det samiske, og den samiske kulturen. Det er godt innblandet i læreplanene (...)*»

Vilhelm beskriver en annen arena i sin opplæring av samisk musikk. Han forteller at mye av hans kunnskapsbase er utviklet gjennom hans opplevelser fra da han bodde i et samisk område:

Vilhelm: «*Det som jeg har lært om joik og sånn, det har jeg lært av samer (...)*»

Videre påpeker Vilhelm at han ikke har noe formell opplæring i samisk musikk, og baserer mye av sin undervisning på sine opplevelser og erfaringer, samt det han har lært selv:

Vilhelm: «*(...) jeg er jo ikke trent i det. Jeg har ikke noe utdanning i det. Så det blir bare ut fra min forståelse for den kulturen, og min interesse for den.*»

For å oppsummere viser resultatene viser at ingen av informantene har formell opplæring om samisk musikk. Deres nåværende kompetanse er hovedsakelig selv lært gjennom arbeid i skolen og deres erfaringer med samisk musikk.

4.2.2 Kompetansemangel og utfordringene det skaper

Nå skal vi se nærmere på hvordan informantene beskriver sin egen kompetanse innen samisk musikk. Det som går igjen hos alle informantene er at de opplever en spesifikk kompetansemangel når det gjelder samisk musikk, til tross for deres omfattende musikkpedagogiske kompetanse på andre områder. Under intervjuene ble informantene spurt om de om de hadde opplevd utfordringer knyttet til planlegging og undervisning om samisk musikk. Det kom tydelig fram at de utfordringene de støter på er nært forbundet med deres manglende kompetanse på dette området. Einar beskriver at han opplever utfordringer med å holde seg faglig oppdatert og fornye undervisningsmetodene:

Einar: «*(...) hvor finner man disse tingene som man kanskje burde ha gjort og sagt og undervist i, når man ikke vet om det fra før? Altså at man ikke har bakgrunnskunnskap*

som ligger bak i der. Du vet ikke at du har lyst til å undervise om det fordi du vet ikke at det finnes kanskje.»

Som lærer har du et ansvar for å planlegge undervisningstimene selv. Einar opplever at dette kan være utfordrende på grunn av hans kunnskapsnivå og mangel på opplæring om temaet:

Einar: *«Igjen så kommer det tilbake til det her at du må skape alt selv, det er liksom ikke noe innputt fra noen steder sånn formelt. Det står bare at du skal gjøre det. Så det gjør det jo litt utfordrende da.»*

Einar gir uttrykk for at han hadde lite kjennskap til samisk musikk før han begynte å jobbe som lærer. Som lærer har han vært nødt til å forholde seg til læreplanen, og har ut fra kravene utviklet kompetanse om temaet. Likevel opplever han utfordringer med bakgrunn i den spesifikke kompetansemangelen.

Når Vilhelm snakker om utfordringene knyttet til undervisning om samisk musikk blir det tydelig at manglende kunnskap om temaet er en av hovedårsakene til disse utfordringene:

Vilhelm: *«Ja, det er kunnskap. Vi har ikke noe særlig kunnskap om det.»*

Vilhelm mener at de som ikke er samisk eller har tilknytning til den samiske kulturen kan for lite om samisk musikk. Han forklarer videre at temaet oppleves som en liten del av musikkfaget, og at det derfor blir lite vektlagt både i grunnskolen og i lærerutdanningen utenfor samiske områder.

Hilde, i likhet med de to andre informantene, forteller at mangel på kunnskap er en grunnleggende faktor for noen av utfordringene hun møter i undervisningen om samisk musikk. Hun uttrykker at de første årene som lærer var de mest utfordrende, men at hun gradvis har blitt mer selvsikker i rollen over tid. Likevel føler hun seg fortsatt ikke helt sikker:

Hilde: *«(...) jeg kjenner på en mangel av egen kunnskap da. Eller jeg skulle gjerne likt å vite mer for å kunne stå enda bedre på to bein (...).»*

Senere i intervjuet kommer det fram igjen at hun som lærer føler hun ikke vet nok og begrunner det med at hun ikke har hatt noe tett forhold til den samiske kulturen, som gjør at hun synes temaet kan oppleves utfordrende til en viss grad. I likhet med Einar opplever hun også utfordringer knyttet til det å fornye seg i emnet:

Hilde: «Det ligger mye ansvar på oss selv å holde oss faglig oppdatert. Men i et sånt emne ... det er vanskelig når vi ikke har den faglige basisen (...) det er veldig få av oss som har det med oss fra utdanningen da.»

Hilde indikerer at hennes forutsetninger for å være faglig oppdatert er lave på grunn av den manglende opplæringen og kompetansen om samisk musikk, noe som deretter fører til at hun opplever utfordringer.

I dette delkapittelet ble det avdekket at informantene mangler opplæring om samisk musikk fra sin utdanning, noe som resulterer i en spesifikk kompetansemangel på dette området. Dette fører til utfordringer knyttet til undervisning om samisk musikk. Selv om informantene har en grunnleggende forståelse og tidligere kjennskap til samisk musikk, føler de fremdeles at kompetansen deres har mangler når det gjelder å føle seg helt trygge på å undervise om dette temaet. Dette delkapittelet introduserer dermed temaet kompetanse i samisk musikk, som viser seg å være sentral også i de påfølgende kapitlene der funnene fra de andre temaene blir presentert.

4.3 Tilnærminger til undervisning om samisk musikk

Resultatene som presenteres i dette delkapittelet tar utgangspunkt i hvordan musikk lærernes undervisningspraksis rundt samisk musikk ser ut, og hvilke tilnærminger de har til sin undervisning om samisk musikk. I intervjuene tok noen av spørsmålene utgangspunkt i et kompetansemål i læreplanen i musikk, som spesifikt nevner samisk musikk: «utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Med fokus på verbene i kompetansemålet stilte jeg spørsmål til hvordan musikk lærerne utforsket og utøvet samisk musikk i undervisningen sin.

4.3.1 Utforskende tilnærming

I intervjuene kom det fram at både Einar, Hilde og Vilhelm har en *utforskende* tilnærming til undervisning om samisk musikk i musikkfaget. Einar forklarer at hans tolkning av utforsking av samisk musikk handler om å se og å lytte til samisk musikk. I undervisningen til Einar vektlegger han lytting og den visuelle sansen, etterfulgt av diskusjon:

Einar: «(...) jeg setter på litt sånn tradisjonelt, noen som joiker (...). Og så tar vi en diskusjon: «Hva er dette her? Hva var det vi nettopp hørte på? Hvor er vi i verden?»

Hva ser dere for dere? Hvilken person er dette her? Hvor befinner denne personen seg? Hva tror dere denne melodien handler om?». Men «Hva er denne musikken?» blir det viktige spørsmålet.»

Videre forteller Einar om en tv-serie han bruker fra NRK som heter «Muitte Mu» som omhandler seks kjente norske artister som prøver å lære å joike, hvor de får opplæring av en profesjonell samisk utøver (Sand, 2021, s. 502). Her kommer den visuelle sansen inn, som bygger videre på diskusjonen rundt temaet i undervisningen:

Einar: *«(...) så tar vi opp igjen disse diskusjonene enten skriftlig eller muntlig, der vi stiller spørsmål om hva de [i tv-serien] sa om det, hvordan opplevde dere [elevene] sånn, og hva slags inntrykk de [elevene] fikk, hvordan var joiken til Margaret Berger sammenlignet med den første dere hørte. Litt i den gaten der pleier vi å angripe det.»*

Ved å få innsyn i hvordan Einar legger opp undervisningen sin om samisk musikk, viser det en tydelig utforskende tilnærming til temaet.

Vilhelm har også en tydelig utforskende tilnærming til undervisning om samisk musikk, der lytting og diskusjon av et variert repertoar av samisk musikk står sentralt:

Vilhelm: *«Vi kan høre på Ella og Isak, som er moderne musikk kombinert med samisk joik, og så det som er eldre da fra 70-80-tallet som er mere rockemusikk, og det som er mer 90-talls hiphop tekster eller musikk, eller samisk joik der det snakkes samisk eller rappes på samisk. Så det er en del ting vi kan utforske, og vi kan diskutere, og vi kan se ting i sammenheng med andre deler av kulturen da.»*

I tillegg til lytting og diskusjon, forteller Vilhelm at han trekker inn flere sider av kulturen i musikkundervisningen for å kunne plassere det i en kulturell kontekst.

Elementer som Hilde forbinder med utforskning er lytting og det å lytte etter strukturer, og at man kan snakke om det. Hilde forteller at de pleier å lytte til ulike dyrejoiker, som for eksempel bjørnens joik og harens joik:

Hilde: *«Jeg har ikke sagt titlene til de, men stiller spørsmål om «Hva hører vi her? Hører vi at det spretter? Hører vi lyse toner? Hører vi mørke toner? Er det trist? Er det alvorlig? Er den glad? (...) hva slags dyr tror du det her kan skildre?» og da var det liksom: «Er det ekorn? Er det fugl?». Og da var det alle disse dyrene som de*

forbundet med et glad dyr da, og så kom jo haren. Og da så vi på bilde på nettet og bare «Det var en hare, ja». (...) Så både det og å la de få lytte og snakke om det.»

Hilde forklarer at dette er noe hun gjennomfører med de yngste elevene. Med de eldre elevene benytter hun seg også av lytting og diskusjon, men da lytter de gjerne til moderne samiske artister, slik som Mari Boine. I tillegg til lytting og diskusjon har Hilde også brukt en lånt runeboomme⁴ som elevene utforsket:

Hilde: *«(...) jeg fikk låne en ordentlig runeboomme en gang, og da hadde jeg 1. klasse. De fikk lov til å prøve og se, og så fikk de tegne sin egen, og vi brukte den som et sånt element da.»*

Informasjonen fra informantene i dette delkapitlet indikerer at alle tre har en utforskende tilnærming til samisk musikk i musikkundervisningen. Til tross for forskjellig innhold i undervisningen, er konseptet med lytting og diskusjon til stede hos alle tre og da spesielt med utgangspunkt i joik.

4.3.2 Utøvende tilnærming

Etter å ha sett på informantenes utforskende tilnærming skal vi nå rette blikket mot den utøvende tilnærmingen, som er det andre verbet i kompetansemålet som ble presentert i kapittel 4.2. Når informantene får spørsmål om hvordan de *utøver* samisk musikk i undervisningen, kommer det fram at verken Einar eller Vilhelm ivaretar den utøvende delen av kompetansemålet i det hele tatt. Dette kommer jeg nærmere inn på i kapittel 4.4. Hilde derimot, forteller at hun har hatt ulike opplegg i undervisningen for å nærme seg den utøvende delen av kompetansemålet:

Hilde: *«Jeg har gjort mye forskjellig, jeg har brukt en sånn Kor Arti'-versjon av Gula Gula av Mari Boine, det har fungert fint.»*

Hilde har sunget sangen Gula Gula av Mari Boine med elevene, ved hjelp av den digitale læringsressursen Kor Arti'⁵. Videre beskriver Hilde et prosjekt hun har gjennomført med inspirasjon fra NRK, der de skulle lage en joik til en lærer som skulle slutte. For å lage joiken tok de utgangspunkt i hva slags lyder de kunne beskrive denne læreren med:

⁴ En samisk tromme som er laget og brukt av samer, tradisjonelt til religiøse formål (Kraft et al., 2023).

⁵ Digital læringsressurs for å lære sang og musikk med fokus på elevaktivitet (Norsk Kulturskoleråd, 2016).

Hilde: «(...) og da var det det med at hen var ofte glad, kunne være sint og streng, men hen var veldig rask, for hen var et friluftslivs- og idrettsmenneske. Og så tok vi det opp, altså vi tok opp de lydene som de kom på, altså som de ville ha med. Og så lagde vi en sånn fargekoding på de lydene, og så la vi det sammen til å bli en sånn sirkelform da. (...) De jobbet jo frem og brukte stemmen på forskjellige måter og framførte dette her til læreren.»

Utdragene i dette delkapitlet viser at Hilde har en utøvende tilnærming til samisk musikk i musikkundervisningen. Hun har sunget samiske sanger med elevene og gjennomført et prosjekt hvor de komponerte en joik.

4.3.3 Tverrfaglig tilnærming opp mot samenes nasjonaldag

I intervjuene fikk informantene spørsmål om når de legger opp undervisning om samisk musikk, og i hvor stor grad dette inkluderes i undervisningen. For å plassere undervisning om samisk musikk i en kulturell kontekst, beskriver informantene at undervisning om samisk musikk ofte forekommer opp mot samenes nasjonaldag og at det da gjerne er en del av et større tverrfaglig opplegg. Hilde mener at det er mer effektivt å jobbe med dette som et tverrfaglig tema da samisk innhold blir integrert i alle fag, noe som resulterer i en mer helhetlig tilnærming:

Hilde: «På alle skolene jeg har jobbet på, så har det ligget som en sånn temaperiode da for å knytte det til samenes nasjonaldag. (...) når vi jobber med det som et temaarbeid, så får vi en større relevans for elevene og, enn at det skal bli en sånn løsgreie i musikktime.»

På Vilhelms skole er det vanlig å ha en «samisk uke» som blir dedikert til samiske temaer i alle fag og settes opp som et tverrfaglig tema. Her trekker de inn ulike samiske kulturelle uttrykk og symboler, inkludert samisk musikk:

Vilhelm: «(...) man trekker inn mye forskjellig, sånn som språk, sånn som musikk, kultur. Derfor har vi hvert fall på min skole den samiske uken som gjerne er rundt den samiske nasjonaldagen. (...) vi snakker om forskjellige deler av kulturen da, folkeklær, reindrift, joik, samisk språk, alfabet og sånn, at vi da trekker inn dette her med joik og med det samiske språket som er brukt i musikk.»

Både Hilde og Vilhelm snakker om en temaperiode rundt samenes nasjonaldag, som virker å

være felles for skolene de jobber på. Når Einar får spørsmål om hvor ofte han underviser i samisk musikk, forteller han at det stort sett skjer en gang i året og at det er i februar:

Einar: *«Da har vi stort sett en liten fokusperiode på to-tre uker der vi i musikktime har samisk musikk i fokus og snakker om det og diskuterer.»*

I motsetning til skolene til Hilde og Vilhelm, forteller Einar at det ikke er noe som er felles for hele skolen. Likevel pleier de andre trinnene også å ha noe om samene i denne tidsperioden, men undervisning om temaet er hovedsakelig lagt til mellomtrinnet:

Einar: *«For å unngå at det blir voldsomt repetitivt så har vi lagt hovedvekten på 5. eller 6. trinn, der det er de trinnene som skal jobbe mest med det. Men alle trinnene har jo litt fokus på det.»*

Videre i intervjuet fikk informantene spørsmål om skolen markerer samenes nasjonaldag og hvordan de eventuelt gjør det. Hilde og Vilhelm forteller at deres skole legger opp til å ha utstillinger og andre symbolske markeringer:

Hilde: *«Vi heiste flagget på morgenen, og så hadde alle klassene sine ting da, noen hadde laget utstilling med det de hadde i kunst og håndverk, noen laget bidos ute på sånne bålpannegryter der alle fikk smake, altså alle kunne gå ut og vi var ute i snøen, noen laget en sånn, de malte flagg i snøen (...).»*

Vilhelm: *«Pleier å stille ut en del tegninger, flagg, noen som har tegnet flagg, så bare lurert jeg på om det er ei som har fått tak i en dukke med en kofte på.»*

Når Einar får spørsmål om de pleier å markere samenes nasjonaldag, er svaret at det ikke er en felles markering på skolen, men at det er opptil hver enkelt lærer hvordan dette eventuelt markeres i klasserommet:

Einar: *«(...) jeg tror at de aller fleste har flagget oppe på skjermen eller noe. Skriver gratulerer med dagen på tavlen på samisk og sånt.»*

At det er opp til hver enkelt lærer hvordan det markeres i klasserommet er noe Vilhelm og Hilde også påpeker, og at det kommer i tillegg til den felles markeringen på skolen. Hilde forteller blant annet at hun pleier å legge opp timene i klasserommet til markering ved å lytte til musikk og lese samiske eventyr:

Hilde: «(...) vi har alltid den nasjonale samefolkets sang, eller lytter på den, og snakker om teksten på forskjellige måter. (...) Og så pleier vi å lese eventyr, nå med de største har jeg hatt noen Stallo-fortellinger.»

For å oppsummere indikerer utdragene at alle informantene legger opp undervisning om samiske temaer i alle fag, inkludert musikkfaget, som en fokusperiode opp mot samenes nasjonaldag. På skolene til Hilde og Vilhelm er dette felles for skolen, i tillegg til en markering av samenes nasjonaldag. Einars skole derimot har verken felles fokusperiode eller markering på skolen, med unntak av at det er opp til hver enkelt lærer hvordan det markeres i klasserommet.

4.4 Frykt for å fornærme kulturen

I kapittel 4.3.2 var vi inne på informantenes utøvende tilnærming til undervisning om samisk musikk, der det ble påpekt at Einar og Vilhelm ikke ivaretar den delen av kompetansemålet. I dette delkapittelet skal vi se nærmere på hvorfor de velger å avstå fra dette kravet, og se på andre utfordringer informantene opplever knyttet til utøving av samisk musikk i undervisningen.

4.4.1 Utfordringer med utøving av samisk musikk

Noe som går igjen i intervjuene er at informantene ikke føler de har nok kompetanse om temaet samisk musikk. Dette er en av Einars begrunnelser for at han ikke har den utøvende tilnærmingen til samisk musikk i undervisningen:

Einar: «Jeg føler ikke at jeg har et grunnlag for at «nå skal vi lage en joik» eller «nå skal vi joike noe». Jeg føler at det blir å fornærme kunsten på et vis. Så jeg sliter litt med fremføring eller deltakelse i samisk musikk. (...) Jeg tør ikke å prøve meg på det, fordi jeg føler meg ikke kompetent til det i det hele tatt.»

I tillegg til den spesifikke kompetansemangelen han kjenner på, beskriver han også en redsel for å utøve samisk musikk da han er bekymret for å fornærme en kunst som tilhører en kultur som han selv ikke har tilknytning til.

Når Vilhelm får spørsmål om hvordan han utøver samisk musikk kan man se at Einar og Vilhelm er preget av samme grunnlag:

Vilhelm: «Vi gjør ikke noe av det der. Hvert fall ikke på de skolene som jeg har jobbet

på, så har det vært utelatt. Rett og slett fordi at, med fare for å latterliggjøre kulturen (...))»

Vilhelm uttrykker også en redsel, og mener at utføring av kulturelle praksiser som joik blir mindre autentiske når det blir gjort av en lærer uten kompetanse, og at det kan være kulturelt approprierende:

Vilhelm: *«Og jeg tror kanskje at, siden det er så få i Sør-Norge som kan undervise i joik, som kan lære bort en joik, så tror jeg vi skal passe oss for å gjøre det.»*

Både Einar og Vilhelm synes at det å skulle undervise i å utøve joik er noe de ikke ønsker å gjøre, da dette er noe de ikke har kompetanse til å gjennomføre. Einar trekker også fram at det eksisterer en språkbarriere og at samisk er et språk han verken behersker eller forstår:

Einar: *«Det blir et språk som du ikke behersker, det krever veldig mye jobb. For meg å lære meg teksten på en samisk låt ville vært en ganske stor oppgave. Og jeg kunne ikke gått inn i klasserommet med den uten å kunne den ordentlig selv, eller ganske godt hvert fall.»*

Vilhelm nevner også språkbarrieren. Han behersker heller ikke språket og peker på at han ikke ønsker å snakke et språk han ikke kan:

Vilhelm: *«(...) jeg vil helst ikke undervise i samisk musikk på en måte at det blir en parodi. Jeg vil ikke prøve å snakke samisk, jeg kan ikke snakke samisk.»*

Vilhelm refererer til den utøvende tilnærmingen til samisk musikk i undervisningen når han forteller at han ikke ønsker å lage en parodi på musikken, som igjen kommer tilbake til dette med at det ikke er autentisk og kan være kulturelt approprierende. Med bakgrunn i dette og språkbarrieren, velger han å unngå den utøvende delen av læreplanens krav.

Både Einar og Vilhelm synes det er vanskelig å integrere den utøvende delen som læreplanen forventer av dem:

Einar: *«(...) jeg greier ikke å ivareta den utøvende delen, den er vanskelig å omfange som kanskje er tenkt når de lager læreplanen.»*

Vilhelm: *«(...) det målet der, det tror jeg er vanskelig å få til. Det er et ønske fra de som har laget læreplanen, men det er forferdelig vanskelig uten å gjøre det om til en parodi.»*

I kapittel 4.3.2 kom det fram at Hilde har en utøvende tilnærming til samisk musikk i undervisningen. Likevel kommer det fram at Hilde også opplever et ubehag knyttet til denne tilnærmingen:

Hilde: «*Det er jo litt, jeg vet ikke om det er godkjent eller innafor (...) Jeg hadde jo aldri turt å si det til en same, jeg følte jo jeg bevegde meg inn på et område som jeg ikke kan nok om.*»

Hilde refererer her til prosjektet hun gjennomførte der de laget en joik. Hun uttrykker en redsel for at det hun gjorde ikke var greit, og at hun ikke ville sagt det til en same i frykt for å fornærme dem.

Utdragene viser at det eksisterer en slags frykt hos alle informantene knyttet til å utføre kulturelle praksiser i undervisningen som er fremmed for dem, da de kjenner på en frykt for å fornærme eller krenke kulturen og at de føler de ikke har tilstrekkelig kompetanse. Hilde valgte å trosse dette ubehaget, og prøve seg frem likevel:

Hilde: «*Men jeg kjente at jeg må jo bare prøve, og det tror jeg kanskje er en del av læreryrket.*».

Oppsummerende kan vi se at Hilde er den eneste av informantene som har en utøvende tilnærming til samisk musikk i undervisningen, mens Einar og Vilhelm har valgt å avstå fra denne delen på grunn av spesifikk kompetansemangel og en frykt for å fornærme kulturen eller lage en parodi på kulturelle praksiser. Hilde opplever også på mange av de samme utfordringene, men velger likevel å ta tak i den utøvende delen og trosse ubehaget hun føler.

4.5 Ressurser

I dette delkapitlet skal vi se nærmere på hvilke ressurser musikk lærerne benytter seg av for å støtte opp under sin undervisningspraksis om samisk musikk, samt hvilke tanker og skildringer de har rundt det å søke etter ressurser som de kan bruke i undervisning.

4.5.1 Ressursbruk

Under intervjuene ble det gjentatte ganger diskutert hvilke ressurser musikk lærerne anvender i planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk. Jeg stilte spørsmål til deres valg av ressurser, og det var tydelig at digitale ressurser tilgjengelig på internett var populære blant informantene på grunn av sin lette tilgjengelighet. En av de populære nettstedene er NRK. Alle informantene refererte til ulike NRK-sider som de har benyttet i

undervisning om samisk musikk.

Som det ble nevnt i kapittel 4.3.1, bruker Einar NRK-serien «Muitte Mu». Han mener serien gir elevene en god forklaring på hva joik er:

Einar: «(...) hun har jo en veldig dyktig fyr som skal lære henne og forklarer henne hva joik er, og hvordan det fungerer, hva som er viktig og litt sånt. (...) som forklarer det litt bedre enn det jeg greier.»

I tillegg til tv-serien «Muitte Mu», benytter også Einar seg av samisk musikk ved bruk av lytteeksempler som er laget av samiske utøvere, som blant annet Mari Boine.

Et av prosjektene som Hilde hentet fra NRK, var prosjektet om å lage en joik som ble skildret i kapittel 4.3.2. Som nevnt i kapittel 4.3.1 og 4.3.2 har Hilde benyttet seg av lytteeksempler fra både dyrejoiker og samiske utøvere, samt Kor Arti' som ressurs i undervisningen om samisk musikk. Videre forteller Hilde at man også kan bruke elevene og deres foreldre som ressurser når det gjelder å låne utstyr, slik som runebommen hun fikk låne som ble presentert i kapittel 4.3.1. Hun forteller at man må tørre å snakke med og bruke foreldrene, da det kan hende at de har noe utstyr som kan gi betydning til undervisningen:

Hilde: «(...) kanskje de sitter på en skattekiste? Kanskje de har det utstyret som kan henge på veggen? Kanskje de har en kofte man kunne få kjent på eller en runebomme som de kanskje tenker at er en del av det jeg har med meg, men som hadde betydd så mye for undervisningen?»

Vilhelm benytter seg mest av digitale ressurser i planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk. Vilhelm peker på internettets nytteverdi, og beskriver det som en form for leksikon som gir enkel tilgang til et bredt spekter av ressurser. Han understreker at det finnes mye relevant materiale tilgjengelig på internett som kan benyttes i undervisningen. En av disse nettsidene er YouTube:

Vilhelm: «Hvert fall synes jeg at mye av det som er der [på internett] er enkelt å bruke da, både spesielt i forhold til musikk og YouTube.»

Videre påpeker Vilhelm at det også eksisterer andre ressurser enn de vi finner på internett som kan bidra til undervisning om samisk musikk:

Vilhelm: «(...) det finnes hefter, og det finnes litteratur, biblioteket kan være mulig å ta en tur til og se hva som finnes der.»

I dette delkapitlet kom det tydelig fram at digitale ressurser, spesielt nettsteder som YouTube og NRK, spiller en sentral rolle i informantenes undervisning. Hilde understreker viktigheten av å utnytte tilgjengelige ressurser og oppfordrer til dialog med foreldre for å utforske ulikt utstyr som kan være relevant for undervisningen. Vilhelm påpeker også at trykte hefter og annen litteratur samt bibliotekets ressurser kan være verdifulle kilder å utforske.

4.5.2 Utfordringer med å finne frem til gode digitale ressurser

Det er vist at informantene bruker internett som en ressurs for å planlegge og gjennomføre undervisning om samisk musikk. Likevel erkjenner musikkklærerne en utfordring ved den omfattende mengden informasjon på internettet og den begrensede tiden de har til rådighet. Spesielt Hilde og Einar deler erfaringer om dette:

Einar: «(...) det å skulle begynne på noe du ikke vet hvor lang tid det kommer til å ta, den sitter litt langt inne.»

Hilde: «I en kjempetravel hverdag hvor vi må gjøre det i mange fag, (...) og det å drive å gå inn i den der digitale jungelen i alle fag krever utrolig mye.»

Vilhelm påpeker også den tidkrevende prosessen ved å skulle lete seg frem på internett til gode ressurser:

Vilhelm: «Nå er jo internett et litt kaotisk sted, så det tar litt tid å lete seg fram til gode ting som jeg synes er bra.»

Informantene trekker også fram at man må være kildekritiske når man henter inspirasjon fra internett. Vilhelm peker på at selv om internettet inneholder mye bra, er det likevel mange ting som ikke er bra:

Vilhelm: «(...) at man ikke bare bruker det første og beste, at man er litt sånn kildekritisk til det som er der.»

Hilde påpeker også viktigheten av å være selektiv med hvilke ressurser man velger fra internett. Hun understreker utfordringen med å være kildekritisk når man mangler tilstrekkelig kunnskap om emnet og dermed ikke kan skille mellom kvalitetsressurser og mindre pålitelige

kilder:

Hilde: *«Men da er det også det der å vite, og ha tunga litt beint i munnen. For i og med at man kan så lite selv så er det lett å ta mye for god fisk.»*

Einar opplever også at den spesifikke kompetansemangelen påvirker hans leting etter ressurser, ved at han ikke vet hvor han skal lete etter kvalitetsressurser som han kan bruke i undervisningen om samisk musikk som engasjerer og skaper interesse rundt temaet:

Einar: *«(...) hvor finner man disse tingene som man kanskje burde ha gjort og sagt og undervist i, når man ikke vet om det fra før, altså at man ikke har bakgrunnskunnskap som ligger bak i der.»*

Resultatene fra dette delkapitlet viser at informantene møter utfordringer når de søker etter gode ressurser for planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk. De beskriver denne prosessen som tidkrevende. Videre opplever de vanskeligheter med å identifisere pålitelige kilder og vet ikke alltid hvor de skal lete etter kvalitetsressurser. Mangelen på kunnskap om emnet gjør det også utfordrende å bedømme kvaliteten på informasjonen de finner.

4.5.3 Et ønske om flere ressurser og eksterne tilbud

Informantene uttrykker at de opplever en ressursmangel relatert til undervisning om samisk musikk og ønsker at det var flere lette tilgjengelige ressurser om temaet. Hilde opplever at det finnes lite ressurser og at ansvaret ligger på læreren å finne på noe. Dette oppleves utfordrende med utgangspunkt i kravene fra læreplanen og vanskene med å finne frem til de gode ressursene:

Hilde: *«Men det er veldig lett å skrive det i en læreplan, men ikke komme med noe som da kan hjelpe oss som faktisk skal jobbe med det. For det er vanskelig å finne gode ressurser.»*

Einar mener også det er manglende ressurser relatert til undervisning om samisk musikk, og ønsker også flere tilgjengelige ressurser på et formelt plan i musikkfaget:

Einar: *«Musikk er jo et typisk fag der man ikke har noe læreverk som kan bruke og forholde seg til. (...) du må skape alt selv, det er liksom ikke noe innputt fra noen steder sånn formelt.»*

Hilde forteller at hun gjerne skulle ønske at hun kunne mer om samisk musikk, og at det fantes noe kursing om temaet som kan gi en pekepinn på hvordan man kan undervise om samisk musikk:

Hilde: «(...) jeg skulle veldig gjerne ønske at vi.. i og med at læreplanen fremmer det mer tydelig nå enn før, at det også ble lagt inn mer kursing.»

Hilde forteller videre at en kurspakke for musikk lærere som trekker inn både hvordan de kan utøve og utforske samisk musikk i undervisningen og som kan gi breddeforståelse av temaet, kunne vært av stor betydning for musikk lærere, da det er få av dem som har med seg denne breddeforståelsen og kunnskapen fra utdanningen sin:

Hilde: «For jeg tror at hvis man har dybden og forståelsen så er det lett å lage gode opplegg som blir riktige. Man er opptatt av å gjøre det riktig.»

Vilhelm nevner også at kursing i samisk musikk for musikk lærere kunne vært hjelpsomt for å videreutvikle deres kompetanse på området:

Vilhelm: «(...) det vil jeg gjerne ha kursing i, men da må vi oppsøke, eller de må komme å ha kurs for oss de som kan.»

Som tidligere nevnt verdsetter Vilhelm autentisitet og foretrekker opplæring fra noen med tilknytning til samisk musikk. Han mener at det er viktig at opplæringen formidles på en autentisk og nøyaktig måte. Hilde deler denne oppfatningen og vektlegger «korrekt» formidling av temaet.

Hilde uttrykker også et ønske om å ha tilgang til utstyr som er fysisk i klasserommet og ikke kun digitalt, da hun mener at ved å tilby noe konkret å vise til vil det forbedre undervisningskvaliteten:

Hilde: «(...) jeg synes det blir så mye levende med at man har en fysisk runeboom da (...) For hvis elevene kan få lov til å både se og kjenne og lytte her, og ikke på en skjerm eller høyttaler så blir det et helt annet inntrykk.»

Videre i intervjuet får informantene spørsmål om de har fått noen eksterne tilbud knyttet til samisk musikk, for eksempel gjennom den kulturelle skolesekken. Alle informantene forteller at dette er noe de ikke har opplevd i sine år som musikk lærer i grunnskolen og at de ikke kan

huske at det har eksistert et slikt tilbud knyttet til samisk musikk. At et slikt tilbud ikke eksisterer i Bergen og omegn, synes informantene er litt dumt da det kunne gitt gode og autentiske samiske musikkopplevelser til elevene. Dette hadde ikke bare hadde vært positivt for elevene, men også for musikk lærerne ifølge Einar:

Einar: *«Men samisk musikk og sånne ting hadde jo vært en kjempebra ting og kjørt rundt på et sånt opplegg tenker jeg. Som en sånn boost til oss musikk lærere som synes det er litt vanskelig å finne godt stoff, og greie å formidle dette på en god måte.»*

Hilde er enig med Einar ved at et slikt tilbud kunne gitt gode opplevelser til elevene. Hun mener også at det hadde vært en fin mulighet til å bygge på elevenes forståelse for temaet:

Hilde: *«Og det, hvis man da får oppleve samisk musikk så har man virkelig vært med på å bygge den forståelsen, hvis læreren tar det videre.»*

Oppsummert understreker informantene et behov for et større tilbud av ressurser som de kan benytte i undervisning om samisk musikk. De etterlyser eksterne tilbud, som konserter med samisk musikk eller undervisningsopplegg fra kulturbærere. De mener at slike tilbud vil være svært verdifulle både for lærere og elever, da det kan sikre en autentisk formidling av temaet og gi kulturelle opplevelser som kan øke forståelsen for samisk musikk,

4.6 Holdninger til samisk musikk

I dette delkapittelet vil jeg presentere funnene som avdekker informantenes holdninger til samisk musikk i musikkfaget. Med holdninger refererer jeg til informantenes tanker og synspunkter angående undervisning om samisk musikk, samt deres oppfatning av temaets relevans i skolen og i læreplanen.

4.6.1 Et viktig tema

Under intervjuene understreket informantene gjentatte ganger viktigheten av samisk musikk som en del av vår kulturarv. En av hovedårsakene de fremhever er koblingen til kulturarven. De påpeker at den samiske kulturen er en integrert del av Norges kulturarv, og at det derfor er avgjørende å bevare og å lære om samisk kultur og musikk:

Einar: *«Først så tenker jeg at undervisningen om samene og rundt den samiske kulturen og den samiske historien er kjempeviktig som en totalpakke.»*

Vilhelm: «(...) det er en del av den norske kulturen. Og det er viktig med urbefolkning. At man må ta vare på urbefolkningen.»

Hilde: «(...) det er jo en viktig del av vår kultur. (...) det her er faktisk vår historie, at det er folk i Norge sin historie.»

Det blir fremhevet at det samiske folket, som en minoritetsgruppe med tilknytning til Norge, utgjør en del av landets kultur og historie. Av denne grunn er det avgjørende at elevene også får undervisning om denne kulturen og dens musikk.

Einar nevner en annen vesentlig faktor som gjør samisk musikk til et viktig emne i skolen, nemlig dens potensial til å fremme respekt og forståelse for kulturen. Han påpeker at elevene sannsynligvis vil komme i kontakt med samer i utdannings- eller arbeidssammenhenger, og understreker derfor viktigheten av å ha gode forutsetninger til å møte dem med respekt og forståelse.

Hilde påpeker også at samisk musikk kan være en mulighet til å fremme forståelse og respekt for ulike kulturer. Hun understreker viktigheten av å gjøre musikken mindre fremmed for elevene, og deler at hun pleier å starte noen dager med å lytte til ulike kulturelle musikkstykker, inkludert samisk musikk, som elevene kan lytte til og diskutere:

Hilde: «Det gjør at det blir et jevnt og trutt møte, (...) men det at de alltid møter uttrykk på en god måte, og møter forskjellige uttrykk, det tror jeg er kjempeviktig over tid.»

Hun forklarer at ved å inkludere jevnlig innslag av samisk musikk og andre kulturelle uttrykk, kan det bidra til å styrke forståelsen tidlig i elevenes utvikling, da de blir eksponert for ulike kulturelle uttrykk og dermed opplever dem som mindre fremmede. Hilde mener også at undervisning om samisk musikk gir muligheter til å fremme kulturforståelse blant elevene:

Hilde: «jeg synes det er kjempeviktig, (...) for jeg er opptatt at vi må jobbe med ungers kulturforståelse både for eget land og for de som kommer til vårt land.»

Informantene har i dette delkapitlet uttrykt at de synes samisk musikk er et viktig tema, og undervisning om samisk musikk gir muligheter til å gi økt kunnskap om Norges kulturarv og fremme kulturell respekt og kulturforståelse hos elevene.

4.6.2 Et vanskelig tema

Selv om informantene synes opplæring om samisk musikk i musikkfaget er viktig, opplever de også det som vanskelig. Som det kommer frem i kapittel 4.2 begrunner informantene at dette i hovedsak handler om kompetansemangel og lite erfaring. Dette fører til at samisk musikk kan oppleves fremmed:

Hilde: «(...) det er veldig fjernt for mange. Altså det er for langt unna. (...) Og det er nok mange som synes det er veldig uvant.»

Vilhelm: «(...) i Sør-Norge hvert fall, er det litt fremmed. Det er en folkemusikk som de fleste ikke har noe kjennskap til (...)»

At informantene påpeker at dette føles fremmed, knyttes også opp til lite eksponering til temaet og at de ikke har noe personlig tilknytning til den samiske kulturen. Denne følelsen av fremmedhet opplever de også i reaksjonene til elevene, som kan reagere på måter som kan oppfattes som respektløst, men er grunnet i at de ikke har kjennskap til musikken. Derfor synes informantene at man skal jobbe mot å eksponere elevene for musikken slik at det skal oppleves mindre fremmed.

Hilde peker på en annen viktig faktor som kan gjøre temaet utfordrende for henne, nemlig hensynet til respekt. Hun vektlegger betydningen av å opptre respektfullt når hun underviser om dette emnet og ønsker ikke å formidle feilinformasjon. Hun ønsker å bygge forståelse hos elevene på en korrekt og positiv måte:

Hilde: «Så det er liksom kanskje det jeg synes har vært mest utfordrende da, å finne gode måter å undervise på sånn at det ikke bare blir en happening, men at det skal bli en del av deres forståelse.»

Mange av faktorene som spiller inn i at temaet oppleves vanskelig for informantene, er blitt skildret i tidligere kapittel. Det er faktorer som knyttes til informantenes kompetanse og opplæring, tilhørighet, og hvilke ressurser de føler at de har tilgjengelige. De er også opptatt av at dette skal formidles på en respektfull og «riktig» måte, og samtidig bygge på elevenes forståelse rundt den samiske kulturen gjennom musikken.

4.6.3 Holdninger til kravene i læreplanen

Samisk musikk og kultur er skildret i den nåværende og tidligere læreplaner. Einar og Hilde

påpeker at samisk kultur og musikk er blitt mer tydelig i den gjeldende læreplanen, som ble iverksatt i 2020 (LK20):

Hilde: «(...) i læreplanen har det jo alltid vært elementer om at vi må løfte samisk kultur, og nå er det blitt mye tydeligere.»

Einar: «Men det er jo veldig tydelig samisk del av læreplanen, som er fint.»

I intervjuet fikk informantene spørsmål om den nye læreplanen har for lite eller for mye fokus på samisk musikk. Hilde peker på at hun synes det er viktig at det står skrevet i læreplanen, men at det nødvendigvis ikke bør være mer fokus på det enn det er nå:

Hilde: «Jeg synes personlig at det bør absolutt stå såpass som det gjør nå, for det er jo en utvikling fra før.»

Einar er enig med Hilde, og begrunner det med at det hadde vært vanskelig for han å ta tak i det dersom det hadde vært mer:

Einar: «Altså det bør hvert fall ikke være mindre. (...) Samtidig, hvis det hadde vært mer, så syns jeg det blir vanskelig å komme over alt»

Vilhelm derimot, mener at det bør være mer fokusert på i læreplanen og i skolen på grunn av at det er et viktig tema som allerede får lite oppmerksomhet i skole og utdanning. Derfor er det ønskelig at det skal komme tydeligere fram:

Vilhelm: «For det er forferdelig lite av det, og det er innmari synd fordi det er flere folkegrupper i Norge. Man må ikke glemme det.»

I og med at læreplanen stiller forventninger om at samisk musikk skal inkluderes i undervisningen, er det ønskelig fra informantene at det da også gis opplæring til musikk lærere og at det bevilges ressurser som de kan benytte seg av for å bedre ivareta læreplanmålene:

Hilde: «Men det er veldig lett å skrive det i en læreplan, men ikke komme med noe som da kan hjelpe oss som faktisk skal jobbe med det. For det er vanskelig å finne gode ressurser.»

Et annet ønske Einar har for å øke nyutdannede musikk lærere sine forutsetninger til å kunne bedre undervise om samisk musikk, er at det gis opplæring om temaet i lærerutdanningen:

Einar: «(...) forhåpentligvis med nye læreplaner og det fokuset som er på samisk kultur i den nye læreplanen, har det kommet som et krav inn på lærerutdanningen og at de har en del om det da.»

For å oppsummere ser informantene på samisk musikk som en del av musikkfaget og de synes det er viktig at det er inkludert i læreplanen, som stiller formelle krav til at dette skal dekkes i musikkundervisningen. Likevel uttrykker de et behov for ressurser som kan hjelpe dem med å oppfylle kravene som stilles av læreplanen. Det etterlyses også kursing til nåværende musikk lærere, og en integrering av dette temaet i lærerutdanningen for å bedre ruste både nåværende og kommende lærere til å møte læreplanens krav om samisk musikk og kultur. I det neste kapitlet skal jeg diskutere den empiriske dataen som er presentert i dette kapitlet i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning.

5. Diskusjon

I analysekapitlet ble det presentert hvordan tre musikk lærere i grunnskolen imøtekommer læreplanens krav om å utøve og utforske samisk musikk i musikkfaget, og hvilke holdninger de ga uttrykk for knyttet til samisk musikk som en del av musikkfaget. Det kom fram at musikk lærerne la vekt på lytting og diskusjon i sin undervisningspraksis når det kom til inkludering av samisk musikk i undervisningen, og alle informantene viste en utforskende tilnærming til samisk musikk i musikkundervisningen. Den utøvende tilnærmingen ble lite eller ikke vektlagt i undervisningen, da informantene uttrykte en bekymring knyttet til å fornærme kulturen eller lage en parodi på kulturelle uttrykk som de selv ikke har nok kunnskap om eller tilknytning til. Funnene viste at kun en av informantene ivaretar den utøvende delen av læreplanens krav, men at informanten likevel kjente på et ubehag rundt den utøvende tilnærmingen. Informantene uttrykte at de kjente på en spesifikk kompetansemangel da det kom til temaet samisk musikk, og begrunnet det ved lite opplæring om temaet fra både utdanning eller annen type formell opplæring. Dette fører til at informantene kjenner på utfordringer knyttet til undervisning, og å finne gode ressurser til å benytte i undervisningen. Informantene forteller at de synes temaet er viktig, da samisk musikk og kultur er en del av Norges kulturarv, og det samiske folket er et urfolk med tilknytning til Norge. De uttrykker et ønske om at det ble tilbudt opplæring eller andre tilbud som kan bidra til å heve kompetansen. De forteller at temaet har en rettmessig plass i læreplanen, og at det ikke bør være mindre fokusert på i skolen eller i læreplanen. En av informantene synes at fokuset bør økes, da det er vist et behov for kompetanseheving om temaet. De andre informantene tror at dersom fokuset økes, vil det bli vanskelig å ta tak i alt, da de allerede opplever det som utfordrende. Likevel håper informantene at samisk musikk er et tema som blir gitt mer opplæring i, spesielt i lærerutdanningen slik at man har gode forutsetninger til å undervise om temaet, da de selv opplever utfordringene det har skapt uten noe formell opplæring.

Videre i dette kapitlet skal funnene som ble presentert i analysekapitlet diskuteres og sees i lys av tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Gjennom diskusjonen skal jeg forsøke å besvare oppgavens problemstilling: «Hvordan forholder tre musikk lærere i grunnskolen seg til samisk musikk som en del av musikkfaget?».

5.1 Musikk lærernes imøtekommelse av læreplan krav om samisk musikk

5.1.1 Manglende kompetanse i samisk musikk

Noe som kommer tydelig fram i resultatene, er at informantene kjenner på en spesifikk kompetansemangel innen samisk musikk, til tross for deres utdanning innen musikkpedagogikk og deres lange erfaring som musikk lærere. Vi så i kapittel 1.2 i Strømmes (2023) masteroppgave, at det kom fram at lærerne kun hadde grunnleggende kompetanse i samiske temaer, og at det var et behov for kompetanseheving om samiske temaer på generell basis. Disse funnene samsvarer med funnene i denne studien, som skaper større grunnlag for behovet av kompetanseheving blant lærere om samiske temaer.

Informantene i denne studien peker på fraværet av formell opplæring i samisk musikk under sin utdanning, og at det kan ha hatt innvirkning på deres usikkerhet og spesifikke kompetansemangel i dag. De uttrykte et håp om at denne mangelen i musikk lærerutdanningen er blitt endret i nyere tid. I kapittel 1.2 kunne vi se at Løvøy (2022) har forsket på hvordan samisk musikk kommer til syne i musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen. Funnene viste at det er lav forekomst av undervisning om samisk musikk på studiet, noe som senker studentenes forutsetninger for å møte temaet når de skal ut i jobb som musikk lærere (Løvøy, 2022). Dette indikerer at det muligens fortsatt eksisterer et behov for økt opplæring om samisk musikk i musikk lærerutdanningen noen steder i landet, og om samiske temaer på generell basis.

Resultatene fra denne forskningen og tidligere forskning indikerer at mangelen på kompetanse skaper utfordringer med å integrere samiske temaer i samsvar med læreplanens krav på tvers av fag. Røthing (2017) trekker fram begrepet mangfoldskompetanse og peker på at denne typen kompetanse er viktig i arbeid med samiske temaer i skolen. Mangfoldskompetanse er ifølge Røthing (2017) viktig for alle lærere, da de trenger kunnskap om det norske mangfoldige samfunnet, og i tillegg har lærere et ansvar ifølge opplæringsloven å motarbeide diskriminering og forebygge negative holdninger, ved å fremme forståelse og kulturell respekt. Dette inkluderer kompetanse om samene og samisk kultur, da det er tydelige krav fra læreplanen at dette skal undervises om i skolen. For at det skal gjøres på en måte som fremmer positive holdninger, er kompetanse viktig da kulturen og språkene er sårbare fordi de har vært utsatt for en fornorskningsspolitikk, og det er behov for særskilt vern. Man må også være varsom så man ikke behandler og formidler samiske temaer på måter som opprettholder eksotiske og stereotypiske forestillinger (Somby, 2023, s. 64). Dette forteller oss at

mangfoldskompetanse og kompetanse om samiske temaer er ikke bare viktig for å ivareta læreplanmål, men også viktig med tanke på det ansvaret som ligger på læreren ved å fremme kulturell forståelse og respekt, og forebygge negative holdninger og stereotype forestillinger. Dette viser enda større betydning av behovet for å heve kompetansen blant ferdigutdannede lærere.

5.1.2 Ulike tilnærminger til undervisning om samisk musikk

Den formelle læreplanen, som representerer den gjeldende læreplanen (LK20) i læreplanteori, inneholder flere krav om inkludering av samiske temaer i skolen på tvers av fagene (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143). Imidlertid er det opp til den enkelte lærer å tolke og forstå disse kravene, som refererer til den oppfattede læreplanen. Den oppfattede læreplanen påvirker hvordan lærerne anvender de formelle kravene i praksis (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 144). Det er ingen spesifikke retningslinjer for hvordan undervisningen skal utføres eller prioriteres, så lenge den samsvarer med kompetansemålene og dekker innholdet. Generelt sett forteller informantene at undervisning om samisk musikk og samiske temaer vanligvis prioriteres i nærheten av samenes nasjonaldag, og at det ofte blir organisert som tverrfaglig undervisning, da de formelle kravene om samiske temaer i læreplanen strekker seg over flere fagområder. På skolene til Vilhelm og Hilde er det vanlig å ha en felles fokusperiode i alle skolens fag om samiske temaer opp mot samenes nasjonaldag. For å avslutte fokusperioden pleier de å ha en felles markering på skolene sine på samenes nasjonaldag. Markeringen inneholder utstillinger av ting de har laget, og en synliggjøring av andre kulturelle symboler ved å for eksempel heise det samiske flagget. Disse funnene er i tråd med Strømmes (2023, s. 66) funn, som viser at lærerne forstår samiske temaer i undervisning i lys av samenes nasjonaldag og baserer sin undervisning på et tverrfaglig tema rundt denne tidsperioden. I kapittel 1.2 kunne vi også se at Olsen og Sollid (2019) viser til lignende funn i sin studie ved at den norske skolen jobber med å inkludere samisk innhold som et tverrfaglig emne frem mot samenes nasjonaldag (Olsen & Sollid, 2019, s. 127). Dette kan belyses av Banks (2014) dimensjon i flerkulturell pedagogikk, «an empowering school culture and social structure», eller en styrkende skolekultur og sosialkultur, som ble presentert i kapittel 2 og handler om skolemiljøet og det å skape en skolestruktur som inkluderer alle uavhengig av bakgrunn og kultur (Banks, 2014, s. 41). Ved å inkludere markering av samenes nasjonaldag kan det bidra til å skape en skolekultur som er åpen, respektfull og mangfoldig, og oppmuntrer til læring. Det vil også styrke skolens struktur ved å fremme verdier som inkludering, mangfold og respekt for alle kulturer og identiteter.

Imidlertid opplyser Einar at markering av samenes nasjonaldag ikke er en etablert praksis på hans skole. Han deler at det er opp til den enkelte lærer hvordan de velger å inkludere dette i klasserommet. Mulige årsaker til denne manglende markeringen kan knyttes til ressurser, rammebetingelser, graden av engasjement og kompetanse blant lærerne. For noen kan det å undervise om samiske temaer være utfordrende, da disse temaene kan oppfattes som komplekse og mangfoldige (Bientie, 2023, s. 121). Her vil en opparbeidet mangfoldskompetanse være relevant, da den bidrar til bedre forståelse av komplekse sammenhenger og skaper bedre forutsetninger for å gjennomføre slike markeringer (Røthing, 2017, s. 55).

I analysen kom det fram at informantene i liten grad underviser om samisk musikk resten av skoleåret, noe som samsvarer med resultatene fra Strømmes (2023, s. 66) forskning. En av mange årsaker til dette kan være mangel på dypere kunnskap om samisk kultur (Bientie, 2023, s. 121), som det allerede er bekreftet at informantene opplever. I kapittel 1.2 kunne vi se at Sætre mfl. (2016) viser til en sammenheng i sin studie mellom musikkfaglig kompetanse og hva de prioriterer i undervisningen. Resultatene viste at samisk musikk er en sjanger som 78 % av grunnskolelærerne svarte at de sjelden eller aldri brukte (Sætre et al., 2016, s. 13). På tilsvarende vis, i en studie av Johnson (2021) som undersøkte inkludering av samisk musikk i sangrepertoaret i svensk grunnskole, avdekkes det at samisk musikk er nesten fraværende fra klasserommene, til tross for nylige læreplanreformer som understreker viktigheten av inkludering av samisk musikk (Johnson, 2021, s. 20). Tidligere forskning viser altså til lignende funn om at det er lav forekomst av samisk musikk i undervisningen.

På motsatt side av den lave forekomsten av samisk musikk ellers i året, deler Hilde at hun prøver å tilrettelegge for at elevene skal få innputt av samisk musikk utenom denne såkalte fokusperioden også, ved å spille av samisk musikk og annen kulturell musikk på starten av dagen. Dette begrunnes ved at hun ønsker å eksponere elevene for kulturelle uttrykk for å bygge på deres forståelse. Læreplanen gir ingen spesifikke retningslinjer for hvor mye vekt som skal legges på de ulike målene, og hvor ofte dette skal inngå i undervisningen. Derfor er det opp til lærerne å tolke og implementere læreplanen i tråd med deres forståelse og oppfattelse av dens krav (Goodlad, 1979; Lyngsnes & Rismark, 2022). Resultatene viser at informantene prioriterer å vektlegge undervisning om samisk musikk mot samenes nasjonaldag, med unntak av Hilde som ønsker å gi elevene jevne inntrykk av samisk musikk ellers i skoleåret også. Dette indikerer at informantene har ulike tolkninger og implementeringer av den formelle læreplanen. Ifølge læreplanteori vil den formelle

læreplanen oppfattes og fortolkes på forskjellige måter av dem som skal bruke planen alt etter hva de vektlegger og vil derfor aldri være helt den samme for alle lærere (Goodlad, 1979, referert i Lyngsnes & Rismark, 2022, s. 143). Dette vil være sentralt i den videre diskusjonen om informantenes undervisningspraksis knyttet til samisk musikk.

Med utgangspunkt i et kompetansemål i den formelle læreplanen som spesifikt nevner samisk musikk (etter 4. trinn): «utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur» (Kunnskapsdepartementet, 2019b), kommer det fram at informantene vektlegger den utforskende biten av kompetansemålet i form av lytting til samisk musikk og diskusjon rundt det i undervisningen. Informantene benytter en rekke lytteeksempler i undervisningen, hvor mange er karakterisert av joik. Joik betegnes som den tradisjonelle samiske folkemusikken og er en sentral del av samisk musikkultur, og det vil derfor være naturlig for noen å forbinde samisk musikk med joik (Olsen & Andreassen, 2018b, s. 140). Informantene påpeker at de bruker et variert utvalg av både tradisjonelle og moderne joiker. Ved å utforske forskjellige typer joiker og deres variasjoner, kan det gi innsikt i mangfoldet innenfor samiske samfunn ved å gi stemme til ulike samiske perspektiver for å illustrere mangfoldet. En ulempe med å fokusere kun på joik er at det kan bidra til en stereotyp fremstilling av samene (Olsen & Andreassen, 2018b, s. 142). Ved å være oppmerksom på dette, kan man i tråd med Banks (2014) dimensjon om kunnskapskonstruksjon utfordre tradisjonelle forestillinger og inkludere mangfoldet av det musikalske uttrykket, som kan oppmuntre elevene til å reflektere over joikens kontekst og bakgrunn. Ifølge Banks (2014, s. 38) kan lærere hjelpe elevene med å forstå dette ved å diskutere hvordan kunnskapen de lærer om, kan være påvirket av ulike faktorer som for eksempel historie for å plassere det i en større kontekst.

Selv om lytting og diskusjon er sentrale deler av informantenes utforskende tilnærming til samisk musikk, er deres gjennomførte læreplan fremdeles ulik ut fra deres forutsetninger, erfaringer og kunnskap (Goodlad, 1979). Når informantene velger ressurser som skal bidra med planlegging og gjennomføring av undervisning om samisk musikk, velger de oftest digitale ressurser som er tilgjengelig på internett. Lærernes valg av ressurser kan bli belyst av Banks (2014, s. 36) dimensjon av "content integration", som refererer til hvordan lærere velger å integrere innhold fra ulike musikalske tradisjoner relatert til den samiske kulturen. Dette kan for eksempel inkludere bruk av lytteeksempler fra ulike samiske artister eller andre former for lytte- og visuelle ressurser som de velger å benytte seg av i undervisningen. I lys av Banks (2014) sin dimensjon om integrering av innhold, kan valg og bruk av slike ressurser

komme til god hjelp i arbeid med å fremme respekt og forståelse for de forskjellige musikalske tradisjonene, og gi elevene kjennskap til samiske musikktradisjoner.

Som nevnt benytter informantene seg i hovedsak av digitale ressurser som de finner på internett, men opplever noen utfordringer ved å lete seg fram til gode og pålitelige ressurser. Internettet er omfattende, og med lite kompetanse om temaet er det vanskelig å vite hvilke kilder som er i tråd med lærernes ansvar om å fremme respekt for andre kulturer. Einar benytter seg av en ressurs som er blitt omdiskutert i samiske samfunn, nemlig NRK-serien «Muitte Mu». Denne serien har blitt kritisert for å kommersialisere joik og ikke vise tilstrekkelig respekt for samisk kultur eller profesjonelle samiske joikeartister, samt at det oppleves som kulturell appropriasjon (Sand, 2021, s. 502). Målet med programmet var ifølge NRK å fremme og gjøre joiken mer synlig for majoritetssamfunnet, som ikke har tilknytning til samisk kultur (Sand, 2021, s. 512). Her ønsker jeg å understreke viktigheten av mangfoldskompetanse og å forstå de maktkritiske perspektivene, samt ha kunnskap om hvordan minoritetsgrupper historisk sett har blitt behandlet av majoritetssamfunnet. Dette er avgjørende for å kunne forstå minoritetsgruppens dynamikk med majoritetssamfunnet i dag (Røthing, 2017, s. 55). Denne kompetansen blir spesielt viktig når man søker etter gode ressurser eller vurderer bruk av ressurser som har blitt kritisert av kulturen den skal representere. Ved å være bevisst dette, kan det åpne opp for muligheter til å bruke kritikken som et verktøy for å diskutere joikens betydning som en identitetsmarkør for samisk kultur. En slik diskusjonene kan relateres til flere kompetansemål i læreplanen i musikk som ikke bare omhandler samisk musikk spesifikt, men også utforsker musikkens rolle i ulike samfunnsmessige sammenhenger. Et eksempel på dette, er et kompetansemål etter 7. trinn: «reflektere over hvordan musikk kan spille ulike roller for utvikling av individer og gruppers identitet» (Kunnskapsdepartementet, 2019e), og dette kompetansemålet etter 10. trinn: «utforske og reflektere over hvordan musikk, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av og uttrykk for historiske og samfunnsmessige forhold, og skape musikalske uttrykk som tar opp utfordringer i samtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Ved å legge opp til slike diskusjoner kan man oppnå en mer omfattende forståelse av samisk kultur innenfor en samfunnskontekst.

5.1.3 Ubehaget som ressurs i undervisning om samisk musikk

Vi har diskutert musikk lærernes utforskende tilnærming til undervisningen, og skal nå rette oppmerksomheten mot den utøvende delen av kompetansemålet som ble presentert tidligere.

Vilhelm og Einar har valgt å unngå denne delen av kompetansemålet, da de føler seg lite komfortable med å delta i kulturelle praksiser og de er bekymret for å fornærme kulturen. Hilde har derimot en utøvende tilnærming og gjennomførte et prosjekt inspirert av NRK, hvor elevene skulle komponere en joik. Selv om Hilde har en utøvende tilnærming til undervisningen og har gjennomført dette prosjektet, uttrykker hun likevel tvil om hvorvidt det var riktig eller akseptabelt å gjøre det, og hun deler at hun aldri ville turt å fortelle om prosjektet til en same. Dette viser en frykt hos informantene, rundt det å skulle utøve samisk musikk og utføre kulturelle praksiser og formidle noe som tilhører den samiske kulturen, som de selv ikke har tilknytning til. Dette er også et omdiskutert tema, om hvorvidt ikke-samiske skal kunne joike eller utøve samiske uttrykk (Fjellheim, 2018, s. 3). Noen mener at de som ikke er samiske ikke er i stand til å joike, da joik er noe en utenforstående ikke lett kan forstå, fordi det er knyttet til en eksklusiv, til og med skjult kulturell kontekst som involverer aspekter av språk, kulturell motstand, assimilering og kolonialisme (Sand, 2021, s. 509). Frode Fjellheim (2018) er professor ved Nord universitet og har utviklet studiet «Med joik som utgangspunkt». Han mener at å bruke joik slik den tradisjonelt har vært brukt i den samiske kulturen krever at man vokser opp og lever sammen med andre som har denne kunnskapen (Fjellheim, 2018, s. 4–6). Likevel, fremmer Fjellheim (2018) at alle kan lære å joike, selv om ikke alle kanskje blir mestere i faget. Sammen med Elisabeth Misvær har de utviklet et veiledningshefte som er ment å støtte lærere uavhengig av deres bakgrunn, som ønsker å integrere joik og samisk musikk i undervisningen. Dette heftet inneholder undervisningsopplegg med joik, samt faglig støtte om temaet (Fjellheim & Misvær, 2018). I veiledningsheftet påpeker Fjellheim (2018, s. 6) at opplæring om joik i skolen kan ha positive effekter ved at det kan være en fin inngang til å oppleve kulturen og bedre forstå dens egenart og verdi.

I kapittel 1.2 kunne vi se i studien til Prest mfl. (2021, s. 711), som er gjennomført i Canada, at de sto ovenfor lignende problemer ved at en ny læreplan stiller krav til å inkludere urfolkskultur i undervisning, men at lærerne ikke kjenner seg kompetente nok eller har nok kjennskap til urfolks kulturelle praksiser til å implementere den nye læreplanen på en «god» måte og i tråd med tradisjonell urfolkspraksis. Resultatene fra studien indikerer at inkorporering av urfolks praksiser i musikktime hadde positive virkninger ved å fremme tverrkulturell forståelse blant elevene og styrke respekten (Prest et al., 2021, s. 722). Dette samsvarer med Fjellheims (2018) påstand om at undervisning om joik kan være effektivt for å øke kulturell forståelse og respekt. En viktig forskjell er at Prest mfl. (2021) baserte sin studie

på musikkpedagoger og medlemmer av urbefolkningssamfunnet og deres allerede vellykkede undervisningspraksis. Denne forskjellen gir et annet utgangspunkt enn det å lage ressurshefter som musikk lærere i majoritetssamfunnet kan bruke ved selvstudium. Derfor er det viktig å likevel være bevisst og forsiktig i tilnærmingen, spesielt dersom man ikke har tilknytning til den samiske kulturen, og gjøre seg godt kjent med konseptet før man begir seg ut på noe som kan oppleves krenkende eller kulturelt approprierende. Locke og Prentice (2016, s. 148) har i deres litteraturstudie fra New Zealand om urfolks temaer i undervisning og utdanning som ble presentert i kapittel 1.2 i denne oppgaven, pekt på risikoen for kulturell appropriasjon og behovet for sensitivitet og bevissthet rundt valg av ressurser. Det understreker viktigheten av å ta hensyn til urfolkssamfunnenes kulturelle kontekst og å være bevisst på potensielle utfordringer knyttet til kulturell appropriasjon. Derfor er det nødvendig å utvikle og implementere undervisningsmetoder som er sensitive og respektfulle overfor urfolkssamfunnene, samtidig som de fremmer læring og engasjement blant elevene.

Det eksisterer også muligheter for å invitere samiske kulturbærere inn i skoler utenfor samiske områder. Dette kan gjøres enten ved å kontakte enkeltpersoner eller gjennom foreninger eller organisasjoner, og prøve seg frem om det finnes noen kulturbærere som kunne vært interessert i dette. I Bergen er det en forening som heter «Bergen Sameforening», som ønsker å øke kunnskap om mangfoldet i den samiske kulturen, og om samisk Bergenshistorie (Norske Samers Riksforbund, 2024), som man kunne kontaktet dersom man hører til i Bergen og omegn. Det finnes også prosjekter som man kan kontakte, som for eksempel Singing Maps-prosjektet. Dette er et tverrnordisk partnerskap mellom musikkpedagoger, forskere, kulturformidlere og digitale designere for å støtte økt tilstedeværelse av urfolks- og tradisjonelle nordiske sangpraksiser i ulike nivåer av musikkundervisning (Singing Maps Nordforsk, 2023).

Som tidligere nevnt opplever informantene en følelse av ubehag når det gjelder å delta i og formidle kulturelle praksiser innenfor samisk musikk. Dette skyldes deres ønske om å unngå å krenke kulturen, men heller vise respekt ved å gjøre ting på en korrekt måte. Røthing (2019) påstår at grunnen til at dette ubehaget oppstår når man skal ta opp temaer som oppleves vanskelig eller sensitive, knyttes opp til at lærerne ikke føler de har tilstrekkelig kompetanse til å kunne undervise om slike temaer da det kan oppleves utrygt (Røthing, 2019, s. 42).

Denne påstanden underbygger informantenes skildringer til hvorfor de kjenner seg ukomfortable med å forholde seg til den utøvende delen av kompetansemålet. Grunnen for at Hilde valgte å trosse denne usikkerheten, var fordi hun følte at hun som lærer måtte prøve seg

fram og at det er en del av læreryrket. Slike erfaringer og tankeganger kan forstås som en ressurs for å få økt kunnskap, og for å forbedre egne undervisningspraksiser (Røthing, 2022, s. 61). Dette tilhører ubehagets pedagogikk, eller «pedagogy of discomfort» (Boler, 1999). Ubegagets pedagogikk vektlegger ubehaget som en ressurs, ved å utfordre læreres emosjonelle komfortsoner og skape refleksjoner som kan bidra til videreutvikling av ens forståelse (Røthing, 2022, s. 62; Zembylas & Papamichael, 2017, s. 3), og kritiserer undervisning som reproducerer stereotyper om «de andre» (Røthing, 2019, s. 45).

For lærere som kjenner seg usikre på å undervise om samiske temaer og opplever det som ubehagelig, har Figenschou (2023) noen råd til hvordan man skal våge å ta tak i dette. Hun understreker viktigheten ved at man som lærer må tørre å sette seg selv på spill, og utfordre seg selv. Det innebærer å våge å være usikker og å erkjenne at man ikke nødvendigvis har alle svarene, da man ikke må være utlært for å tørre å bli kjent med noe nytt. Videre poengterer hun at det må gjøres med nysgjerrighet i kombinasjon med en ydmykhet og respekt for samisk historie og kultur (Figenschou, 2023, s. 68). Hilde valgte å gå imot det ubehaget hun opplevde å utøve samisk musikk og heller eksperimentere, som samsvarer med Figenschous (2023) råd.

Informantenes følelse av ubehag knyttet til inkludering av samisk musikk i undervisningen kan forklares med hensyn til ubehagets pedagogikk som tar høyde for slike følelser. Dette ubehaget oppstår vanligvis når lærere føler seg lite kompetente, spesielt når det gjelder sensitive emner som har vært gjenstand for mye kritikk i media. Til tross for dette foreslås det undervisningsmetoder for å håndtere den praktiske siden av undervisningen, ettersom dette er et krav i læreplanen for musikk lærere. Ved å betrakte ubehaget som en ressurs, kan man møte denne utfordringen på en respektfull og ydmyk måte. Det viktigste er å fremme samisk musikk på en måte som bekjemper stereotype oppfatninger og fremmer respekt og forståelse.

5.2 Musikklærernes holdninger til samisk musikk som en del av musikkfaget

5.2.1 Muligheter og utfordringer ved undervisning om samisk musikk

Informantene understreker betydningen av undervisning om samisk kultur ved å anerkjenne det som en integrert del av Norges kulturarv. Med samene som urfolk og deres tilknytning til Norge, understreker Vilhelm betydningen av å verne om denne kulturarven. Informantene legger fram noen muligheter som undervisning om samisk musikk kan bringe med seg. Hilde mener at det kan bidra til å bygge forståelse og respekt rundt kulturer, og at det kan fremme kulturforståelse, og gi en dypere kulturell innsikt. Hun velger å utsette elevene for jevne

inntrykk av samisk musikk og andre kulturelle uttrykk, for å gjøre det mer hverdagslig for elevene og dermed mindre fremmed. Dette tilnærmer seg Banks' (2014) idé om «content integration», eller integrering av innhold, der ulike kulturelle elementer introduseres på jevnlig basis til elevene for å unngå fremmedgjøring. Einar deler Hildes synspunkt og ser undervisning om samisk musikk som et middel for å dyrke forståelse og respekt, og som nødvendig for å møte samer med gode holdninger. Banks' (2014) dimensjoner om kunnskapskonstruksjon og motarbeiding av fordommer kan bli sentrale faktorer i arbeidet med å bygge forståelse og respekt hos elevene slik det er vist tidligere i diskusjonen, at er til stede hos informantene i planlegging og undervisning av samisk musikk. De mulighetene informantene beskriver ved å undervise om samisk musikk, kan sees i sammenheng med prinsippene i flerkulturell pedagogikk. Denne pedagogiske tilnærmingen søker å anerkjenne og verdsette kulturforskjeller, med mål om å fremme en mer omfattende forståelse av ulike kulturer (Barstad & Saxe, 2016, s. 167). Informantenes uttalelser indikerer en positiv holdning til samisk musikk og en forståelse av dens betydning i undervisningen. De ser samisk musikk som en verdifull ressurs som kan bidra til å fremme kulturell forståelse og respekt blant elevene.

Informantene uttrykker en dyp forståelse for viktigheten av å inkludere samisk musikk i skolen og i musikkundervisningen, samtidig som de erkjenner utfordringene knyttet til dette emnet. Under intervjuene fremheves gjentatte ganger følelsen av vanskelighet når det gjelder planlegging og undervisning om samisk musikk. En hovedårsak til den opplevde vanskeligheten er mangelen på kompetanse, generell mangel på erfaring og ingen tilknytning til samisk kultur blant informantene. De uttrykker også at samisk musikk kan oppleves som fremmed, da de er blitt lite eksponert for dette. Røthing (2017) beskriver at konkret, historisk kunnskap, kombinert med fokus på kompleksitet og sensitivitet for majoritetsprivilegier kan bidra til å utfordre enkle forestillinger om «oss» og «de andre», som igjen kan bidra til å motvirke at undervisning om samisk musikk oppfattes som undervisning om «det fremmede» og «de andre» (Røthing, 2017, s. 57). Selv om informantene kjenner på utfordringer og lave forutsetninger, har de likevel et ønske om å undervise om samisk musikk på en riktig og respektfull måte, uten å helt vite hvordan. Røthing (2017) peker på at økt kunnskap og kjennskap til samisk historie og kultur, vil kunne bidra til mer presis formidling av fagstoff og presis bruk av ord og begreper, samt at det vil gi grunnlag for å undervise på måter som øker forståelsen for mangfold og kompleksitet (Røthing, 2017, s. 55). Gjennom å øke kompetansen til informantene vil de være bedre rustet og kjenne seg mer komfortable

med å undervise om samiske temaer. Til tross for utfordringene informantene kjenner på, viser de fremdeles en vilje til å lære mer og øke sin kompetanse for å kunne håndtere dette temaet på en bedre måte.

5.2.2 Bør fokuset på samisk musikk økes eller reduseres?

Einar og Hilde påpekte at den samiske delen av den gjeldende læreplanen, LK20, er tydeligere nå enn i tidligere læreplaner. De mener at dette er passende, uten behov for verken mindre eller mer fokus. På den andre siden mener Vilhelm at det bør være et økt fokus på samiske temaer i den formelle læreplanen, da dette området er underrepresentert både i skoleundervisning og lærerutdanningen. I studiene til Strømme (2023), Sætre mfl. (2016), Løvøy (2022) og Johnson (2021) dokumenteres det at samiske temaer blir lite inkludert i undervisningen, og får lite oppmerksomhet i både skole og utdanning. Som vi har diskutert tidligere, har det kommet fram at informantene har opplevd utfordringer med de målene som er påkrevd av læreplanen i musikk. Disse utfordringene er mye basert på deres spesifikke kompetansemangel om samisk musikk. Informantene har uttrykt ønsker om å få støtte og veiledning fra eksterne tilbud som er spesialisert innen samisk musikk i undervisningen. Et eksempel er den kulturelle skolesekken, som har et slikt tilbud i Oslo kommune⁶. Hilde forteller en del om hennes ønsker om flere ressurser, og at med det økte fokuset på samisk musikk i den gjeldende læreplan (LK20), burde det også vært lagt inn noe kursing eller flere lette tilgjengelige ressurser som kan hjelpe lærere med å ivareta disse kravene. De påpeker blant annet at musikk er et typisk fag der det ikke eksisterer et læreverk for hvordan de kan imøtekomme slike temaer. Dette er i tråd med funnene i Locke og Prentice (2016) sin studie hvor de viser til at det eksisterer et behov for programmer som kan gi veiledning i undervisning om urfolksmusikk (Locke & Prentice, 2016, s. 148). Dette kan sees i sammenheng av denne studien, ved at det viser seg å være et behov for lettere tilgjengelige ressurser eller et læreverk som gir musikk lærere bedre selvtillit til å gå inn i temaer som de både er pålagt til å ta opp og som de selv synes er viktige.

Informantene mener at fokuset på samisk musikk og kultur bør økes i lærerutdanningen og i skolen, med forbehold om at det blir bevilget ressurser til de som er pålagt til å undervise om dette for å øke deres forutsetninger til å kunne møte disse kravene. De ønsker derimot ikke at fokuset på samisk musikk bør økes i læreplanen, da de allerede opplever utfordringer med å

⁶ <https://www.denkulturelleskolesekken.no/oslo/utforsk-produksjoner-i-dks/?produksjon=13593> (Den kulturelle skolesekken Oslo, 2024)

imøtekomme kravene som står nedført. Samlet sett viser informantenes holdninger en bevissthet om utfordringene knyttet til undervisning om samisk musikk og et ønske om å styrke sin kompetanse og få nødvendig støtte for å møte disse utfordringene.

I dette kapitlet har jeg diskutert funnene i lys av teoretiske perspektiver og tidligere forskning, i et forsøk på å besvare problemstillingen til oppgaven. Ved å utforske hvordan musikk lærere forholder seg til samisk musikk som en del av musikkfaget åpner det dørene til å få en dypere forståelse for den samiske kulturen. Gjennom å få kjennskap til samisk historie og undertrykkelsen det samiske samfunnet ble utsatt for av majoritetssamfunnet under fornorskningsperioden som det ble redegjort for i kapittel 1.1.1, vil det øke forståelsen for samisk musikk som ikke bare en kunstform, men også del av den samiske identiteten. Ved denne kunnskapen kan man bidra til å hindre andregjøring og forebygge stereotype forestillinger om samisk musikk og kultur og samene som en minoritet i Norge, og heller fremme kulturell respekt og forståelse.

6. Avslutning

I denne oppgaven har jeg utforsket følgende problemstillingen: *Hvordan forholder tre musikk lærere i grunnskolen seg til samisk musikk som en del av musikkfaget?* I dette kapitlet vil jeg gi en oppsummering og en konklusjon av hva jeg fant ut i diskusjonen og hva dette har å si for veien videre rundt forskning på dette feltet, implikasjonene for praksisfeltet og for lærerutdanningen, samt refleksjoner over eget arbeid med masteroppgaven.

6.1 Oppsummering og konklusjon

I denne masteroppgaven har målet vært å undersøke hvordan musikk lærere utenfor samiske områder forholder seg til temaet samisk musikk som en del av musikkfaget i grunnskolen. Funnene i studien indikerer at til tross for informantenes musikk lærerutdanning, har de manglende kompetanse om samisk musikk, selv om læreplanen forventer at de skal undervise om temaet. De imøtekommer kravene i noe ulik grad ved en utforskende tilnærming, der særlig lytting og diskusjon er vektlagt. Undervisningen om samisk musikk skjer gjerne i en tverrfaglig sammenheng opp mot samenes nasjonaldag, og blir lite implementert i undervisningen ellers. Informantenes spesifikke kompetansemangel om samisk musikk skaper noen utfordringer for deres planlegging og gjennomføring av undervisning, og gjør at de i imøtekommelsen med læreplanen ikke oppfyller alle krav som er pålagt. Dette gjelder i særlig grad den utøvende tilnærmingen som læreplanen krever, som i liten grad blir ivaretatt av to av informantene. Informantene begrunner dette med kompetansemangel og en frykt for å formidle temaet på feil måte, eller å utføre kulturelle praksiser som kan oppfattes som kulturelt approprierende. Også informanten som ivaretar kravet til utøving, uttrykker lignende bekymringer og et ubehag knyttet til den utøvende tilnærmingen. Et annet punkt som informantene peker på som utfordrende er det å finne gode ressurser som er pålitelige og hjelpsomme i imøtekommelsen av kravene om undervisning om samisk musikk, da det ikke eksisterer noen læreverk i musikkfaget. Dette har også begrunnelse i kompetansemangel, da de uttrykker at de ikke har nok kunnskap til å vite hvor de kan lete, og uttrykker et ønske for flere tilgjengelige ressurser spesifikt knyttet til undervisning om samisk musikk.

Selv om informantene opplever utfordringer som blir knyttet opp til kompetansemangel og en frykt for å trå feil, uttrykker de samtidig holdninger til temaet som viser at de synes det er et viktig tema med gode muligheter for å fremme forståelse og kulturell respekt. Informantene er alle enige om at det er et viktig tema som burde stå såpass som det gjør i læreplanen, og at

fokuset på samisk musikk i lærerutdanningen bør økes, for å bedre ruste musikk lærere til å kunne undervise om temaet. De uttrykker også et ønske om at det blir lagt inn noe kursing om temaet, da de kjenner på at de gjerne ønsker å lære mer og selv øke deres forutsetninger for å undervise om samisk musikk på riktig måte.

Funnene i studien indikerer at det eksisterer et behov for kompetanseheving blant musikk lærere når det gjelder undervisning om samisk musikk, for å styrke implementeringen av læreplanen. Dette kan innebære å legge til rette for opplæringstilbud, workshops og ressurser som kan hjelpe musikk lærere med å styrke sin kunnskap og kompetanse på dette området. Denne mangelen på kunnskap og kompetanse blant musikk lærere når det gjelder undervisning om samisk musikk har implikasjoner for lærerutdanningen. Studien viser at det er et behov for å øke opplæringen av samisk musikk i lærerutdanningen, for å bedre ruste nyutdannede musikk lærere til å håndtere undervisning om samisk musikk slik at de har gode muligheter for å implementere læreplanens krav.

6.2 Refleksjon over eget arbeid

Gjennom arbeidet med masteroppgaven har det dukket opp tanker underveis til videre forskning innenfor dette temaet, som kan utvide kunnskapen om samisk musikk i musikkfaget i grunnskolen. Nå er det jo gjort studier fra studenters perspektiver om samiske forhold i musikk lærerutdanningen (Løvøy, 2022) og lærernes perspektiver og undervisningspraksis i skolen som denne masteroppgaven har undersøkt. Ny forskning kan ta utgangspunkt i elevperspektiver og deres læringsutbytter og responderinger i undervisning om samisk musikk. I intervjuene kom det fram en del om elevenes reaksjoner og læringsutbytter, som dessverre ikke ble relevant i min oppgave, men er absolutt noe som kan være interessant å ta for seg i videre forskning.

Studien har flere styrker og svakheter som jeg ønsker å adressere. En av styrkene ved studien er at den fokuserer direkte på praksisen til musikk lærere i grunnskolen, og utforsker deres konkrete tilnærming til undervisning om samisk musikk. Dette har direkte implikasjoner for musikk lærernes arbeid og deres evne til å tilrettelegge undervisning i tråd med læreplanmål, som gjør masteroppgaven praksisorientert. Gjennom å undersøke hvordan musikk lærere håndterer samisk musikk i undervisningen, kan masteroppgaven bidra til å identifisere utfordringer og mulige forbedringsområder. Dette kan være verdifullt for både nåværende og fremtidige musikk lærere, da det kan gi innsikt og kunnskap som kan styrke deres yrkesutøvelse og bidra til et økt fokus på samisk musikk i musikk lærerutdanning, som gjør

masteroppgaven profesjonsrettet. En annen styrke ved denne masteroppgaven er at den tar opp et relevant tema i musikkpedagogikk, spesielt med tanke på mangelen på forskning om samisk musikk i skolen. Masteroppgaven kan bidra med ny kunnskap til forskningsfeltet da oppgaven fyller et hull i det eksisterende forskningsfeltet. Et av svakhetene med oppgaven er imidlertid at studien fokuserer på et geografisk område, som gjør det vanskelig å få et fullstendig bilde av mangfoldet og variasjonen blant musikk lærere utenfor samiske områder når det gjelder deres tilnærming til samisk musikk. En mulig vei for videre forskning kan derfor være å utvide det geografiske området for å få en mer omfattende forståelse av temaet. Dette kan avdekke forskjeller og likheter i holdninger, kunnskap og praksis, og gi et mer nyansert bilde av hvordan samisk musikk blir behandlet og integrert i undervisningen i ulike deler av landet.

Avslutningsvis ønsker jeg å reflektere over mine opplevelser knyttet til arbeidet med denne oppgaven. Som det ble nevnt i innledningskapitlet, har jeg samiske røtter i familien som dessverre ble fornorsket. Dette har gjort at jeg har kjent på en sårbarhet under arbeidet med denne oppgaven. Spesielt når det blir pekt på temaer som involverer en kulturell praksis, som er et sårbart og diskutert tema i samiske samfunn, nemlig joik. Personlig valgte jeg dette temaet med et underliggende ønske om å fremme samisk musikk, men har kjent på etiske dilemmaer underveis som er blitt undertrykt for å overholde profesjonaliteten som forsker, og jeg har mange ganger lurt på om jeg valgte et tema som ble for nært. Samtidig har arbeidet vist meg betydningen av å fremme samisk kultur i skolen, og jeg kjenner jeg på viktigheten av å adressere kompetansemangelen som eksisterer utenfor samiske områder, spesielt med tanke på at læreplanen stiller krav til at det skal undervises om. Da blir det enda viktigere å få fram at dette er noe som trenger en kompetanseheving både blant musikk lærere og i musikk lærerutdanningene, slik at musikk lærere utenfor samiske områder får bedre forutsetninger til å undervise om det på måter som faktisk fremmer forståelse og respekt, og ikke minst forebygger stereotypier.

Hvis vi vender tilbake til formålene med oppgaven som ble skildret i kapittel 1.3, presenterte jeg at det overordnede formålet med studien er et ønske om påvirkning til en positiv endring. Funnene i denne studien indikerer at veien videre for samisk kultur i norsk skole kan være å styrke undervisning om samiske temaer, og fremme kunnskap om samisk kultur, samfunn og historie. Musikkfaget kan spille en rolle ved at inkludering av samisk musikk i undervisningen kan bidra til å styrke kulturens synlighet, og gi elever en bredere forståelse av norsk kulturarv. Gjennom å lære om samisk musikktradisjon kan elever få innsikt i den

samiske kulturen og historien til det samiske folket, og dermed fremme respekt og anerkjennelse for samisk kultur, som kan legge grunnlag for et mer inkluderende og mangfoldig samfunn. Dette tyder på at studiens innsikt potensielt kan påvirke til en positiv endring ved å øke kunnskapen rundt temaet samisk musikk som en del av musikkfaget i grunnskolen, utenfor samiske områder.

Referanser

- Banks, J. A. (2014). *An introduction to multicultural education* (5. utg.). Pearson Education.
- Barstad, S. H. & Saxe, C. O. (2016). Fargespill: Et interkulturelt pedagogisk verktøy? I V. Solbue & Y. Bakken (Red.), *Mangfold i skolen: Fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* (s. 163–184). Fagbokforlaget.
- Bientie, M. K. L. (2023). Kapittel 6: Å komme i gang med samisk formidling i skolen. I B. Fønnebø, A. L. Johnsen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 119–129).
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: Emotions and education*. Taylor & Francis Group.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference. I P. P. Trifonas (Red.), *Pedagogies of Difference* (s. 107–130). Routledge Falmer.
- Bourke, B. (2014). Positionality: Reflecting on the Research Process. *The Qualitative Report*, 19(33), 19. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2014.1026>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetoder for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag AS.
- Clarke, V. & Braun, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. I *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. utg., s. 77–101).
- Den kulturelle skolesekken Oslo. (2024). Joik som inngang til samisk kultur. *Den kulturelle skolesekken Oslo*. <https://www.denkulturelleskolesekken.no/oslo/utforsk-produksjoner-i-dks/?produksjon=13593>
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og->

[humaniora/](#)

- Figenschou, G. (2023). Hvordan i alle dager skal jeg våge å jobbe med samiske temaer i utdanningen? I G. Figenschou, S. S. Karlsen & H. C. Pedersen (Red.), *Ávdnet: Samiske tema i skole og utdanning* (s. 53–69). Universitetsforlaget.
- Fjellheim, F. (2018). Hva er joik? I F. Fjellheim & E. Misvær, *Joik i grunnskolen: Veiledningshefte med undervisningsopplegg i joik i musikk, norsk læreplan: 1.-7. Trinn* (s. 4–7). Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
<https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2018/11/Joik-i-grunnskolen.pdf>
- Fjellheim, F. & Misvær, E. (2018). *Joik i grunnskolen: Veiledningshefte med undervisningsopplegg i joik i musikk, norsk læreplan: 1.-7. Trinn*. Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen. <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2018/11/Joik-i-grunnskolen.pdf>
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Johnson, D. (2021). *Raising Voices: Singing repertoire and practices in Swedish schools* [Doctoral Thesis, Malmö Academy of Music, Musikhögskolan i Malmö, Lunds universitet]. Advance online publication.
<https://portal.research.lu.se/en/publications/raising-voices-singing-repertoire-and-practices-in-swedish-school>
- Kraft, S. E., Fonneland, T., Knudsen, J. S. & Berg-Nordlie, M. (2023). Runebomme: Samiske trommer. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/runebomme_-_samiske_trommer
- Krumsvik, R. J. (2019a). Kvalitative metodar i lærarutdanninga. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 151–191). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. (2019b). Validitet i kvalitativ forskning. I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 191–204). Fagbokforlaget.
- Krumsvik, R. J. & Jones, L. Ø. (2019). Kva er kvalitativ forskning i lærarutdanninga? I R. J. Krumsvik (Red.), *Kvalitativ metode i lærarutdanninga* (s. 13–43). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *1.2 Identitet og kulturelt mangfold*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Kunnskapsdepartementet. (2019a). *Fagets relevans og sentrale verdier—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019b). *Kompetansemål etter 4. Trinn—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv194?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019c). *Kompetansemål etter 10. Trinn—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv196?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019d). *Kompetansemål etter 2. Trinn—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv193>

Kunnskapsdepartementet. (2019e). *Kompetansemål etter 7. Trinn—Læreplan i musikk (MUS01-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv195?lang=nob>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Locke, T. & Prentice, L. (2016). Facing the Indigenous ‘Other’: Culturally Responsive Research and Pedagogy in Music Education. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 45(2), 139–151. <https://doi.org/10.1017/jie.2016.1>

Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2022). *Didaktisk arbeid* (4. utg.). Gyldendal Akademisk.

Løvøy, R. H. (2022). *Samiske forhold i lærerutdanningene: En kvalitativ undersøkelse i samisk musikkundervisning* [Masteroppgave, OsloMet]. ODA open digital archive.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/3026337/L%C3%B8v%C3%B8y-mgmo2022-5-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y&fbclid=IwAR0LezWOKOdW5g52GEBt8Z9YIZ9->

[EAJYk25wj8PRdBMctOBdO1LXxGBS6_A](#)

- Minde, H. (2005). Fornorskinga av samene—Hvorfor, hvordan og hvilke følger. *Gáldu čála, tidsskrift for urfolks rettigheter*, (3/2005). <https://samiskeveivisere.no/wp-content/uploads/2019/05/3-2005-fornorskning-av-samene-henry-minde.pdf>
- Norsk Kulturskoleråd. (2016). *Om Kor Arti*. Kor Arti?. <https://www.korarti.no/om-kor-arti>
- Norske Samers Riksforbund. (2024). *Bergen sameforening*. NRS. <https://nsr.no/sameforeninger/bergen-sameforening/>
- Nustad, P. (2023). *Vi, de andre og andregjøring*. Dembra. <https://www.dembra.no/no/fagtekster-og-publikasjoner/artikler/vi-de-andre>
- Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi*. Fagbokforlaget.
- Olsen, T. A. & Sollid, H. (2019). Samisk nasjonaldag i skolen: Mellom feiring og markering. *DIN - Tidsskrift for religion og kultur*, 2, 113–138. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/17605/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018a). ”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. & Andreassen, B.-O. (2018b). Å være lærer i en mangfoldig skole: Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag. I E. Schjetne & T.-A. Skrefsrud (Red.), *Samisk innhold i skolen—Kunnskap, rettigheter og mangfoldskompetanse* (s. 130–146). Gyldendal Akademisk. <https://munin.uit.no/handle/10037/30684>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prest, A., Goble, J. S., Vazquez-Cordoba, H. & Tuinstra, B. (2021). Enacting curriculum ‘in a good way’: Indigenous knowledge, pedagogy, and worldviews in British Columbia music education classes. *Journal of Curriculum Studies*, 53(5), 711–728. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1890836>

- Rudi, I. B. (2024). *Fornorskningspolitikken overfor samene*. NDLA.
<https://ndla.no/nb/subject:cc109c51-a083-413b-b497-7f80a0569a92/topic:ba59526d-02d1-4475-84d6-07fe1fb784df/topic:40d8d4d1-78e1-4aff-a5da-b86053c51d95/topic:1a1b72c4-fb10-41c7-a68f-a28b09abb5fb/resource:1:184732>
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse: Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS - Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57. <https://doi.org/10.7577/fleks.3309>
- Røthing, Å. (2022). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sand, S. A. (2021). Indigenous Television for the Majority: Analyzing NRK Sapmi's Muite Mu (Remember Me). *Television & New Media*, 22(5), 501–515.
<https://doi.org/10.1177/1527476419857203>
- Singing Maps Nordforsk. (2023). *Singing Maps*. Singing Maps Nordforsk.
<https://sites.google.com/view/singingmaps/startside>
- Somby, H. M. (2023). Kapittel 3: Undervisning for og om samisk språk, kultur og samfunnsliv. I B. Fønnebø, A. L. Johansen-Swart & H. M. Somby (Red.), *Samiske stemmer i skolen* (s. 50–69). Cappelen Damm Akademisk.
- Strømme, A. D. G. (2023). *Samiske temaer i skolen—En «happening»?»: «Det er ikke februar enda»* [Masteroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open.
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/3087743/Str%c3%b8mme.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sætre, J. H., Neby, T. B. & Ophus, T. (2016). Musikkfaget i norsk grunnskole: Læreres kompetanse og valg av undervisningsinnhold i musikk. *Acta Didactica Norge*, 10(3), 1–18. <https://doi.org/10.5617/adno.2876>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* Utdanningsdirektoratet.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk->

[lareplanen/](#)

Wold, S. (2023). Chatbot. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/chatbot>

Zachariassen, K. (2023). *Fornorskingspolitikken overfor samar og kvenar—Norgeshistorie*.

Norgeshistorie - fra steinalderen til i dag. Fortalt av fagfolk.

<https://www.norghistorie.no/industrialisering-og-demokrati/1554-fornorskingspolitikken-overfor-samar-og-kvenar.html>

Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education. *Intercultural Education*, 28(1), 1–19.

<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
560390

Vurderingstype
Standard

Dato
12.06.2023

Tittel
Samisk musikk i grunnskolen

Behandlingsansvarlig institusjon
Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunsthøgskolen

Prosjektansvarlig
Felicity Burbridge Rinde

Student
Amina Akkouche

Prosjektperiode
15.08.2023 - 01.10.2024

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.10.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2: Samtykkeskjema

Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Samisk musikk i grunnskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke musikk læreres holdninger og erfaringer innen samisk musikk i undervisningen. I dette skrevet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å bidra til mer kunnskap innenfor temaet samisk musikk i skolen, og i musikkfaget. Jeg ønsker å finne ut av hvordan musikk lærere forholder seg til den gjeldende læreplanens (LK20) krav om samisk musikk i musikkfaget. Jeg ønsker også å få innblikk i musikk lærerens tanker om temaet samisk musikk sin plass i musikkfaget i grunnskolen, og hvilke holdninger de uttrykker til det. Problemstillingen til prosjektet mitt er:

«Hvordan forholder tre musikk lærere i grunnskolen seg til samisk musikk som en del av musikkfaget?»

Jeg har også formulert to forskningsspørsmål, som er det jeg vil forsøke å svare på i forskningsprosjektet. Forskningsspørsmålene er:

1. Hvordan imøtekommer musikk læreren læreplanens krav om samisk musikk i musikkfaget?
2. Hvilke holdninger uttrykker de til samisk musikk som en del av faget?

Forskningsprosjektet er en masteroppgave i lærerutdanningen ved Høgskulen på Vestlandet med musikk som masterfag.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett/institutt for kunsthøgskolen er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har fått spørsmål om å delta fordi du er en relevant deltaker for mitt forskningsprosjekt, da du er en musikk lærer i grunnskolen. Jeg sender samme henvendelsen ut til flere musikk lærere i grunnskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju som varer i ca. 45 minutter. Jeg kommer til å ta lydopptak av intervjuet, slik at jeg er sikker på at transkriberingen blir så korrekt som mulig. Spørsmålene handler om dine erfaringer og kjennskap til samisk musikk, og erfaringer med å undervise i samisk musikk. Det vil også være spørsmål om hvordan undervisningen din kan se ut med samisk musikk som tema. Jeg åpner også for at jeg kan stille oppfølgingsspørsmål dersom det er ønskelig at noe skal utdypes.

Samtykkeskjema

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til opplysningene er studenten, og opplysningene vil bli oppbevart på studentens private enheter, som er låst med personlig kode slik at ingen andre har tilgang. Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode, altså et annet navn, som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Når forskningsprosjektet publiseres vil du anonymiseres, og det vil ikke publiseres opplysninger som kan føre til at du blir gjenkjent.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15. mai 2024, med mulighet for utsettelse til 1. oktober 2024.

Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes permanent, og vil ikke brukes til annen forskning i senere tid.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Høgskulen på Vestlandet ved student: Amina Akkouche [REDACTED]
- Veileder: Felicity Burbridge Rinde (fbur@hvl.no, 98640155).
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen (trine.anikken.larsen@hvl.no)

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

- Epost: personverntjenester@sikt.no eller telefon: 73 98 40 40.

Samtykkeskjema

Med vennlig hilsen

Felicity Burbridge Rinde
Veileder

Amina Akkouche
Student/forsker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Samisk musikk i grunnskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta på intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Intervjuguide

Amina Akkouche

Intervjuguide

Forskningsspørsmål

1. Hvordan imøtekommer musikk læreren læreplanens krav om samisk musikk i musikkfaget?
2. Hvilke holdninger uttrykker de til samisk musikk som en del av faget?

Intervjuspørsmål

Introduksjon

1. Fortell litt om deg selv og din musikalske bakgrunn.
2. Har du utdanning innen musikkpedagogikk?
3. Hvor lenge har du jobbet som musikk lærer?
 - a. Hvilke trinn har du jobbet på?
4. Hva er din kjennskap til samisk musikk? (både generelt og i skolesammenheng)
 - a. Fortell litt om hvor denne kompetansen kommer fra (utdanning, kurs, selvlært).
5. Fortell om din praksis og hvordan du har jobbet med samisk musikk.

Kulturforståelse

6. I læreplanen står det under fagets relevans og sentrale verdier i musikkfaget at *«elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kultur og kulturarv.»*
 - a. Hva tenker du om dette? Er du enig/uenig? Utdyp.
 - b. Er du enig i at samisk musikkultur er en del av vår felles kultur og kulturarv?
7. Et av kjerneelementene i musikkfaget er «kulturforståelse», som er nytt i LK20. I læreplanen står det: *«Kjerneelementet kulturforståelse handler om hvordan sangen og musikken elevene utøver, lager og opplever, er forankret og har betydning i kulturen den springer ut av.»*
 - a. Hvordan forstår du kjerneelementet kulturforståelse i forhold til musikkundervisning? Hva tror du begrepet kan handle om?
8. Hvordan mener du at undervisning om samisk musikk kan bidra til å fremme kulturforståelse og respekt for ulike kulturer blant elevene?

Amina Akkouche

Imøtekommelse av læreplanens krav om samisk musikk

9. Det er et kompetansemål som spesifikt nevner samisk musikk: *«utøve og utforske et repertoar av sanger og danser fra ulike musikkulturer, inkludert samisk musikkultur»* (etter 4. trinn). Med utgangspunkt i verbene *utøve* og *utforske*:
 - a. Hvordan utforsker dere samisk musikk?
 - b. Hvordan utøver dere samisk musikk?
10. Fortell om et undervisningsopplegg du har hatt om samisk musikk.
 - a. Opplevde du noen utfordringer? Utdyp.
 - b. Hvilke ressurser brukte du i planleggingen av undervisningstimen?
11. Hvor ofte velger du å undervise i samisk musikk? F.eks. når på året, hvilke trinn.
 - a. Hvorfor? Er det fordi du «må» eller er det noe du selv ønsker å undervise i?
 - b. Pleier dere å oppfølge markering samisk nasjonaldag?
12. Har dere hatt noe besøk av noen utenfra, f.eks. den kulturelle skolesekken som har hatt om samisk musikk?
 - a. Har dere fått tilbud om å besøk eller har det vært ønskelig?
13. Føler du at du ivaretar læreplanens krav om samisk musikk? Utdyp.

Holdninger knyttet til samisk musikk

14. Hvilke tanker har du om å undervise i samisk musikk i din praksis?
 - a. Føler du eierskap til dine opplegg om samisk musikk?
15. Hvordan håndterer du eventuelle utfordringer knyttet til kulturell respekt og sensitivitet når du underviser om samisk musikk?
16. Hvordan fremmer du elevenes forståelse av joik, samisk tradisjonell sang, og andre musikalske uttrykk fra den samiske kulturen?
 - a. Hvordan er elevenes respons i din undervisning om samisk musikk?
17. Syns du samisk musikk bør være mer eller mindre fokusert på i skolen/læreplanen? Utdyp.

Oppsummering

18. Er det noe annet du ønsker å dele om din erfaring med å inkludere samisk musikk i undervisningen?