

# **Masteroppgave**

## **M5GLU17**

### **Mai 2022**

**"Samiske forhold i lærerutdanningene"**  
En kvalitativ undersøkelse i samisk musikkundervisning

30 stp. oppgave

Robin Havem Løvøy



**OsloMet – Storbyuniversitetet**

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier**

**Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning**

# Samiske forhold i musikk lærerutdanningene

## Sammendrag

Den samiske befolkningen har i kjølvannet av Norges ratifisering av ILO-konvensjon 169 i 1990 blitt anerkjent som urfolk i Norge. Dette gir samene særskilte rettigheter, blant annet gjennom kulturutfoldelse. I nyere tid har dette fått større påvirkninger på opplæringen, og spesielt med de nye læreplanene i fagfornyelsen foreligger det større krav om kompetanse i samisk kultur og historie, men hvilken effekt har disse endringene hatt på lærerutdanningene? Denne oppgaven tar for seg hvordan samiske perspektiver kan komme til syne i musikkfaget i grunnskolelærerutdanningene. Forfatteren baserer seg på intervjuer av tre studenter fra ulike lærerutdanninger, samt et intervju med Frode Fjellheim, professor ved Nord Universitet. Gjennom en fenomenologisk analyse av intervjuene beskriver forfatteren hvordan det samiske perspektivet kan oppleves av studenter i grunnskolelærerutdanningen, i tillegg til hvordan de vil møte undervisning i samisk musikk når de går ut som profesjonsutøvere i grunnskolen. Dette drøftes i lys av teorier om multikulturalisme og mangfoldsproblematikk, i tillegg til et historisk tilbakeblikk på hvordan det samiske perspektivet har utviklet seg i Norge gjennom læreplaner og med noen samfunnsmessige trekk. Forfatteren drøfter også noen sentrale trekk ved balansen mellom juridisk grunnlag for lærerutdanningen og lærerprofesjonen, og sentraliserer drøftingen basert på spørsmålet om integrering av det samiske perspektivet i utdanningen. Til slutt presenterer forfatteren noen tilnærminger til samisk musikkundervisning som tankegodt for egen profesjonsutøvelse og som oppfordring til endring i praksis, basert på drøftingen om den samiske musikkens plass i musikkundervisningen både på grunnskolen, i høyere utdanning og samfunnet generelt.

Stikkord: Samisk, Musikk, Multikulturalisme, Læreplan, Musikk lærerutdanning

## **Abstract**

*In the wake of Norway's ratification of ILO-convention 169, the Sámi population was acknowledged as indigenous people in Norway. This has given the Sámi special rights, such as cultural development. This has had an impact on the educational system, and especially in regards to the new curriculum in "fagfornyelsen", there is a higher expectation for competence in Sámi history and culture. But what impact has these developments had in the teacher education? This text explores how the Sámi perspective can come to life in the music education of the primary school teacher education. The author will base the text on interviews with three students from the teacher education and Frode Fjellheim, professor at Nord University. Through a phenomenological analysis of the interviews, the author describes how the Sámi perspective can be experienced by the students, and how they think about teaching in Sámi music when they will work in the teachers profession in primary school. This is discussed based on theories of multiculturalism and diversity, as well as a historic view of the evolution of the Sámi perspective in Norwegian curriculum and society. The author also discusses some key aspects of the balance between curricular differences between the curriculum for the teacher education and the primary school, and centralizes the discussion on integration of the Sámi perspective in the education. Finally, the author presents some ways to approach education in Sámi music as a stepping stone for reflection on how to teach in Sámi music and praxis changes in education.*

*Keywords: Sámi, Music, Multiculturalism, Curriculum, Music teacher education*

## Forord

Jeg har vokst opp i Oslo, og er kjent med det urbane livet og sammenflettingen av kulturer som møtes og omgås på daglig basis. Skolehverdagen har gitt meg spennende sosiale og faglige kulturmøter, som har utvidet horisonten min når det gjelder andre kulturer og nasjonaliteter. I løpet av studiet har jeg dannet en større interesse for den samiske befolkningen og kulturen, da jeg har opplevd denne kulturen som fjerntliggende og mystisk. Det samiske er nært oss både geografisk og historisk, men jeg har et inntrykk av at det samiske perspektivet er blitt nedprioritert i skolen. At den nye læreplanen i grunnskolen også vektlegger samiske perspektiver i større grad enn tidligere, har motivert meg til å ta et dypdykk inn i den samiske kulturen og musikken, men også hvordan framtidens lærere er forberedt på å formidle og møte den i sin lærerprofesjon. I arbeidet med denne oppgaven har jeg lært enormt mye om den samiske musikken og hvordan jeg kan bruke samisk musikk i min kommende profesjonsutøvelse. Jeg ønsker å rette en enorm takk til min veileder Fritz Flåmo Eidsvaag som har vært en uvurderlig faglig støtte og oppmuntrende motivator gjennom hele skriveprosessen. Jeg setter stor pris på all veiledning jeg har mottatt i løpet av arbeidet. Jeg vil også takke en tålmodig samboer som har holdt ut med alt kaoset som har oppstått under arbeidet med oppgaven.

Robin Havem Løvøy, 16. mai 2022

## Innhold

Sammendrag.....	I
Forord.....	I
Innledning.....	1
Redegjørelse – Tidligere forskning.....	2
Samisk kultur - et punkt for forbedring.....	2
I norsk sammenheng.....	2
I nordisk sammenheng.....	3
Samisk musikk.....	3
Joik.....	4
Sámi Hardcore.....	5
Teori.....	5
En følelse av annerledeshet - Minoritetsmusikk og "World music".....	5
Minoritetspedagogikk og de undertryktes pedagogikk.....	6
Multikulturalisme i musikkundervisningen.....	7
Utfordringer med kompetanse i multikulturalisme.....	8
Mangfoldsproblematikk i utdanning.....	8
"Toothless Tiger".....	9
Grunnskoleutdanningen i lys av læreplanen.....	10
Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema.....	11
Metode.....	12
Positivismedebatt og fenomenologi – fra det objektive til det subjektive.....	13
Fenomenologi.....	13
Valg av metode.....	14
Kvalitativ metode.....	14
Intervju som kvalitativ metode.....	15
Refleksjon og valg.....	15
Forberedelser.....	16
Forskningsdesign.....	16
Utvalg.....	17
Datainnsamling.....	18
Transkripsjon/bearbeiding av datamaterialet.....	19
Kvalitetssikring - Reliabilitet og validitet.....	20

Validitet.....	20
Reliabilitet.....	20
Etikk.....	21
Analyse.....	22
Konstant komparativ analysemetode.....	22
Åpen koding.....	22
Selektiv koding.....	23
Funn.....	23
<b>Studiets oppbygging rundt samisk undervisning.....</b>	<b>24</b>
<b>Oppfatninger om det samiske perspektivet.....</b>	<b>26</b>
<b>Profesjonsrettede betraktninger.....</b>	<b>28</b>
<b>Kjernekategori – Mangel på integrering.....</b>	<b>30</b>
<b>Frode Fjellheim.....</b>	<b>32</b>
Sammendrag av intervjuet.....	32
Drøfting.....	34
Hva slags kunnskap skal studentene egentlig lære?.....	34
"God undervisning"?.....	35
Integrering eller assimilering av det samiske?.....	36
Hvorfor er den samiske musikken viktig i dag?.....	38
Avslutning.....	39
Litteratur.....	40
Vedlegg:.....	44
Vedlegg 1 – Samtykkeskjema for Frode Fjellheim.....	44
Vedlegg 2: Samtykkeskjema for studentene.....	46
Vedlegg 3: Intervjuguide for Frode Fjellheim.....	48
Vedlegg 4: Intervjuguide for studentene.....	49

## Innledning

Den samiske befolkningen har levd side om side med den norske befolkningen i flere tusen år. Etter de sørlige områdene av Norge ble kristengjort, begynte man på midten av 1800-tallet å tydeliggjøre de norske landegrensene, som innebar at man måtte trå over i landegrensene lenger nord slik at man ikke skulle miste landområder og befolkning til finner, som på den tiden hadde et nært forhold til både samer og kvener (Niemi, Eriksen & Otnes, 1995, s. 31-37; Torjer A. Olsen, Sollid & Johansen, 2017). Det var på dette tidspunktet den norske stat for alvor innførte en fornorskingsprosess av det samiske folk, og det var ikke før på 80-tallet den norske stat begynte å innrømme den urett de hadde påført samene. Dette kulminerte med ratifiseringen av ILO-konvensjon nr. 169 i 1990 som erklærte den samiske befolkningen som urfolk (Torjer A. Olsen et al., 2017, s. 3). Dette har ført til at det samiske perspektivet har fått større plass i samfunnet generelt, med trykk på de siste årene. Selv om medier og økt profilering har tatt grep for å øke bevissthet og kunnskap om den samiske tradisjonen, har skolen falt bakpå? Den nye læreplanen for grunnskolen (LK20) har i større grad enn tidligere lagt en bestilling på at skolen skal ha mer inngående kunnskap om det samiske, men om praksisen har endret seg er noe som behøver mer forskning (Andreassen & Olsen, 2020) og kanskje er litt tidlig å si noe om, men lærerutdanningene har som formål å "kvalifisere studentene til å ivareta opplæring om samiske forhold, herunder kjennskap til den statusen urfolk har internasjonalt, og samiske elevers rett til opplæring i tråd med opplæringsloven og gjeldende læreplanverk" (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Hvordan har grunnskolelærerutdanningene møtt utfordringen med endringene i LK20 med respekt for det samiske perspektivet?

I denne oppgaven skal jeg utdype litt om det samiske perspektivet i dagens norske samfunn, fokusere på hva det vil si å skulle undervise i samisk musikk i den norske skole, samt reflektere over ulike innfallsvinkler til undervisningen, med trykk på mangfoldsproblematikk. Jeg vil utforske hvordan disse forholdene har hatt påvirkning på forskjellige utdanningsinstitusjoner gjennom studentenes skildringer av undervisningskvalitet og relevans til profesjonsutøvelsen. Dette danner grunnlaget for problemstillingen min: *Hvordan opplever musikk lærerstudenter, fra tre ulike høyere utdanninger, at det samiske perspektivet ivaretas i undervisningen i tråd med endringene i LK20.*

## Redegjørelse – Tidligere forskning

### Samisk kultur - et punkt for forbedring

For å kunne få et perspektiv på hvordan den samiske musikken undervises ønsker jeg å fremstille forskning jeg har funnet rundt den samiske musikkundervisningen. Forskningen skal representere både hvordan det samiske har vært representert i utdanningen, men også tanker om hvordan utdanningen kan fornyes. Jeg kommer her til å trekke fram noe forskning gjort i norsk sammenheng, og i nordisk sammenheng.

### I norsk sammenheng

Opplæring har lenge vært en viktig faktor innenfor norsk politikk, og dette har også kommet til uttrykk gjennom det politiske grunnlaget i fornorskningspolitikken (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22; Niemi et al., 1995, s. 4-5). Fornorskingsprosessen bar ikke initialt de fruktene som staten håpet, og sakte men sikkert ble tiltaksmengden større, blant annet ved å sende samiske elever til internatskoler med mål om å fornorske elevene. Selv om det vistest små forbedringer av statens behandling av samene, eksisterte det så sent som på 1960-tallet skoler hvor elever ikke fikk snakke samisk (Niemi et al., 1995, s. 55). Samenes plass i utdanningen ble ikke nevneverdig fremmet før i mønsterplanen 1974, hvor det står i forordet: "I samsvar med ønsker som er kommet fram i Stortinget og på annet hold, er innslaget om samisk kultur og historie styrket gjennom hele planen" (Torjer Andreas Olsen & Andreassen, 2018). Siden den tid har det samiske perspektivet blitt trukket inn i læreplanen i større grad. Andreassen og Olsen beskriver denne prosessen som tredelt: fra et *fravær* av det samiske i læreplanene, gjennom en periode med gradvis *inkludering* og til slutt en *indigenisering*, som innefatter at læreplanene i større grad forvalter kulturen og historien til samene (2020, s. 22-23). Prosessen fram til dagens læreplan er et arbeid som i større grad tar for seg å sikre samenes plass i opplæringen, på en måte som ikke bare innebærer at lærerne skal ha kjennskap til og kunnskap om den samiske kulturen og historien. Paradoksalt nok er det nettopp et slikt perspektiv som er nedfelt i forskriftene for grunnskolelærerutdanningene: "[Grunnskolelærerutdanningene] skal kvalifisere kandidatene til ivareta opplæring om samiske forhold og ha kunnskap om..." (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Denne ordlyden beskriver Andreassen og Olsen som kunnskap sett fra et utenfraperspektiv (2020, s. 17), at læreren kun behøver *beskrivende* kunnskap om temaet.



## I nordisk sammenheng

Kanskje det mest kritiske punktet for forbedring av behandlingen av den samiske befolkningen, er ILO-konvensjon 169(C169). Denne fastslår at staten skal ha ansvar for å behandle urfolk på lik linje med andre i landets befolkning, og bevare urfolkets kultur (ILO, 1989). Dette var et stort sprang for å heve statusen til urfolk, men i global sammenheng er det derimot ganske mange land som ikke har ratifisert C169, deriblant Sverige og Finland (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14; ILO). At 2/3 av nordiske land med samisk befolkning ikke har ratifisert C169 kan virke som en ubalanse i hvorvidt landene ønsker å erkjenne samene som urfolk, men det skal allikevel nevnes at blant annet Sverige har anerkjent samene som urfolk og nasjonale minoriteter og har pågående debatter om ratifiseringen av C169 (Andreassen & Olsen, 2020, s. 14-15). Det er også verdt å påpeke at Finland i denne sammenheng har fra 2017 satt i gang en forsoningsprosess til den samiske befolkningen, som også tar for seg den samiske musikken og det samiske perspektivet i kulturskolene (Kallio & Heimonen, 2019). For kulturskolene i Finland innebar dette å skape en følelse av medbestemmelse og autonomi blant den samiske befolkningen som deltar i kulturskoleundervisningen. I artikkelen til Kallio og Heimonen kommer det fram at denne satsingen på samisk musikk gjennom opplæringsinstitusjoner er et kritisk verktøy for kulturell gjenoppstandelse, men at det er et problematisk skille mellom hensikten bak og resultatet av utførelsen. Blant annet kommer det fram i artikkelen at det å få tak i gode lærere innenfor den samiske tradisjonen viste seg å være vanskelig, da de som i hovedsak er egnet enten bruker all sin tid på å være en aktiv yrkesmusiker, eller får en for stor arbeidsmengde som underviser (Kallio & Heimonen, 2019). Finlands satsning på å styrke den samiske kulturen i kulturskolene kan bli et eksempel på å skulle se realiteten i mye av problematikken som ligger i en inkluderings- og integreringsprosess av den samiske musikken i utdanningssammenheng.

## Samisk musikk

Rent musikkfaglig er samisk musikk et eget landskap av musikk som bærer med seg samisk tradisjon. Generelle trekk ved den tidligste samiske musikken er blant annet en relativt enkel instrumentering, som følge av lite tilgjengelige ressurser i polarområdene (Kjellström, Rydving & Ternhag, 1988, s. 69). Ett instrument som så stor bruk var *runebommen*, en tromme med påmalte motiver som var utbredt i de samiske områdene som veivisende instrumenter. Runebommen ble spilt ved hjelp av en liten hammer, gjerne laget av reinhorn, og ofte la man messingringer på motivene som beveget seg med vibrasjonene på trommeskinnet. Bevegelsene til messingringene kunne blant annet bli tolket som spådommer.

Runebommen kunne brukes til å helbrede sykdom, spå lykke eller ulykke og bestemme offer til guder, blant noe. Runebommen ble i hovedsak spilt sjamaner kalt *noaidi*, et menneskelig mellomledd mellom den menneskelige og åndelige verden. Selv om runebommen ofte er forbundet med sjamanistiske ritualer, men var også utbredt blant den generelle samiske befolkningen (Graff, 1993, s. 388). Det var også noe bruk av fløyter i den samiske musikken, disse kjent som *fádnú* (Kjellström et al., 1988, s. 69), selv om dette ikke er så veldig utbredt eller kjent. Ifølge Viktor Bomstad er fløyten som samisk instrument tatt fram i senere tid, og det er fortsatt litt usikkerhet om nøyaktig hvordan denne ble brukt i den gamle samiske tradisjonsmusikken. Instrumenteringen minner om veldig mange tradisjonsinstrumenter fra folkemusikk fra forskjellige kulturer, nemlig perkusjonsinstrumenter og fløyter (Bomstad, 2021).

### Joik

Om man nevner samisk musikk for noen, kommer de troligvis til å tenke på joik. Joik er den samiske vokaltradisjonen som bærer med seg både tradisjoner og kultur, og er en viktig identitet for samene. Joik er i likhet med tradisjonell norsk folkemusikk en tradisjon som er i liten grad nedskrevet. Joiken har tradisjonelt blitt overført muntlig og ble ikke nedskrevet ordentlig før tidligst på slutten av 1700-tallet, og ble ut over 1800-tallet blant annet nedskrevet av en del sosialantropologer (Bomstad, 2021; Graff, 1993, s. 396).

Joiken er, rent musikalsk, ganske gjenkjennelig. Den bærer preg av en spesiell stemmebruk og klangfarge som skiller seg fra de fleste musikktradisjoner (Fjellheim & Misvær, 2018; Graff, 1993, s. 399). Blant annet er formen på joik en repetitiv form, *sirkelform*, som ikke har en fast ende. Joiken kan holde på så lenge joikeren ønsker, og kan variere mellom repetisjoner ut ifra ønsket uttrykk (Bomstad, 2021; Fjellheim & Misvær, 2018). Uttrykksaspektet av joik er også sentralt, da joik er sterkt meningsbærende. Ett av joikens sentrale aspekter er at joiken er beskrivende gjennom et objekt, ikke om et objekt. En annen, mer vanlig måte å beskrive dette på, er at man eksempelvis ikke joiker *om* eller *til* en person, men at man joiker *personen* (Bomstad, 2021; Fjellheim & Misvær, 2018). Dette er ikke forbeholdt personer, men også andre objekter enten levende (som dyr eller planter) eller som for eksempel landskaper og også abstrakte begreper (Graff, 1993, s. 401). Joikens likhetstrekk med annen musikk ligger i hovedsak i tonaliteten, da joiken i stor grad bruker pentaton skala. Selv om joikemelodier vi kjenner til nå i stor grad bruker pentaton skala, er joiken en musikktradisjon som er veldig gammel, potensielt flere tusen år gammel. Musikken har vært i utvikling og opplevd

påvirkning fra andre kulturer, så det kan hende at tonaliteten var annerledes da joiken først oppsto (Bomstad, 2021; Fjellheim & Misvær, 2018).

Det meningsbærende budskapet i joiken er sentralt for joiken historiske egenart. Joiken ble i stor grad brukt som et middel for kommunikasjon. Joikens kommunikasjon omhandler det objektet som blir joiket, som kan variere innenfor en rekke kategorier. Disse kategoriene ble ifølge Ola Graff utgitt av Karl Tirén og består av 14 forskjellige aspekter som kan observeres, men også mer opplevelsesbaserte referanser som følelser eller stemninger. Tirén beskriver disse kategoriene som bærere av egenart i stemmebruk og toneleie (Graff, 1993, s. 401). Senere har det kommet flere måter å kategorisere joikene på, både i større og mer abstrakte begreper. Hvordan man velger å kategorisere joikene avhenger også av hvilket samisk område man velger å oppsøke, da det finnes regionale forskjeller i hva slags joiker som er mest vanlig (Graff, 1993, s. 402).

### Sámi Hardcore

Et mindre kjent begrep innenfor joiketradisjonen, er en gruppe mennesker Paal Fagerheim kaller "Sámi Hardcore" (Fagerheim, 2014), som mener at joiken skal og må tilhøre samene og ingen flere. Som et middel for å bevare kulturen som den skal være, må det samiske ivaretas respektivt til tradisjonen, og folk uten samisk bakgrunn eller tilhørighet kan derfor ikke forstå budskapet i joiketradisjonen (Fagerheim, 2014). Fagerheim understreker at dette begrepet ikke er uproblematisk, da den samiske befolkningen har gått gjennom en assimileringsspross inn i majoritetsbefolkningen. Derfor er det vanskelig å sette et tydelig skille på hvem som er samiske nok til å faktisk kunne utøve og bevare tradisjonen (Fagerheim, 2014). I artikkelen er han i tett kontakt med bandet Adjágas i produksjonen av et album de skulle gi ut, som beskriver flere elementer ved samisk musikk og tradisjon som de påpekte ikke kunne fullt forstås av folk uten samisk bakgrunn. Dette sammenfaller med tanken om at det er noe helt eget som berører i den samiske musikken, slik som *sámi hardcore* mener (Fagerheim, 2014).

## Teori

### En følelse av annerledeshet - Minoritetsmusikk og "World music"

I dagens grunnskole skal det undervises i musikk fra ulike kulturer (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Spørsmålet som fremstilles er i større grad hvordan en som lærer kan representere disse kulturene? Kunnskap om en kultur kan læres, men måten kunnskapen presenteres på blir viktig likeså. Et etablert uttrykk for folkemusikkulturer fra andre deler av verden er *World music*, eller *verdensmusikk* (Hanken & Johansen, 2021, s. 263). Dette begrepet oppsto som et

samlebegrep for lokale musikktradisjoner fra rundt omkring i verden ble gjort tilgjengelig i den digitale æraen. Verdensmusikk er et begrep som kan være vanskelig å beskrive i detalj, men det kan (veldig forenklet) forstås som blant annet musikk som er koblet til en gruppe innenfor en spesifikk kultur med et etnisk preg og som har enn annen kultur enn vår egen (Rønningen, 2015). Disse beskrivelsene av verdensmusikk er ikke direkte uproblematisk, da de ifølge Bohlman ikke faktisk begrenser noe musikk i det hele tatt (Rønningen, 2015). Alternativer som etnisk musikk eller minoritetsmusikk kan også møte kritikk i en slik sammenheng da de enten er beskrevet gjennom en etnisk gruppe (som ikke begrenser til noe spesifikt musikalsk) eller at de er sett i en hegemonisk sammenheng, at minoriteters musikk kun kan defineres av majoritetens musikk verdensmusikk, så vel som minoritetsmusikk, som fenomen kan føre til en annerledesgjøring, at musikken fra andre land eller kulturer blir fremmedgjort gjennom begrepet i seg selv, og hvordan det presenteres (Rønningen, 2015).

På en annen side, er det mye potensiale i det å bruke musikk fra andre kulturer, da denne musikken også er tilgjengelig for de fleste i stor grad. Ikke bare som et nytt kulturmøte, men også få praktiske konsekvenser for undervisningsmetodikken. Hanken og Johansen nevner spesielt Schippers rammeverk for blant annet planlegging av musikktimer, og hvordan man kan bruke dette for å analysere og bruke ulike opplæringsstradisjoner i musikk (Hanken & Johansen, 2021, s. 264). Dette er imidlertid ikke uten baksider det heller, da gehørbaserte musikktradisjoner ikke lett kan overføres i vestlig musikknotasjon uten forenklinger av melodi og rytme. Dette utspiller seg blant annet som en utfordring ved den samiske musikkundervisningen i norsk skole (Hanken & Johansen, 2021, s. 266).

### Minoritetspedagogikk og de undertrykte pedagogikk

Undervisning om minoriteter er en mangfoldig utfordring. Faktorer som i hvor stor plass minoritetsundervisningen skal ta, og hvordan man skal skille minoritet og majoritet er eksempler på didaktiske valg som må tas i betraktning (Andreassen & Olsen, 2020, s. 141). Olsen og Andreassen legger særskilt vekt på hva formålet med opplæringen er, eller hvilke preposisjoner man bruker. De definerer at minoritetspedagogikk kan ta form "*av, om, til* eller *for* urfolk eller nasjonale minoriteter" (Andreassen & Olsen, 2020, s. 141). Dette har blant annet implikasjoner på hvordan man strukturerer en time, og hvilket tankesett man tar med seg inn i timen. Spesielt fordi Norge nå også har integrert det samiske inn i læreplanene i et såpass stort omfang, er det viktig å ikke undervise *om* urfolk og nasjonale minoriteter, til fordel for å unngå ansente temaer i undervisningen, da dette kan føre en til «andregjøring» av minoritetsgruppen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 146-147).

Spesielt innenfor den samiske historien, kan man trekke paralleller til hvordan undervisningen legger vekt på en minoritet som tidligere er blitt undertrykt. Paulo Freire reflekterer i "De undertryktes pedagogikk" (Freire, Lie & Berkaak, 2003) hvordan de undertryktes kamp for å oppnå frigjøring foregår. Oftere enn ikke, mener Freire at de undertrykte streber etter frihet, hvorav de i jakten på frihet ender opp med å undertrykke de som tidligere undertrykket. Videre kan dette føre til en idolisering av undertrykkeren, og deretter mistet bildet av hva friheten til å ikke undertrykkes faktisk er (Freire et al., 2003, s. 15). Freire sier også at botemiddelet mot undertrykkelsen i seg selv, er en kritisk tanke og inngripen i den subjektive virkeligheten. At man som undertrykt reflekterer og handler ut ifra den objektive tilværelsen av de undertrykte, at først da kan man skape en objektiv endring som undertrykt (Freire et al., 2003, s. 20-21). Veien fra undertrykkelse blir beskrevet som en revolusjon, og har en tydelig pedagogisk karakter, i den form av at revolusjonen ikke kan komme til live og ha langvarige effekter før folket er blitt opplyst om undertrykkelsen og veien ut av den (Freire et al., 2003, s. 113-114).

### Multikulturalisme i musikkundervisningen

Det finnes flere måter å beskrive multikulturalisme på, men som en enkel forklaring kan man beskrive multikulturalisme som en inkludering av musikk fra ikke-dominante kulturer i et samfunn (Hovde, 2021; Joseph, 2012). For eksempel kan multikulturalisme fra et norsk perspektiv være å inkludere og aktivt bruke musikk fra andre land, representert gjennom en minoritetsgruppe i samfunnet. I en klasseromssituasjon kan dette blant annet hjelpe til med å bygge opp den kulturelle identiteten til en elev som vanligvis ikke får muligheten til å vise fram eller spille musikk fra sin kultur. Spesielt viktig er muligheten for at elever fra en annen kultur kan være bærere, nesten ambassadører, for sin kultur (Joseph, 2012). Multikulturalisme er etter en slik forståelse både en del av elevgruppas mangfold, men også en mer tilspisset ressurs som tillater å utforske en kultur direkte fra en kilde som er en del av gruppen. Denne tilnærmingen tillater både erfaringsbasert kunnskap i å delta i det musikalske landskapet, men skaper også et direkte ledd for tradisjonsbevaring for både elevene og læreren (Joseph, 2012).

Randall Everett Allsup utdyper enda en dimensjon av multikulturalisme i musikk, som han beskriver som "musikalsk borgerskap [egen oversettelse]" (Allsup, 2011). Et slikt musikalsk borgerskap handler om hvordan en kan delta i en musikalsk prosess som en aktiv deltaker i å produsere kultur. Et slikt borgerskap er da særs viktig i prosessen med å lære om hvordan ulike musikalske kulturer innøves og fremføres (Allsup, 2011).

## Utfordringer med kompetanse i multikulturalisme

Multikulturalisme er ikke et uproblematisk punkt i undervisningssammenheng, da den berører mange punkter som kan virke utfordrende å møte som lærer. Sunniva Skjøstad Hovde påpeker at multikulturalisme som begrep er noe lærere iblant unngår til fordel for å bruke begrepet mangfold (Hovde, 2021). Hovde påpeker også at det å unngå et tema man synes er utfordrende å snakke om, kan føre til situasjoner hvor elever opplever ekskludering gjennom å ikke føle seg representert.

En annen utfordring er hvorvidt multikulturalisme faktisk er inkluderende, eller hvorvidt multikulturalisme kun eksisterer som et svevende begrep. Allsup kritiserer spesielt de nordiske landene for å assimilere kulturer, basert på en hegemonisk tanke om at de nordiske landene gjør andre kulturer en tjeneste ved å trekke dem inn i en nordisk kultur (Allsup, 2011). En slik tankegang gjør multikulturalisme til et begrep som i beste forstand lever i tankene, men ikke er grundig nok gjennomtenkt, og kanskje ikke engang mulig, når det skal settes ut i praksis. Dette kommer blant annet til syne gjennom praksiser som outsourcing av forelesere med kompetanse, som kan føre til at lærere som er fast ansatt ved undervisningsstedet kan føle seg mer usikre når de selv skal undervise om temaet (Allsup, 2011; Hovde, 2021).

## Mangfoldsproblematikk i utdanning

Begrepet mangfold er beskrevet av Oslo kommune som "retten til å møte andre mennesker som den man er, uten å møte diskriminering" (2022). Dette innebærer blant annet den kulturelle bakgrunnen en har, et individs kulturelle identitet, som i tur kan utvikles gjennom musikkundervisning (Hanken & Johansen, 2021, s. 173). En av utfordringene med mangfold i musikk, er at den som presenterer burde ha satt seg inn i musikkulturen og ha tenkt gjennom hvordan dette vises fram for publikum. Ethan Hein beskriver i en artikkel hvordan denne mangfoldsproblematikken kan utspille seg gjennom å analysere bluegrassartisten Chris Thiles cover av hiphopartisten Kendrick Lamars "Alright" (Hein, 2020). Artikkelen tar for seg hvordan Thiles cover rent musikalsk er av høy kvalitet, men samtidig skapte store reaksjoner på grunn av Thiles relasjon som hvit artist til sangens budskap. "Alright" er knyttet til Black Lives Matters-bevegelsen og bærer derfor med seg et sterkt politisk budskap om undertrykkelse og rasisme.

I en klasseromssetting kommer mange av de samme problemstillingene til syne.

Musikklærere har et pensum å følge, men ingen spesifikk liste over lytteeksempler som skal

brukes. Dette gir læreren frihet til å velge både hvilken musikk som skal vises fram, og i hvilken sammenheng. Hein trekker fram musikkundervisningen i USA som et eksempel på hvordan dette kan komme til syne, og hvordan det kan brukes for å unngå temaer som krysser over i et politisk landskap. Blant annet trekker han fram den sørafrikanske sangen «Siyahamba» som en sang som ofte brukes som et eksempel på World Music, men sjelden nevnes i sammenheng med apartheidregimet i Sør-Afrika, selv om disse temaene er nært tilknyttet. Hein beskriver dette som "den hvite lærers frykt for å bli politisk [egen oversettelse]" (Hein, 2020). Musikk lærernes tilnærming til potensielt vanskelig politiske temaer blir skjøvet til side, og snarere forsterker en holdning om at samfunnet «er som det er» til fordel for å skåne elevene for kompliserte samfunnspolitiske temaer. Selv om en slik «snillhet» som Hein beskriver kan virke god i utgangspunktet, kan også fraværet av refleksjon rundt temaet tillate det Juliet Hess beskriver som "mikroagresjoner" (Hess, 2016).

Mikroagresjoner er små hendelser, ofte dagligdagse, som sender en negativ beskjed til mottaker. Dette er handlinger som regel uten vond vilje, men som resulterer i et negativt budskap mot person(er) eller grupper (Hess, 2016). Hess understreker at mikroagresjoner også oppstår i elevenes tolkningsprosess, hvor elevene må fortolke budskapet til noe som stemmer med deres oppfatning av et tema. Tolkeprosessen i seg selv er en naturlig og uunngåelig del av undervisningen selv, men Hess påpeker at språklige nyanser kan forårsake slike mikroagresjoner (Hess, 2016).

Mangfoldsproblematikken rundt musikkundervisningen inkluderer både mikroagresjoner som kan påvirke en kulturell gruppe, men også den kulturelle appropriasjonen læreren har for å tilnærme seg diskursen rundt kulturen. Hein Mener i sin artikkel at man som musikk lærer trenger å kunne møte temaer som er politisk ladet i klasserommet for å kunne skape en sunn debatt med elevene om hvordan musikken kan representere kulturen, mens Hess ønsker i den andre enden at for å unngå mikroagresjoner må læreren endre sin språklige praksis (Hein, 2020; Hess, 2016).

### "Toothless Tiger"

Hvis man vedtar noe som ser bra ut på papiret, betyr det ikke nødvendigvis at det får effekt i praksis. Dette vises blant annet gjennom et uttrykk Kallio og Heimonen kaller "A toothless tiger" (Kallio & Heimonen, 2019). Uttrykket står for nedskrevne formål eller lover som har gode intensjoner, men som av ulike grunner ikke får virkning i praksis. I artikkelen til Kallio

og Heimonen viser de til en bestemmelse i læreplanen for kulturskolen som i 2017 skulle iverksette et tiltak for å sørge for større kulturell tilhørighet blant deres samiske elever. Selv om det var en bred enighet om at et slikt tiltak var positivt opplevdes det som vanskelig å få gjennomført i praksis grunnet flere faktorer, slik som belastningen på lærere å sette seg inn i et potensielt nytt tema, samt en mangel på tilgjengelige lærere med tilstrekkelig kunnskap og formidlingsevne om det samiske perspektivet (Kallio & Heimonen, 2019). Noen like trekk er teoretisert av Olsen og Andreassen rundt de nye læreplanene for grunnskolen i Norge. Ettersom det samiske perspektivet har fått en tydeligere plass i læreplanen, krever det også en mer inngående kunnskap om samisk kultur og historie (Andreassen & Olsen, 2020, s. 9). Juridisk påpeker de at rammeverket skal sikre kunnskaper om det samiske perspektivet, ligger det ikke til grunn noen garanti for at det faktisk skjer i virkeligheten, samt at vi vet veldig lite om hvorvidt det faktisk undervises i særlig grad rundt omkring på skolene i Norge (Andreassen & Olsen, 2020, s. 17).

### Grunnskoleutdanningen i lys av læreplanen

For å kunne beskrive hva nyutdannede grunnskolelærere skal inneha av kunnskap ligger det to føringer til rette. For det første må lærere handle i klasserommet etter gjeldende læreplaner, og på en annen side er det utdanningens jobb å sørge for å gi lærere kunnskap og evner til å utøve profesjonen. Beskrivelsen av hva utdanningen skal lære til studentene er beskrevet i institusjonenes egne program- og emneplaner, som i tur er forankret i Forskrift om Grunnskolelærerutdanningene. Med bakgrunn i at oppgaven handler om samisk musikkundervisning kommer jeg kun til å trekke fram det jeg synes er mest relevant for drøftingen. Jeg vil heller ikke gå inn på studiestedenes egne program- og emneplaner, av hensyn til anonymisering.

I forskriften for grunnskoleopplæringa er det noen spesifikke punkter under §1 og §2 som redegjør for det samiske. Det første er punkt §1-5, som redegjør for at studentene skal få en opplæring som gir kjennskap til og ivaretar samiske forhold, i tråd med gjeldende læreplanverk (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Under §2-2 står det beskrevet kunnskaper, ferdigheter og generell kompetanse studentene skal tilegne seg i løpet av studiet. Der står det blant annet at studenten: har "[...] inngående kunnskap om gjeldene lov- og planverk for grunnopplæringen [...] og forståelse av skolens utvikling som organisasjon, dens mandat, verdigrunnlag og plass i samfunnet" (Kunnskapsdepartementet, 2016b) og kan "Analysere,



tilpasse og bruke gjeldende læreplaner [...] bruke relevante metoder fra forsknings- og utviklingsarbeid, for kontinuerlig utvikling av egen og skolens praksis [...] bidra til forståelse av samenes status som urfolk [...] og bidra til utvikling av faglig fellesskap på den enkelte skole" (Kunnskapsdepartementet, 2016b)

I læreplanen for musikk er det beskrevet mye tydeligere nøyaktig hva elevene skal lære, altså hva lærerne skal ha som mål å formidle og integrere i sin undervisning. Den gjeldende læreplanen for musikk. I overordnet del om fagets relevans og sentrale verdier står det at "elevene skal få oppleve at folkemusikk og samisk musikkultur er viktige deler av vår felles kulturarv" (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under kjerneelementet «Kulturforståelse» Står det også beskrevet hva formålet med kulturell forståelse i musikkfaget er, blant annet at "Spill, sang og dans som estetiske uttrykk er påvirket av, og er uttrykk for, historiske og samfunnsmessige forhold" (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Når det gjelder kompetansemål fra læreplanen står det som kompetansemål etter 10. årstrinn at elevene skal kunne "reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes" og "Utforske og drøfte musikkens [...] betydning i samfunnet og etiske problemstillinger knyttet til musikalske ytringer og musikkulturer" (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Dette viser også tydelige utviklingstrekk fra Kunnskapsløftet 06 sine kompetansemål for 10. trinn, som sier at eleven skal kunne "diskutere særtrekk ved rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk" og "gjøre rede for hvordan musikk gjenspeiler trekk ved samfunnsutvikling og ungdomskultur og hvordan dette kan komme til uttrykk gjennom ulike former for rytmisk musikk, kunstmusikk og norsk, samisk og andre kulturers folkemusikk" (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kompetansemålene i LK20 legger en større vekt på både tradisjonsforståelse og bevaring, som i tur legger føringer på lærernes forkunnskaper og kompetanse.

### Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema

I LK20 konkretiserte tverrfaglige temaer som en del av opplæringen. Dette er overgripende temaer som ikke tilhører ett spesifikt fag, men heller skal kunne inkorporeres i et bredt spekter av fag med mål om å "bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger i enkeltfag og på tvers av fag" (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Et av disse tverrfaglige temaene er *demokrati og medborgerskap*, som skal forberede elevene på å takle deres møte med et demokratisk voksenliv. Blant annet ved å hjelpe elevene med å "forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter" (Utdanningsdirektoratet, 2020f). Dette får et spesielt lys i det samiske perspektivet, da fokuset på samiske rettigheter er forsterket i LK20

(Andreassen & Olsen, 2020, s. 9). Dette forsterkes ytterligere av overordnet del i læreplanen LK20, som påpeker at "Grunnloven fastsetter at staten skal legge forholdene til rette for at samene kan sikre og utvikle samisk språk, kultur og samfunnsliv, noe som følges opp i opplæringsloven" (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema er en del av gjeldene læreplan i musikk, hvor det blant annet står at elevene "utvikler kunnskap om hvordan musikk kan være en viktig demokratisk ressurs [...] I musikk øver elevene seg i å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet, og de utvikler bevissthet om både retten til å ytre seg og ytringsfrihetens grenser" (Utdanningsdirektoratet, 2020e).

Demokratisk undervisning er ikke bare entydig, men innebærer flere nyanser. Litt som Olsen og Andreassen beskriver Theo Koritzinsky tre utfordringer ved demokratisk opplæring i form av opplæring *om*, *i* og *for* demokrati. Opplæring om demokrati omhandler kunnskaper, innsikt og forståelse, opplæring i demokrati omhandler ferdigheter og handlingskompetanse og opplæring for demokrati omhandler demokratiske verdier og holdninger (Koritzinsky, 2014, s. 111). Koritzinsky bruker disse begrepene som en måte å lese målene for demokratisk opplæring i læreplanen for samfunnsfag i Kunnskapsløftet 06, men beskriver også hvordan disse utfordringene kommer til live i undervisning. Spesielt legger Koritzinsky fokus på viktigheten av å bidra barn og unge i å oppleve en demokratiopplæring som setter elevene i demokratiske situasjoner så de får utviklet demokratiske ferdigheter (Koritzinsky, 2014, s. 114). Slike ferdigheter hører ifølge Koritzinsky mest hjemme i aktiviteter som elev- og klasseråd. Innenfor klasseromsundervisningen svarer rundt 80 prosent av 150 ungdomsskolelærere at de i hovedsak driver med kunnskapsformidling, ifølge en studie fra 2001 (Koritzinsky, 2014, s. 115). Dette står i kontrast til hva de kommuniserer at de føler de burde drive med i undervisningen. Demokratiopplæringen fra denne undersøkelsen tyder på at lærere ønsker å inkludere mer læring i og for demokratiet, med utvikling av ferdigheter og verdier (Koritzinsky, 2014, s. 115).

## Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for valg av metode, deretter legge det teoretiske rammeverket for metodikken. Jeg vil deretter fremstille hvordan jeg forberedte og gjennomførte datainnsamlingen, og til slutt skal jeg gå inn på kvalitetssikring av datamaterialet og hvordan jeg har forholdt meg til forskningsetisk problematikk.

## Positivismedebatt og fenomenologi – fra det objektive til det subjektive

Tradisjonelt sett har naturvitenskapen verdsatt objektivitet som en nøkkelfaktor i god forskning (Kirk & Miller, 1986, s. 12). Objektivitet blir da ofte tolket som et forskningssyn hvor det objektive er det som er observerbart, og derfor må eksistere som en objektiv sannhet. Denne forståelsen av vitenskap i en sosial og samfunnsrettet kontekst er kalt *positivismen* (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46-47). Positivistisk forskning preges ofte av deduktive metoder, inspirert av naturvitenskapen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 46), hvor det først foreslås en hypotese som kan bekreftes eller avkreftes av forskningen. Ved gjentatte forsøk med samme resultat kan forskningen danne teorier som styrkes ved å bestå falsifiseringsforsøk. Denne formen for forskning skaper betraktninger om en objektiv sannhet basert på gjentakelser, at alt i universet kan beskrives gjennom årsak-virkning (Kirk & Miller, 1986, s. 10).

Kritikken av positivismen i samfunnsvitenskapelige sammenhenger er rettet fra en forskningsvitenskapelig retning som Postholm og Jacobsen omtaler som konstruktivismen. Kritikken baserer seg på at man ikke kan skille mennesket og verden rundt individet, men heller må se det i sammenheng (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 48-49). Innenfor den sosiologiske forskningsverden, er det vanskeligere å opptre med samme type objektivitet. Sosiologisk forskning er forskning på hele samfunnsstrukturer og hvordan disse endres. Dette innebærer også å forske på menneskene i samfunnet, og derav møter man på et grunnleggende problem. Mennesker er ikke vesener som utelukkende opptrer på instinkt, men snarere opptrer basert på både tidligere erfaring og refleksjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 49). Dette skaper en brist fra den naturvitenskapelige deduktive metoden, ettersom en teori som har bestått flere falsifiseringsforsøk kanskje regnes som ugyldig etter et lignende utvalg har fått nyere kunnskap, og deretter kan ta andre valg. Objektivitet i sosiologisk forskning blir da i større grad bestemt for et spesifikt utvalg, satt opp mot forskerens bevissthet om å tørre å bli motbevist av nyere forskning (Kirk & Miller, 1986, s. 10).

## Fenomenologi

Motsetningen til den positivistiske tankegangen blir forskning som dedikeres til å forstå individets subjektivitet og verdenssyn. I stedet for å beskrive verden på en måte som må være observerbar, verdsettes i ulike verdenssyn og opplevelser, hvilket må kunne anerkjennes som sannheter. En slik konstruktivistisk tilnærming til vitenskapen kalles *fenomenologi*, som ifølge Postholm og Jacobsen har som utgangspunkt at "alle oppfatninger av verden er «sanne» for den enkelte. Den fenomenologiske tradisjonen strekker seg tilbake til Husserl.

Fenomenologien som vitenskapsteori tar høyde for å forske på individets opplevelse eller oppfatning av et *fenomen*. Aase og Fossaskåret beskriver fenomener som "ting og hendelser slik de fremtrer for oss – ikke slik de er i seg selv" (2014, s. 47). For å forske på hvordan verden forstås fra subjektets side, må man ta høyde for hvordan individet opplever verden rundt seg på bakgrunn av erfaringer.

## Valg av metode

Når man forsker, må man velge mellom en kvantitativ eller kvalitativ tilnærming. Dette valget må tas ut fra problemstillingen og dens formulering (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 99). Min problemstilling er subjektivt orientert og omhandler hvordan musikk lærerstudenter opplever at den samiske musikkundervisningen blir ivaretatt i sin utdanning, og om de føler seg godt nok forberedt til å undervise i dette som kommende musikk lærere. I følge Postholm og Jacobsen er kvantitativ forskning en metode for å standardisere informasjonen. Det innebærer ofte å skape begreper i forkant av datainnsamlingen, og føye datamaterialet inn i disse begrepene (2018, s. 166). Etersom forskningen min ligger i en fenomenologisk natur, vil det være vanskelig å danne begreper før jeg har fått vite informantenes opplevelser av studiets undervisning i samisk musikk. Derfor ser jeg det mer hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode

## Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning i samfunnsvitenskapen tar i større grad tak i individenes beskrivelser og forsker på sammenhengen de er satt i (Kirk & Miller, 1986, s. 9). Sammenliknet med den kvantitative forskningen kan man si at kvantitativ forskning bruker data som tall for å gi mening til eller bevise et forhånds dannet begrep, mens kvalitativ metode forsker på et spesifikt fenomen, eller "begrepet i seg selv" (McCracken, 1988, s. 16). Fra et mer teknisk perspektiv kan man si at det kvalitative beskriver for en mangel eller tilstedeværelse av noe spesifikt, for eksempel en *opplevelse* av at studiets undervisning er profesjonsrettet eller en følelse av mangel på profesjonsrettet undervisning. Det kvantitative beskriver i hvilken grad noe spesifikt framtrer, som for eksempel *hvor mange* studenter som føler at studiets undervisning er profesjonsrettet (Kirk & Miller, 1986, s. 9). I større grad handler kvalitativ forskning om å grave ned i kompleksiteten og trekke fram de fyldige begrunnelsene, slik at individenes refleksjoner står i sentrum. Den kvalitative forskningen er ikke like fokusert på å se den gjentatte observasjonen flere ganger, og krever derfor generelt et mindre utvalg enn den kvantitative forskningen (McCracken, 1988, s. 17).

Baksiden ved kvalitativ forskning er en mangel på åpenbar generaliserbarhet (Larsen, 2007, s. 26), altså at resultatene kan representere andre individer med samme bakgrunn, ettersom utvalgsstørrelsen ofte er ganske liten. I kvalitative metoder vil man også ha et større arbeid etter datainnsamlingen, ettersom datamaterialet må fortolkes. Tolkningene som gjøres må ta høyde for at datamaterialet ikke nødvendigvis representerer det informantene egentlig mener. Dette kan for eksempel oppstå fordi informantene kan gi svare de tror forskeren ønsker å høre, eller så kan svarene være påvirket av forskerens relasjon til informantene. Dette beskriver Larsen som en "kontrolleffekt", som er at forskeren eller metoden påvirker resultatet på en eller annen måte (2007).

### Intervju som kvalitativ metode

Det kvalitative forskningsintervjuet tillater forskeren å komme tett på informantene og få innsikt i deres refleksjoner. I motsetning til andre kvalitative metoder, som for eksempel observasjon, blir tolkningsprosessen en toveisprosess. Det innebærer at intervjueren har en aktiv rolle i å tolke og stille oppfølgingsspørsmål underveis i intervjuet (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 176). Kvale og Brinkmann sier at selv om denne forskningsmetoden tillater unike muligheter for å få en større innsikt i intervjuobjektets tanker, ligger det også en utfordring i intervjuers kvaliteter som forsker under selve intervjuet (2015, s. 177-178). Balansen mellom å være kontrollerende og føre samtalen i intervjuet versus å ikke være overtolkende og sette ord i munnen på informanten må intervjuer være sterkt bevisst på, og trene på (McCracken, 1988, s. 21).

### Refleksjon og valg

Ettersom min problemstilling omfatter *subjektivitet* og *opplevelse*, blir det naturlig å ta et mer kvalitativt standpunkt. Det finnes to former for kvalitative intervju, *det narrative intervjuet* og *det fenomenologiske intervjuet*. Det narrative intervjuet handler om å samle inn detaljerte fortellinger som beskriver en hendelse. Det fenomenologiske intervjuet handler i større grad om spørsmålene *hva* og *hvordan*, altså hva noen opplevde og i hvilken kontekst. Det fenomenologiske intervjuet er mindre detaljert enn det narrative og omhandler i større grad den generelle opplevelsen av et fenomen, snarere enn en detaljert beskrivelse av en hendelse (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 118-119). Mitt datamateriale vektlegger *opplevelsen* av studiets forberedelser på det kommende arbeidet med å undervise i samisk musikk, samt innsikt i informantenes refleksjoner rundt samisk musikkundervisning i praksis. Målet med studien handler med andre ord ikke om å finne ut av hva som lærerutdanningene sier at de driver med (les: det som står på papiret), men snarere hva studenter mener at de sitter igjen

med og hvordan de kan anvende den kunnskapen i deres kommende profesjon (Kvale et al., 2015; Seidman, 2013, s. 16; Silverman, 2007) . Disse opplevelsene kan beskrives som fortellinger, men jeg ser det mer hensiktsmessig å analysere datamaterialet som individuelle oppfatninger. Jeg har derfor valgt å gjennomføre forskningsintervjuene med et fenomenologisk utgangspunkt for å tydeliggjøre studentenes oppfatninger og meninger (Kvale et al., 2015, s. 45; Seidman, 2013, s. 14), slik at de igjen kan reflektere hvordan forholdene er på lærerutdanningen de går på. Det fenomenologiske utgangspunktet kan gi et bilde av informantenes midlertidige opplevelse at det samiske perspektivet, og i denne oppgaven ønsker jeg å analysere og presentere materialet i håp om å gi en overføringsverdi til flere lærere eller lærerstudenter i samme situasjon (Seidman, 2013, s. 130; Silverman, 2007, s. 86-87).

## Forberedelser

Før jeg kunne begynne å intervju, var det behov for en planleggingsfase. Forberedelsene som gjøres i forkant av datainnsamlingen er kritiske, og har stor betydning på vinklingen studien får.

## Forskningsdesign

Det epistemologiske utgangspunktet for problemstillingen min ligger i en kvalitativ natur, men kvalitativ forskning kan ta mange former. For tydelig kunne forske på en problemstilling, må man velge seg ut et hensiktsmessig forskningsdesign, den konkrete metoden studien gjennomføres på for å belyse problemstillingen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 57). De tre største forskningsdesignene innenfor kvalitativ forskning er Casestudier, Liten N-studier og Stor N-studier. Forskningsspørsmålet mitt da jeg skapte intervjuguiden var: "Hva er studentenes forventninger til samisk musikkundervisning, og hvordan har utdanningen hjulpet med å forberede dem til det?" Dette er et relativt åpent forskningsspørsmål som tillater flere forskningsdesign, men i forskningen jeg fremlegger her har jeg valgt å gå for en liten n-studie.

Liten N-studier har et lite antall enheter som settes fokus på. N står i denne sammenhengen for "Numbers", som bare beskriver antallet enheter. Liten N-studier skiller seg derimot fra casestudier i at disse studiene ikke har et like stort fokus på konteksten og rammene for scenarioet eller fenomenet, men snarere at fenomenet i seg selv er verdt å forske på, uten en spesifikk kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74). Dette gjør at fenomenet i sin natur kan tolkes som uavhengig av kontekst. Dette kan forekomme som fenomenologiske studier, hvor

det er enhetene i studien fortolker og beskriver sin forståelse av et fenomen, og narrative studier, hvor man forsker på historier av en eller to personer som kan bli satt inn i ulike kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 74-78).

Jeg er i utgangspunktet mest interessert i å forske på hvordan samisk musikk kommer til live gjennom ulike oppfatninger, uten nødvendigvis å vite hvor disse oppfatningene kommer fra. Jeg bærer min egen kontekstuelle framstilling av den samiske musikken, men allikevel er ikke mitt ønske med denne forskningen å sammenligne utdanningskvaliteten på forskjellige institusjoner, eller hvor mye enkelte studenter har ervervet seg av kunnskap, men snarere få ulike vinklinger på hvordan man kan ta fatt undervisning om samisk musikk. Dette skaper en problemstilling som faller innenfor liten N-studiens rammer som, sammen med masteroppgavens relativt smale omfang og tidsrom, har gjort at jeg har gått for et forskningsdesign som faller i kategorien av en fenomenologisk liten n-studie.

### Utvalg

Jeg har gjennomført et strategisk utvalg i tre omganger, for å prøve å treffe problemstillingen min så godt som mulig. Utvalget av informanter kan klassifiseres i to grupper. Den første gruppen er en fagekspert, Frode Fjellheim, som vil gi et innsyn i både den samiske kulturbakgrunn og et pedagogisk syn på hvordan man kan tilnærme seg opplæringen om samisk musikk som lærer. Fjellheim er professor ved fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag på Nord universitet, og har blant annet ansvaret for et kortere studie om joik og tradisjonsfornyelse. Det er viktig å understreke at Fjellheims rolle i forskningen ikke er for å komme med definitive svar på hva samisk musikk er og hvordan den burde læres bort, men snarere som en kontrasterende oppfatning til studentene. Selv om Fjellheims erfaring bærer en kulturell innsikt i den samiske kulturen og musikken, er det allikevel store kontekstuelle forskjeller mellom Fjellheim og studentene. Mest betydelig tenker jeg er at studentene forbereder seg på en lærerprofesjon hvor de skal danne sin egen læreridentitet, mens Fjellheim i større grad har dannet et solid fundament for både pedagogisk og kulturell identitet. Det er derfor viktig for meg å understreke at jeg kommer til å separere funnene fra Fjellheims intervju fra studentenes i analysen min.

Den andre gruppen var et utvalg lærerstudenter fra tre ulike institusjoner som gir profesjonsrettet lærerutdanning med integrering av musikkfaget. Informantene ble kontaktet via mail eller på melding gjennom Facebook. For å oppnå kontakt med informantene besøkte jeg enten studiestedet direkte slik at jeg kunne nå fram til en student, eller så sendte jeg mail til seksjonsleder på studiet. Informantene var alle på ulike stadier av utdanningsløpet, hvert

studieløp har innad ganske ulik oppbygging. Informantene varierte fra andre til fjerde studieår, med ulik musikalsk og pedagogisk bakgrunn. Dette skapte en god variasjonsbredde i utvalget og resulterte i forskjellige nyanser på spørsmålene, ut ifra deres egne bakgrunner og pedagogisk-musikalske syn. Av hensyn til anonymisering har jeg valgt å navngi informantene *Marit, Pedro og Viktor* i resten av oppgaven.

### *Utfordringer med utvalgene*

Utvalget til forskningen var primært tenkt å være musikk lærere på ungdomstrinnet med ansettelse i Osloskolen, med en litt annen problemstilling og vinkling av oppgaven. Skoler og lærere ble kontaktet på e-post, og jeg la ut innlegg på en gruppe for lærere på Facebook. Problematikken med dette utvalget var i hovedsak manglende respons. Selv etter å ha kontaktet lærere som jeg har direkte kjennskap til, virket det som om det ikke var noe svar å få.

Andre forsøk på å få satt et utvalg var en studentgruppe på lærerstudenter, men innenfor et større geografisk område. I hovedsak ønsket jeg å utvide det geografiske omfanget for å gi meg selv en større sjanse for å få tak i informanter i tillegg til å gi meg muligheten til å få tak i et ganske stort antall, noe som i gjengjeld kunne ha gitt et bedre grunnlag for en eventuell generalisering (mer om dette i delkapittelet om kvalitetssikring). Dette bød imidlertid på mange av de samme problemene som med primærutvalget, hvor det krevde flere ledd for å få kontakt med studentene, da jeg ikke hadde direkte kjennskap til institusjonene eller studentene. Korrespondansen med institusjonene foregikk over e-post, og ga svar, men enten av manglende interesse eller en brist i kommunikasjon på veien fikk jeg ingen respondenter som var studenter.

### *Datainnsamling*

Intervjuene ble satt opp innenfor en toulers periode, hvor jeg fikk muligheten til å møte alle studentene ansikt til ansikt. Settingen for intervjuene var på cafe, eller andre områder som hadde en relativt rolig atmosfære og tillot at informantene kunne finne seg til rette. Jeg ønsket at intervjuene skulle gjennomføres i en setting hvor informantene kunne føle seg komfortable, og hadde en liten prat forkant av intervjuet for at informantene kunne bli bedre kjent med meg og jeg med dem. Formålet var å skape en trygghet for informantene i hvem jeg var, hva formålet mitt med intervjuet var, samt en oppfordring til informantene om å svare ærlig.

Datamaterialet var samlet inn gjennom semistrukturerte intervjuer med en ganske stram oppbygging. Et semistrukturert intervju er i utgangspunktet basert på å ha forhåndsbestemte



temaer for intervjuet, men sikter på å tillate forskeren å ha en fri rolle i hvordan og i hvilken rekkefølge spørsmålene stilles (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I motsetning til et strukturert intervju, tillater også det semistrukturerte intervjuet oppfølgingsspørsmål som ikke er skrevet ned på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 120). Intervjuene jeg foretok hadde en ramme som bød opp til en ganske naturlig spørsmålsrekkefølge, men allikevel tillot jeg meg å stille oppfølgingsspørsmål hvis det oppsto spennende temaer. Ett eksempel på dette er under Pedros intervju, hvor han ble spurt om hvorvidt han ville følt eierskap ved å holde en undervisningstime i samisk musikk. Pedro svarte at *"Jeg tror ikke jeg ville følt eierskap, for det er veldig fjernt fra min oppvekst og virkelighet (...) Jeg tror det handler litt om hvor man vokser opp og hvilke relasjoner man har"*. Svaret tilfredsstilte ikke nødvendigvis på spørsmålet om mulig kunnskap man får gjennom utdanning, så oppfølgingsspørsmålet mitt var: *"ville du opplevd en større grad av eierskap hvis du hadde fått tilstrekkelig opplæring innenfor samisk musikk og kultur"*. Muligheten til å stille et slikt oppfølgingsspørsmål tillot meg å tydeligere "forstå og oppleve mening i det som ble sagt" (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). Jeg ønsket å skape en god oppbygging i spørsmålene mine, ettersom det var usikkert for meg hvor mye kunnskap informantene hadde på forhånd om temaet, og jeg ønsket å stille spørsmålene i en konkret rekkefølge slik at de kunne bygge videre på tidligere spørsmål. På denne måten kunne jeg veilede informantene gjennom intervjuet og samtidig få svar på de konkrete spørsmålene jeg kom med.

Intervjuene ble notert ned av meg selv under intervjuet, noe som forårsaket mindre frihet som intervjuer. Dette medførte at jeg som forsker måtte fokusere på to fronter, og at min rolle som "forskningsinstrument" (Kvale et al., 2015, s. 178; McCracken, 1988, s. 18-19) ikke har hatt like stort overskudd til å både lytte, men også å bruke egen fantasi til å dra meg inn i informantenes verden (McCracken, 1988, s. 19). Derav er det samtidig rimelig å anta at noen perspektiver kan ha gått tapt i arbeidet som både sekretær og intervjuer. Allikevel vil jeg påstå at med en så konkret intervjuguide, har det aller meste kommet fram ut av de perspektivene jeg ønsket å få fram.

#### Transkripsjon/bearbeiding av datamaterialet

En omfattende transkripsjonsprosess var i liten grad nødvendig da jeg noterte underveis i intervjuene, men jeg har gjort noen redaksjonelle endringer. De redaksjonelle endringene var ikke av større art enn å fylle ut setningsforkortelser, samt endre ordlyden slik at hovedpoengene kommer tydeligere fram. Noen redaksjonelle endringer ble også gjort for å være sikker på at datamaterialet ble korrekt anonymisert, noe jeg kommer tilbake til i

delkapittelet om etikk. Endringene er gjort tidlig etter intervjuene ble gjennomført, slik at meningen i utsagnene fortsatt er bevart. Under prosessen har jeg også gitt informantene tilbakemelding om hvilke deler av utsagnene som skal brukes, slik at de kan gi tilbakemelding på ordlyd og meningsoppbygging (Kvale et al., 2015, s. 203).

### Kvalitetssikring - Reliabilitet og validitet

Ved gjennomføring av en kvalitativ studie med et lite antall informanter, er det viktig å både begrunne og understreke viktigheten av validiteten, at datamaterialet faktisk svarer på forskningsspørsmålet jeg har stilt, og reliabiliteten, hvorvidt datamaterialet er representativt for gruppen jeg forsker på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23-24).

#### Validitet

Hvorvidt forskningsdataene gir gode svar på forskningsspørsmålet, er ikke alltid like lett å si. Validitet er en beskrivelse av hvor godt forskningen klarer å vise at datamaterialet som er innsamlet har relevans for forskningsspørsmålet som blir stilt, og hvorvidt metoden er egnet for å gi et relevant resultat (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 24; Kvale et al., 2015, s. 250; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). I forskningen som framstilles i denne oppgaven ønsker jeg å få lærerstudenter til å skildre deres opplæring *av* og didaktisk-metodiske tanker *om* samisk musikk. I fenomenologisk sammenheng tar jeg utgangspunkt i at utsagnene til informantene er valide, men samtidig burde jeg som forsker tørre å stille meg kritisk til utsagnene som fremstilles. Kvalitative intervjuer kan bidra til å øke validiteten i et forskningsprosjekt, ettersom forskeren gis muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, for å i større grad være sikker på at forskeren selv skjønner og forstår hva informanten mener, samtidig som informanten gis mulighet til å ledes til å besvare nøyaktig det forskeren er på jakt etter. Dette skaper en presisjon i selve intervjufasen, men krever også at man stiller spørsmål i etterkant om *hva* informantene har svart og *hvorfor* det er av betydning (Kvale et al., 2015, s. 256)

#### Reliabilitet

I motsetning til validitet omhandler reliabilitet hvor pålitelig datamaterialet er. Med det betyr det at datamaterialet må være representativt for den målgruppen som forskes på, i grunn hvor pålitelig forskningen er (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 23). For kvantitative metoder er reliabiliteten ofte et viktig mål for å sikre god forskning ettersom det ofte er et viktig mål å ha en stor utvalgsgruppe. I kvalitativ forskning er det sjelden store utvalgsgrupper, hvilket kan gjøre reliabiliteten mindre åpenbar (Kirk & Miller, 1986, s. 42; Postholm & Jacobsen, 2018, s.

223). En måte å tilnærme seg reliabilitesspørsmålet i kvalitativ forskning kan være gjennom *intersubjektivitet*. Intersubjektivitet innebærer å undersøke om informantenes tolkninger av et fenomen gir samme svar. Hvis man eksempelvis intervjuer flere personer om deres opplevelse av en ny musikal og informantene påpeker alle sammen at dialogen var god, men musikken var kjedelig, kan man kalle det intersubjektivitet ettersom informantene i bunn og grunn er enige. Ordrett vil nok datamaterialet variere, men samtidig kan informantenes oppfatninger være av samme natur og kan derfor tolkes som en form for enighet (Postholm, 2010, s. 136; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 51). Intersubjektivitet som grunnlag for reliabel forskning er i beste fall subjektivt og kan være tilfeldig, og burde derfor også knyttes opp mot tidligere forskning (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 221).

## Etikk

For å sikre forskningsetisk korrekt rapportering, har forskningen min tatt utgangspunkt i forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora, utarbeidet av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021). forskningsarbeidet ble anonymisert både i henhold til spørsmålene som ble stilt og i bearbeiding av datamaterialet. Ettersom masteroppgaven skal offentliggjøres, er det kritisk at datamaterialet ikke kan spores tilbake til noen av informantene (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 43; Larsen, 2007, s. 15). Det eneste unntaket var intervjuet med Frode Fjellheim, hvor alle personopplysninger som ble behandlet var informasjon som allerede lå tilgjengelig ute for offentligheten (NSD). Fjellheims samtykkeskjema var derfor endret til ikke å inneholde anonymisering, men allikevel beholdt retten til frivillig samtykke og mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Frode ble informert om dette i forkant av intervjuet, og samtykket til behandlingen av dataene slik de var presentert i samtykkeskjemaet. Alle informanter har fått lese gjennom et samtykkeskjema i forkant, som beskrev formålet med prosjektet, hvordan datamaterialet ble oppbevart, hvordan dataene ble behandlet, hvor lenge dataene skulle lagres og at det var frivillig samtykke med mulighet til å trekke seg fra prosjektet når som helst. Etter analysen og databehandlingen ble informantene kontaktet på nytt og tilsendt dataene som skulle brukes, slik at de kunne godkjenne ordlyd og anonymisering.

Det siste etiske punktet jeg har tatt hensyn til er hensyn til respekt for kulturelle forskjeller. Ettersom forskningen min er på en urfolksgruppe og deres kultur, er det viktig for meg å få representert dette så godt som mulig (NESH, 2021). Den samiske kulturen er vidstrakt og representasjonen av hele den samiske befolkningen ville krevd en omfattende mengde

informanter. I mitt arbeid har jeg derfor valgt å bruke Frode Fjellheim, ikke bare som intervjuobjekt fra et pedagogisk standpunkt, men også en som kan gi et innblikk i den samiske musikktradisjonen som en kulturell representant (NESH, 2021). Det er viktig for meg å understreke at forskningen min ikke er dekkende for all samisk musikk, men heller trekker et utgangspunkt i generelle fellestrekk og hvordan disse kan brukes i pedagogisk sammenheng.

## Analyse

### Konstant komparativ analysemetode

Ved analysen av datamaterialet, har jeg valgt å gå for det Postholm og Jacobsen kaller *konstant komparativ analysemetode* (2018, s. 141). Den konstant komparative analysemodellen er et hjelpemiddel for å strukturere datamaterialet på en forståelig og rapportvennlig måte, gjennom en systematisk prosedyre (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 141). Postholm og Jacobsen referer til Corbin og Strauss' steg for å gjennomføre analyseprosessen (2018, s. 145-150):

### Åpen koding

Den åpne kodingsprosessen er en prosess hvor du bearbeider datamaterialet enten i detalj, eller helhet, ved å granske interessante uttalelser fra informantene, for deretter å kode det inn i hovedkategorier. Disse hovedkategoriene skaper et systematisk rammeverk for datamaterialet, og kan deretter samles inn i større kategorier gjennom en prosess som kan kalles *kategorisering* (Postholm, 2010, s. 88). En forenkling på en slik kategorisering vil være å se likhetstrekk mellom kodene (i grønt) og knytte dem sammen for å danne en større hovedkategori (i gult). Sammenhengene mellom kodene og hovedkategoriene kommer til å bli representert gjennom slike figurer videre i analysen (Se figur 1-3).

### Hovedkategorier

Kategoriene fra den åpne kodingen utgjør det største grunnlaget for funnene mine, og drar tilknytninger til både ren musikkfaglig og metodisk-didaktisk kompetanse. Den første hovedkategorien, *Studiets oppbygging rundt samisk undervisning*, omhandler hvordan utdanningen er bygget opp for å sette den samiske musikken inn i perspektivet til lærerprofesjonen, hvordan det er presentert, hvilke rammefaktorer som har spilt inn i undervisningen og hvorvidt utdanningen klarer å legge profesjonsfaglig fokus som ivaretar både faglige og metodisk-didaktiske refleksjoner (Hanken & Johansen, 2021, s. 61). Den andre hovedkategorien, *oppfatninger om det samiske perspektivet*, må lærere ha kjennskap til selve temaet samisk musikk, og da også med en historisk-kulturell bakgrunn, som jeg har

valgt å kalle det samiske perspektivet. Dette innebærer at lærere både klarer å trekke fram viktige musikalske komponenter ved samisk musikk, men også hvordan dette er påvirket gjennom samisk historie, i tråd med kravene fra LK20 (Hanken & Johansen, 2021, s. 56). Den siste hovedkategorien har jeg kalt *Profesjonsrettede betraktninger*. Her trekker jeg fram informantenes syn på hvordan både den musikkfaglige og metodisk-didaktiske bakgrunnen kan komme til live i klasserommet. Dette innebærer både hvordan man ser for seg å skulle presentere den samiske musikken for elevene i tråd med LK20 gjennom refleksjoner rundt en historisk eller utøvende tilnærming til fagstoffet, hvordan bruke samisk som en plattform for tverrfaglig samarbeid og noen mangfoldsproblematiske dilemmaer (Hanken & Johansen, 2021, s. 57, 61).

### Selektiv koding

Den selektive kodeprosessen er når forskeren til slutt samler sammenhengene mellom hovedkategoriene inn i en *kjernekategori*. Kjernekategorien er én overordnet kategori som tar for seg det helhetlige bildet av datamaterialet, og har som formål å være grunnlaget for utarbeidingen av en teori, å finne svar på "hva alt dette handler om" (Postholm, 2010, s. 90; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 150). Målet med kjernekategorien er å lage en abstrakt teori som omfatter alt datamateriale, slik at rapporteringen også tas ut av kontekst. Denne abstraheringen er viktig for å kunne sette datamaterialet til en mer åpen kontekst, for å gjøre forskningen relevant for andre som er i en lignende situasjon. Hvis det utarbeides mer enn én kjernekategori, må det komme frem et likt antall teorier som kjerne kategorier (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 151).

### Funn

Her presenteres resultatene fra intervjuene, og min tolkning av informantenes svar. Jeg har delt opp denne delen i to deler, hvorav den første blir studentenes svar tolket i lys av hovedkategoriene og kjernekategorien, og den andre delen vil bestå av intervjuet med Frode Fjellheim.

## Studiets oppbygging rundt samisk undervisning



Figur 1

En generell betraktning blant informantene er at studiet i liten grad har gitt tilfredsstillende undervisning i samisk, men med litt forskjellige utgangspunkt. Ved spørsmål om Marits kjennskap til den samiske musikken, beskriver hun noe kjennskap fra musikklinja og "det jeg har lært på studiet, som er begrenset. Nøkkelordet er begrenset". Dette kan oppfattes som litt skuffende, men samtidig viser det til noe. Måten Marit ordla setningen på kom fram som litt spøkefullt, som om det nesten var forventet. Marit utdyper dette gjennom beskrivelser av undervisningsoppleggene som en blanding av litt praktisk og noe lyttebasert: "[vi] har joiket en ferdigskrevet joik, hørt på noe popmusikk med joik som element. Har hørt på «Saamid ædnan», Keiino og «Maze» av Ella Marie Hætta Isaksen. Der har vi vært, på en måte. Det har ikke vært noe særlig prat om hvordan vi skal bruke det i praksis". Pedro uttrykte en lik oppfatning om et manglende faglig fokus rundt det samiske, men knyttet det mer opp mot hans egen undervisning fra videregående: "Musikkhistorie på VGS ga mer inngående kunnskap, studiet var bare en repetisjon [...] Vi hadde bare litt om det [samisk musikk] på studiet, i form av lytteeksempler". Pedro viser til mye av det samme som Marit, men skildrer en situasjon som i større grad fokuserer på å få gjennomgått temaet, og den form opptrer mer som en "repetisjon" for de som har hatt om samisk musikk på musikklinja. Viktor beskriver en mer sammensatt undervisning, med to konkrete eksempler: "Vi har hatt folkemusikkuke, men den handler ikke om pedagogikk. Så har vi hatt kurs med Georg Buljo, som er fra Oslo, men driver med joik. Dette kurset hadde en sterkere pedagogisk ramme enn det vi har hatt tidligere. Kunne ønsket meg mer, men fint allikevel". Alle studentene opplever at studiet har gitt dem noe, men uttrykte under intervjuene en følelse av mangelfull dybdelæring innenfor samisk musikk.

Nyansene i hva studentene føler at mangler kan trekkes frem både implisitt og eksplisitt av studentene. Pedro nevner blant annet et ønske om undervisning han hadde hatt ute i

profesjonen, hvor han sier at *"hvis jeg kunne lært meg å joike selv og kunne joiket til elevene så kunne elevene også sett at «dette kan læreren», og lagt et annet grunnlag for undervisningssituasjonen"*. I denne hypotetiske sammenhengen for Viktor trekker han en klar linje mellom de rent musikalske ferdighetene han føler at han burde inneha for å kunne drive god undervisning, og implisitt sier han at dette ikke er noe som han har lært på studiet. Pedros opplevelse av den samiske undervisningen på studiet viser til en form for passiv innlæring, som heller byr opp til at studentene selv skal kunne oppdrive både kunnskap og refleksjoner. Undervisningen Marit har hatt på studiet blir i hennes ord opplevd som *"mangelfull metodisk, historisk og reflektert"*. Marits beskrivelser understreker undervisningen som mangelfull, men med gode intensjoner. Slik jeg tolker det ilegger Marit et større ansvar på institusjonens fokus snarere enn underviseren, som hun sier at hun opplever som engasjert i temaet: *"Opplevs kanskje bare som en checkbox for studiet, selv om foreleseren var ivrig"*. I motsetning til de to andre har Viktors opplæring vært mer metodisk, og snakker om opplegget med Georg Buljo: *"[vi] snakket om hvordan man kunne gjort joik til noe mer enn bare noen som joiker, ved for eksempel bare legge til en bordun, eller dele opp melodien i flere instrumenter så man får et riff"*. Denne metodikken er sterkt i tråd med det nye læreplanmålet for 10 trinn. Viktor opplever allikevel at opplegget var mer som noe studentene kunne følge, som en oppskrift, og han reflekterer over hvorvidt det bare er styrker ved å kun ha opplæring som er veldig metodisk rettet: *"Bare man får elevene til å reflektere over hva de gjør i aktiviteten [...] Elevene må tenke selv, ikke bare gjøre"*. Denne refleksjonen viser at Viktor har skjønt bakgrunnen for opplegget og dens tilknytning til det nye læreplanmålet til LK20, men samtidig setter lys på balansen mellom selve aktiviteten og den historiske rammen bak.

Viktig punkt Viktor trekker opp i sammenheng med undervisningen på studiet er muligheten til å kunne sette det samiske perspektivet inn i opplæringen. Viktor opplever at læringsutbyttet ville vært større hvis man hyppigere ville trukket linjer til den samiske musikken i studiet: *"Skulle ønske vi hadde litt jevnligere stoff som handlet om samisk musikk, ikke bare et par timer [...] noe som går litt igjen, så man kan få et langtidsperspektiv"*. Marit trekker også fram den samme problematikken: *"Litt på samme måte som da vi gjennomgikk asiatiske tonearter. Bare sang noe uvant, så var vi ferdige med det [...] men det [samisk musikkundervisning] var et par uker, så var vi ferdig"*. Både Viktor og Marit trekker her fram *tid* som en viktig ressurs for undervisningskvaliteten. Denne opplevelsen kan virke som en mangelfull prioritering fra studiets side gjennom lite fokus på det samiske som en høyt verdsatt del av musikk lærernes kompetanse.

## Oppfatninger om det samiske perspektivet



Figur 1

Studentene uttrykker at de ikke er veldig bevandret innenfor den samiske musikktradisjonen. Marit uttrykker en form for egeninteresse for den samiske musikktradisjonen og sier at hun "har oppsøkt litt samisk kultur ved reiser i Finnmark, blant annet ved å besøke museer for å oppsøke musikk". Viktor har noe av samme tankegods, men beskriver en mer overordnet tanke "Det er jo «åpenbart» at jeg ikke har kjempemye kjennskap til det, tenker jeg. Har alltid fascinert meg, som kanskje er et litt rart svar". Viktors refleksjon kan forstås som en indre nysgjerrighet om et tema han tar for gitt at han ikke kjenner så godt fra før av.

Ved spørsmål om mer detaljerte beskrivelser om kunnskapen om samisk musikk svarte både Viktor og Pedro at samisk musikk i hovedsak betød joik. Viktors beskrivelse var relativt kortfattet, da han beskrev at han "Tenker mest på joik, når jeg tenker på samisk musikk". Pedro gikk dypere inn i oppfatningen av joik: "Jeg forbinder det nesten hundre prosent med joik. Tenker på joik når jeg hører ordet samisk musikk. Det er liksom at man ikke joiker en om person, men joiker personen. Så er det også litt trommespill, som har med rituelle praksiser". Ut ifra studentenes utsagn om hva de har lært på studiet, virker det som om Viktor heller opplever joik som et litt bredere begrep, nesten som et redskap for videre musisering. Her kan man trekke linjer tilbake til hans skildringer om kurset med Georg Buljo, hvor de transformerte en joik ved å separere det inn i musikalske elementer. Dette er i kontrast til Pedro, som heller understreker en del av de kvalitetene ved joik som man kanskje ville lest seg fram til i en musikkfaglig bok.

I kontrast til Pedro og Viktor står Marit. Marit referer mye til joik som et sentralt musikalsk element, men under intervjuet impliserte hun et par ganger at samisk musikk ikke bare var joik, men kanskje noe mer: "tryggere å vise frem ulik samisk musikk. Sammenligne «tradisjonell» samisk musikk med hvordan joik brukes i dag". Av ren nysgjerrighet måtte jeg spørre om Marit tenkte det var en forskjell på samisk musikk og joik, og da sa hun: "Samisk



*musikk som ikke er joik, da tenker jeg på et svevende lydbilde, runeboomme, [...] litt lange svevende lyder som minner om naturen".* Marit opplever da at samisk musikk ikke bare er joik knyttet til stemmen, men på en måte har et «sound». Da Marit beskrev disse trekkene ved et slikt samisk «sound», virket det også som om Marit virkelig tok et mer analytisk standpunkt, nesten som at hun hadde et lydlandskap i hodet og prøvde å sette ord på lydene. Hun referer i denne sammenhengen også artisten Aurora som et eksempel på noe som har samme lydlandskap, og som kanskje kan ha blitt inspirert av den samiske musikken: *"Mye inspirasjon som vi kanskje ikke tenker over, som for eksempel musikken til Aurora".*

Selv om studentene viste til kunnskap og refleksjoner om den samiske musikken, ligger mye av kunnskapen om det samiske perspektivet også i den historiske delen og forståelsen om den samiske kulturen. Denne formen for kunnskap og tilknytning kan igjen føre til en form for kulturelt eierskap til den samiske musikken, som en kunnskap man har gått grundig nok gjennom til å være stolt av. Den samiske kulturen og historien representerer et skille mellom studentenes kunnskap og tilnærming. Mest spesifikt ønsker jeg å trekke fram Pedros svar og tilnærming til kulturen. Pedro trekker fram geografiske forskjeller som en viktig del av hans tilnærming og kunnskap om den samiske kulturen: *"[...] det er veldig fjernt fra min oppvekst og virkelighet. Det er veldig få der jeg er fra som har en tilknytning til den samiske kulturen, og jeg har ingen jeg kjenner heller [som er tilknyttet den samiske kulturen]. Jeg tror det handler litt om hvor man vokser opp og hvilke relasjoner man har".* Pedros refleksjoner drar en tydelig linje til geografisk og relasjonell tilhørighet som nøkkelfaktorer i kulturelt eierskap. Disse refleksjonene tyder på en opplevd splittelse mellom «det norske» og «det samiske». Samtidig sier han også at det samiske og det norske er *"to befolkninger i samme land, som gjør det vanskelig å balansere"*. Pedro viser til en kulturell appropriasjon som setter hans egne opplevelser om et splittet samfunn opp mot hans kulturelle og historiske *viten* om at denne splittelsen ikke nødvendigvis er et faktum.

Marit vektlegger i mindre grad enn Pedro de geografiske forskjellene i kulturene. Hun trekker fram hennes egen følelse i tilknytning til det å skulle undervise i samisk musikk: *"føler meg ikke komfortabel med å fronte samisk musikk [...] Litt «på besøk». Snakker om noen andres kultur"*. Denne følelsen av et vi og de-perspektiv fra Marit kommer fram her. Dette antyder en grad av separasjon fra den samiske kulturen, men til gjengjeld også den samiske musikken. Selv om denne følelsen ikke nødvendigvis er noe man streber etter, viser Marit en del refleksjon rundt temaet og viser til metoder man kan minke forskjellene *"Læreren kan trekke*

linjer for å vise samisk musikk i popmusikken, vise hvor utbredt det er og hvor mange likhetstrekk som finnes".

Viktor har et større fokus på denne problematikken og tar det naturlig opp som en del av hans refleksjoner rundt det nye opplæringsmålet for musikk i LK20: "*Bidra til holdningen om at samisk musikk er en tradisjon og arv som må representeres like mye som det tradisjonelle norske. [...] Samisk er likestilt med bokmål og nynorsk, til en viss grad, hvorfor skal det være annerledes i musikkfaget?*". Sammenligningen med det språklige her er fascinerende, for det trekker inn en problemstilling som kanskje ikke fremmes i like stor grad. Historisk viten er en ting, men grepene vi tar for å endre en splittelse mellom det norske og samiske krever noe annet enn bare å kjenne historien. Samtidig understreker Viktor at han "*Tror ikke realiteten er som det står på papiret*", som også viser et kritisk sinn til hvilke grep som blir realisert, ikke bare vedtatt. Ved spørsmål om Viktor ønsker at den samiske kulturen i større grad skal bli integrert i den norske kulturen mener han "*ideelt ja. For min egen del ser jeg det som sidestilt. Mitt ønske opplever jeg som noe annet enn realiteten, føler meg litt i midten. Tror det oppleves til en viss grad som generell konsensus*". Dette utsagnet trekker også fram Viktors opplevelse av å føle seg i midten av det som kanskje oppleves som "praksisen" og det han ser som et eget ideal for plassen til den samiske kulturen. Hvis Viktors opplevelser av en lærerprofesjon er at det samiske ikke får, og ikke behøver, nok plass, vil det kanskje være vanskelig å føle at det er en sak man skal fronte i sitt kommende virke som musikk lærer.

### Profesjonsrettede betraktninger



Figur 2

For å tydeligere utforske hvordan studentene kan ta med det de har lært fra studiet og deres refleksjoner om det samiske perspektivet i praksis, ble de også intervjuet om en rekke aspekter ved profesjonsutøvelsen koblet opp mot samisk musikk. Dette innebar spørsmål om didaktiske valg, eierskap og betraktninger rundt plassen til den samiske musikken i grunnskolen.

Et av de første spørsmålene i intervjuet var hvordan studentene ville gått fram med samisk musikkundervisning i grunnskolen. De ga generelt svar som bar preg av en mer passiv tilnærming til samisk undervisning. Viktor ga et eksempel fra praksis om et undervisningsopplegg som i stor grad handlet om tekstanalyse, men tok utgangspunkt i *Shaman and the thief*, en låt av Moddi og Mari Boine som et forsvar for at det inngår i samisk musikkundervisning. Viktor reflekterte også over at mye av begrensningene for opplegget var på grunnlag av rammefaktorene, og at de ikke hadde et egnet rom for å drive aktivitetsbasert undervisning. Videre sier han "*Ønsker at undervisningen skal være mest i og om [...], at det skal handle om aktiviteten [...]* Hvis vi hadde hatt et større rom kunne vi tatt med timen til en annen arena, slik at det ble mer aktivitet". Viktor går deretter videre til å begrunne at mye står på lærerforutsetninger, at lærerens bakgrunn og kunnskap også regjerer i det store bildet, og trekker fram sin egen praksis som et eksempel: "*På det tidspunktet (i praksis) hadde jeg ikke riktige lærerforutsetninger i samisk musikk til å kunne gjennomføre aktiviteter. Jeg tror at mange lærere føler på det, at man ikke vet nok, da vil man ikke prøve engang*".

Pedro deler Viktors syn om at lærerforutsetningene i stor grad regjerer timens innhold, men bruker også ens egen musikalske utøvelse som et eksempel: "*hvis jeg kunne lært meg å joike selv [...] så hadde elevene også sett at «dette kan læreren», og lagt et annet grunnlag for undervisningssituasjonen*". Det at denne oppfatningen om at lærerforutsetninger definerer undervisningens aktivitet og formål kommer kanskje ikke som noe sjokk, men trekker fram et viktig poeng som Marit også nevnte i snakk om kulturell tilhørighet, det å *fronte* undervisning. Hvorvidt lærerne faktisk kjenner at de kan fronte materialet de lærer bort på en hensiktsmessig presentabel måte er ikke urimelig å nevne som en del av lærerforutsetningene, og basert på studentenes svar kan tolkes som at en form for kulturell tilhørighet i en viss grad burde være til stede hos læreren for å klare å gjennomføre en aktivitetsbasert musikktime. Dette gjenspeiles også i Marits tilnærming til å undervise i samisk, hvor hun påpeker at undervisningen hun ville gjennomført ville vært "*ganske lyttebasert [...] jeg ville følt meg tryggere med bare å vise fram samisk musikk*". Marit nevner ingenting om hennes ønsker spesifikt, men maler heller et realistisk bilde av hvordan samisk musikkundervisning ville sett ut hvis hun skulle gjennomført det. Marit trekker også fram sine egne forutsetninger som lærer, hvilket kan tolkes som en del av grunnlaget for en slik passiv tilnærming: "*det er et tema jeg ikke føler jeg kan så mye om. [...] Hadde kanskje ikke følt like mye eierskap som noe som er mer min musikalske identitet*".

Studentene ble også oppfordret til å gjøre noen refleksjoner rundt hvilken plass den samiske musikken har i grunnskolen. I disse refleksjonene kom det tydelig fram noen hovedpunkter, blant annet annerledesgjøring og integrering av det samiske, begge knyttet opp mot tidsbruken i undervisningen. Marit nevner blant annet at den samiske musikken "*kan ta en naturlig større del uten at man trenger å vie mer til samiske musikkaker*" [...] *Da ville det kanskje oppleves som at man ikke blir så «på besøk»*". Marit har en tydelig tanke om at det å dedikere et spesifikt tidsrom til det samiske kan føre til en form for annerledesgjøring. Med bakgrunn i en tanke om å hindre annerledesgjøring refererer Marit til seg selv her og sier at man blant annet kan integrere samisk musikk inn i andre deler av musikkundervisningen, ettersom man "*Trenger ikke dedikere ytterligere timer til samisk spesifikt, da ville det gått på vegne av resten av undervisningen*". Spesielt det med tidsbruk i undervisningen kom fram i både Pedros og Viktors intervjuer. Pedro trekker slik som Marit fram at det burde være "*mer, men ikke for å ha mer. Må ha en nytte og være konkret*". Pedros videre refleksjoner om dette er også litt motstridende Marits, da Pedro påpeker at undervisningen også må gjøres gripende for elevene og skisserer et scenario: "*Historien og kjennetegnene har man hatt før, hvorfor skal man ha det om igjen? For eksempel hvis man skal snakke om miljøkatastrofer hvert år, blir man demotivert fordi det ikke kommer noe nytt, noe konkret*". Pedros innfallsvinkel påpeker at det er viktig med en balanse mellom å hele tiden skulle presentere et kjent tema for elevene, men samtidig bruke den samiske musikken i større grad. Konteksten og nytteverdien burde tydeliggjøres for elevene, slik at de ikke opplever det som ren repetisjon. Viktor er enda en nyanse av det samme perspektivet, da han slik som Marit og Pedro mener man burde integrere det samiske inn i musikkundervisningen generelt, ikke bare i det han omtaler som "*den tradisjonelle samiske perioden*". Viktor går enda mer i dybden på dette og nevner spesifikt lytting som et nyttig tema for integrering av det samiske "*En idé kan ha vært å bruke lyder som brukes i samisk musikk, som trommelyder. Kan bruke noe lignende lyd med håndtromme og trekke linjer mellom samisk og ikke-samisk*". En slik tilnærming ligger på bakgrunn av at han mener at "*[det] samiske skal være likeverdig som andre ting*". Viktors refleksjoner tyder på et ønske og idéer om å bruke det samiske mer aktivt i undervisningen.

### **Kjernekategori – Mangel på integrering**

Funnene fra intervjuene taler i stor grad om en følelse av mangel på kunnskap og innsikt i det samiske perspektivet. Slik jeg har forstått informantene er det ikke bare noe de har opplevd fra grunnutdanningen, men også fra høyere utdanning. Jeg velger å tro at det som i størst grad kan beskrive uttalelsene og de opplevde fenomenene ligger grunnet i en *mangel på*

*integrering* av det samiske. Med dette mener jeg at det ikke bare er en enkelt faktor, som geografisk distanse, som skaper en brist mellom kunnskapen om hva og hvordan utdanningen i samisk musikk drives, men at det oppleves av studentene som en helhetlig mangel på å aktivt bruke den samiske musikken som et verktøy for læring.

Studentene skildrer en manglende sammenheng mellom hva som oppleves som viktig å lære for å kunne prestere i profesjonen og hva studiene tilbyr av undervisning. Dette gjelder for flere aspekter av undervisningen, både metodisk, didaktisk, rent musikkfaglig og kulturelt. Viktor, Marit og Pedro påpeker alle et ønske om en større form for dybdelæring og et mer profesjonsrettet fokus. Det kan virke som om ønskene deres av profesjonsutøvelsen bærer mye høyere kvalitet enn det de føler at de faktisk føler de kan prestere. Dette spennet mellom hva studentene ser for seg at er ønskelig og hva de selv føler de kan prestere kan fort bli belastende, og føre til potensielt merarbeid for disse kommende lærerne.

Den manglende integreringen av det samiske perspektivet, som skildret av studentene, kan tolkes gjennom hovedkategoriene. Det første er en opplevelse av mangelen på en form for enighet mellom undervisningsinstituttens side om nøyaktig hva som skal læres bort innenfor samisk musikk er det som slår meg sterkest. Dette oppstår når studentene selv opplever at de ikke føler at studiet har prioritert å gi nødvendig kunnskap for å forberede kommende lærere på profesjonen, da det kan kommunisere at den samiske musikkundervisningen er marginalisert og ikke prioritert, som følge av manglende integrering i undervisningen. Dette skaper et nytt ledd av separasjon overfor den samiske musikken hvis dette reflekteres i profesjonen i form av holdninger som nedprioriterer den samiske musikkundervisningen. Den andre hovedkategorien er studentenes opplevelse av manglende integrering og enighet mellom hva de føler de *kan* og hva de føler de *burde kunne*. Denne skyldes både opplæring på studiet (som jeg kommer til senere), men kanskje i hovedsak en sviktende opplæring. Det virker som om alle studentene til en viss grad har en interesse av den samiske musikken, men ikke har fått den presentert som noe viktig. Kanskje spesielt viktig å trekke fram her er opplevelsen av det samiske som noe man "må" gjøre, snarere enn noe som har fått en naturlig plass i undervisningen de har mottatt. Jeg tolker det som at det samiske er blitt fremlagt som en separat del av musikkundervisningen, som har fått plass på grunn av et ytre press mer enn at lærere har sett relevansen av temaet. Den siste hovedkategorien trekker fram hvordan studentene selv opplever at den manglende integreringen gir ringvirkninger i deres kommende praksis som profesjonsutøvere. Studentene reflekterer godt rundt hvordan det samiske

perspektivet kan integreres, men har som regel bare noen få konkrete eksempler, ofte separat fra det de har opplevd av undervisning selv fra studiets side.

### **Frode Fjellheim**

Frodes intervju er bearbeidet på en litt annen måte enn studentene. Fjellheim stiller i analysesammenheng mer uavhengig enn studentgruppen, da han ikke bedriver undervisning innenfor grunnskolen, og ikke har opplevd å ha mottatt undervist i det samiske på samme måte som de andre informantene. Fjellheims betraktninger kommer som en speiling for studentene, med egne betraktninger om hvordan undervisning om samisk musikk kan foregå på høyere studier. Fjellheims stilling innenfor slik undervisning er også litt utenfor den vanlige musikkundervisningen som foregår innenfor UH-sektoren, da han i hovedsak jobber på et universitet hvis avdeling hadde et særskilt ansvar for undervisning av den sørsamiske tradisjonen, samtidig som han har et eget kurs innenfor studiet om joik og tradisjonsfornyelse. Selv om Fjellheim ikke treffer helt innenfor den "vanlige" UH-undervisningen i samisk musikk, er kanskje hans spesialitet innenfor joik og tradisjonsfornyelse særskilt verdifull som grunnlag for drøftingen.

### **Sammendrag av intervjuet**

Fjellheims syn på undervisningen i samisk musikk reflekteres i et læreverk han har utgitt som heter *Med joik som utgangspunkt*, som er en lærebok i musikk som aktivt bruker joiker for å lære bort musikalske elementer som notelære og arrangering. Fjellheims bakgrunn for boka var "å gjøre det samiske til noe mer enn en liten kuriositet". Dette faller i tråd med Fjellheims budskap om hvordan det samiske ikke er noe *annet*, men noe grunnleggende integrert i det norske sett fra historiens side: "Samisk kultur er dokumentert og har vært til stede i hele Norge [...] Kunnskapen om samisk kultur er en del av vår samiske kulturarv, og man må kunne vise til de konkrete kildene som finnes". Fjellheim legger vesentlig trykk på viktigheten av kunnskapen om den samiske historie, spesielt i forbindelse med hvordan han mener lærerstudenter kan få eierskap til det samisk musikk. I sammenheng med kunnskapen om samisk kultur trekker Fjellheim også fram viktigheten av å være bevisst på egne forventninger til undervisningen som en faktor for å oppleve eierskap. Han mener at "Som lærer skal man i utgangspunktet formidle bred kunnskap [...] en lærer kan ikke forventes å ha inngående kjennskap til alt, man må sette seg inn i kilder".

Videre kommer Fjellheim inn på en problemstilling som angår integreringen av det samiske i både skolen og samfunnet. Fjellheim mener blant annet at den samiske kulturen har fått et profileringsløft gjennom flere aktører, men med en potensiell bakside: "Det samiske blir

*sidestilt med andre minoriteter, da kommer man borti positive ting som oppstår. Blant annet Rikskonsertene, Den kulturelle skolesekken og Barnas verdensdager gjennom kulturtanken har hjulpet med å inkludere samisk musikk. Baksiden er at begrepet i seg selv er med på å skape en «vi og de»-kultur". Frode mener i denne sammenheng at begrepet minoritetsmusikk som del av verdensmusikk stempler det samiske som noe annet enn den musikken man "vanligvis" møter. Samtidig sier han at "Dette kanskje har begynt å endre seg med stjernekamp", som oppleves som et program som integrerer samisk musikk på lik linje med andre musikkjangre.*

Fjellheim nevner også at det samiske "Ligger nært oss historisk og geografisk, så man kan som lærer være redd for å gjøre noe feil". Denne tanken om å gjøre feil mener han kan være tosidig, i form av at det både kan være en utfordring å møte tematikken på en måte man føler er forsvarlig, men samtidig hvorvidt man selv føler man kan fronte den. Da Fjellheim blir spurt om begrepet Sámi hardcore, sier han at han kjenner til de små miljøene som "ikke har tiltro til at norske myndigheter forvalter dette [det samiske perspektivet] på en god måte, at de vil forsvare og hegne om noe". Dette kan vise til et «samepoliti» som kan få effekter i klasserommet. Hvis en ikke-samisk lærer underviser i det samiske, vil det kanskje for noen oppleves som uekte. Samtidig understreker Fjellheim at det er vanskelig å vite nøyaktig om man er same nok "Samisk befolkning er ikke en lett definert gruppe [...] Noen samiske familier kan ha valgt bort det samiske, rundt 50-80-tallet. Spørsmålet om hvem som er samisk er ikke helt definert, så det er litt bortkasta at det skal defineres som en egen sjanger".

Til slutt, ved spørsmål om samisk musikk er noe mer enn joik, og hvorvidt det for eksempel finnes et eget samisk «sound», svarer Fjellheim at "Den samiske tradisjonelle musikken er joik, men joiken er mangfoldig og mer enn den tradisjonen folk flest hører". Fjellheim påpeker både geografiske forskjeller og utviklingstrekk gjennom historien som viktige punkter for å forstå joiken bedre "Tradisjonen er absorbert og utviklet på bakgrunn av folks referanse [...] Noe joik er arrangert med visegitarkomp, noe tenderer mer mot poprock med samisk tekst [...] brukt elementer av joik i samisk sammenheng". Disse beskrivelsene er omfattende, og har et langt historisk bakteppe. Fjellheim nevner blant annet Wilhelm Peterson-Berger som fra 1913-1915 skrev symfonien «Same-Ätnam», som ifølge Fjellheim "brukte elementer av joik i symfonien. Han var fascinert av joikemelodien, og arrangerte det ut så det ble spilt på klassiske instrumenter". En slik tilnærming til joiken er utbredt, og en stor del av hvordan man kan se på fornyelsen av den samiske musikken, ifølge Fjellheim. Samtidig peker han mot noe problematikk rundt begrepet samisk musikk: "Man må være forsiktig med bruk av

*begrepet samisk musikk, da det fort kan bli en forenkling, at man sniker seg unna begrepet joik [...] [joiken] har hatt en annen funksjon tradisjonelt, men er nå flyttet om til scenen, den er blitt rekontekstualisert". Fjellheim peker her mot joikens overgang fra kommunikasjonsmiddel til konsertelement, men er like tydelig på at dette også er innenfor joikebegrepet, og heller en nyere versjon av joik. Fjellheim mener også at joiken er et element som burde oppleves gjennom aktivitet, og bygge forståelse for den samiske kulturen gjennom aktivitetene "Den samiske kulturen har en tverrfaglig forankring, [...] men generelt er det mer effektivt å skape forståelse for den samiske kulturen hvis man kan være aktivt deltakende [...] vi starter et sted og får til en aktivitet, gir mer innsikt og forståelse. Neste gang man hører oppstår refleksjonen. Kunnskapen etableres gjennom aktivitet".*

## Drøfting

### Hva slags kunnskap skal studentene egentlig lære?

Ut ifra hva informantene selv sier, er det et stort sprik mellom læringsutbyttet fra institusjon til institusjon. De juridiske føringene som ligger til grunn for kunnskapsbasen til lærerstudenter er forskriften om grunnskolelærerutdanningen og hvordan den kan sees opp mot gjeldende læreplan. Forskriften tydeliggjør at studentene blant annet kunne tilpasse undervisningen til gjeldende læreplan, men utfordringen kommer til syne gjennom at læreplaner endres hyppig. Blant annet har det omtrent vært endringer i det samiske perspektivet omtrent en gang hvert tiår siden 1974 (Andreassen & Olsen, 2020, s. 22). Grunnskolelærerutdanningene skal da også sørge for at kommende lærere har grunnlag for å tilpasse sin undervisning til kommende læreplaner også. Hva som kreves for å ha riktig utviklingskompetanse innenfor samisk musikkundervisning, ligger i to faktorer: det rent musikalske og historisk kompetanse om samene som urfolk (Hanken & Johansen, 2021, s. 56; Torjer A. Olsen et al., 2017), og spørsmålet blir i hovedsak hvorvidt grunnskolelærerutdanningene oppnår dette målet. Som skrevet i analysen, er det et stort sprik mellom de ulike læringsutbyttene til studentene. LK20 legger større føringer for historisk kompetanse og forståelse for samisk musikk sin utvikling. Denne endringer viser både en trend av grundigere inkludering av det samiske perspektivet i læreplanene, men gir også en retning som viser hvordan det samiske perspektivet i større grad skal integreres i det norske majoritetssamfunnet. Informantenes opplevelser av studiet viser fragmenterte løsninger på å oppnå kunnskaper om et slikt perspektiv, da utdanningene virker som om de har tre forskjellige satsningsområder: En metodisk, en med fokus på lytting og en som i mindre grad integrerer samisk musikk som en del av undervisningen. Dette oppleves av studentene som



frustrerende, da de alle beskriver en usikkerhet rundt det å undervise om samisk musikk når de kommer ut i profesjonsutøvelsen. Selv om utdanningsinstitusjonene er pliktet, gjennom forskriften til grunnskolelærerutdanningene, til å utdanne profesjonsutøvere som er kvalifiserte til å undervise og bevare det samiske perspektivet, har utdanningen ifølge informantene ikke oppfylt det målet etter deres eget ønske.

På en annen side er det viktig å tenke over at utdanningsinstitusjonene selv velger hvordan de vil forholde seg til forskriften om grunnskolelærerutdanningene, da de selv utformer program- og emneplaner. De er ikke direkte gitt at alle fag i utdanningen trenger å oppfylle alle krav i forskriften. På den måten kan det samiske perspektivet blant annet ivaretas gjennom andre fag og bære overføringsverdi til musikkfaget. For eksempel ved å ha inngående kunnskap om det samiske perspektivet i samfunnsfag, vil studentene troligvis kunne overføre mye av den samme historiske kunnskapen til musikkfaget. Institusjonene skal i hovedsak kvalifisere studentene til å kunne analysere og forberede undervisning ut fra gjeldende læreplan, og skal derfor ikke bare basere undervisningen på hva som gjelder (Kunnskapsdepartementet, 2016b).

### "God undervisning"?

Med bakgrunn i hva studentene skal lære i løpet av studiet, kan det være nyttig å se den samiske musikken i perspektivet i lys av profesjonsutøvelsen. Kunnskapen og ferdighetene studentene sitter igjen med etter endt utdanning danner i hovedsak grunnlaget for deres profesjonsutøvelse senere, slik som drøftet i avsnittet over. Viktor skiller seg ut fra informantene på dette punktet, da han i stor grad ønsker å undervise gjennom aktivitet. Dette er også i tråd med Fjellheims tanker om hvordan man skal danne forståelse for den samiske kulturen. Viktors utdanning har også satt et stort fokus på praktisk utøvelse, da de i hovedsak har hatt metodiske opplegg, blant annet med en ekstern underviser. Pedro ligger i andre enden av spekteret, hvor han opplever at hans egne forutsetninger ikke er gode nok for å kunne gjennomføre joik som aktivitet i klasserommet. Denne opplevelsen av manglende forutsetninger kan komme som et resultat av hvordan utdanningen har tilnærmet seg temaet. Ved manglende aktivitetserfaring fra utdanningen, vil man potensielt møte på en usikkerhet rundt hvordan man skal klare å aktivisere elevene også. Manglende kunnskaper om minoriteter kan potensielt føre til en frykt for å møte temaet i sin helhet, som i tur gjør det vanskelig å vite hvordan man skal moderere språk- og begrepsbruk (Hein, 2020; Hess, 2016; Hovde, 2021). Marit er i midten av Pedro og Viktor i den forstand at hun ønsker å få til mye praktisk, men opplever en mangel på metodisk materiale gjennom utdanningen. Kanskje mest tydelig kommer det fram fra Marits opplevelser at hun opplever det samiske som noe

fremmedgjort på studiet. En slik fremmedgjøring sammenligner hun med en time hvor de lærte arabisk skala, som en sjekklister for studiet. Denne tilnærmingen til det samiske kan føre til en annerledesgjøring av det samiske gjennom en fremstilling av en minoritet man viser fram (Rønningen, 2015). Studentenes usikkerheter speiler utfordringene med å planlegge god undervisning for den samiske musikken også, på bakgrunn av mange elementer ved musikktradisjonen som er forskjellige og kanskje krever en annen didaktisk tilnærming (Hanken & Johansen, 2021, s. 264, 266)

Spørsmålet om hva god undervisning i det samiske perspektivet kan heller erstattes med hva slags undervisning som forhindrer fremmedgjøring av det samiske? Freires tanker om undervisning som et nødvendig verktøy for de undertryktes revolusjon understreker at det er først gjennom at de undertrykte kan se forbi deres subjektive tilstander og opplevelser og heller se ut mot den objektive tilstanden av maktforholdet, at en endring kan skje (Freire et al., 2003, s. 113-114). På bakgrunn av dette kan man også si at kunnskapen *gjennom* det samiske perspektivet gir et innblikk for majoritetsbefolkningen også. Det skaper en kunnskap som ikke bare beskriver hvordan den samiske befolkningen skal tolereres av majoritetssamfunnet, men gir et nødvendig innblikk i verdiene av vår felles kulturarv (Andreassen & Olsen, 2020, s. 147)

### Integrering eller assimilering av det samiske?

Viktor nevnte i sitt intervju at de hadde hatt et kurs med metodisk fokus av en ekstern underviser. Dette skaper presis og god fagkunnskap gitt at de eksterne kreftene har kulturell og pedagogisk kompetanse, men allikevel trekker det fram spørsmålet om hvorvidt eksterne krefter er det som egner seg for å utvikle lærerutdanningene innenfor det samiske perspektivet. En del forskning peker mot at utdanningene har en vei å gå, for å vise at de kan forvalte det samiske perspektivet på en god måte (Torjer A. Olsen et al., 2017). Dette kan tyde på at Det er lærerutdanningene selv som må stå til ansvar for å danne en kompetansebase som forvalter det samiske perspektivet. Hovde påpeker at å kalle inn en ekstern foreleser kan føre til at flere faste ansatte ved en utdanningsinstitusjon kan føle seg usikre i møte med et tema (Hovde, 2021). Usikkerheten kommer til syne ved integreringen av det samiske i utdanningen som helhet. Ingen av informantene nevnte at de hadde en jevn, sammenhengende undervisning spredt ut over året i det samiske perspektivet. Det fremstår heller som spesifikke timer eller uker satt av til et spesielt tema, for å få oppfylt et krav eller en føring. Det munnner ut i en undervisning som minner om en "toothless tiger", i den forstand at den kan nevne at

den har inkludert det samiske perspektivet, men at det i praksis ikke har gitt et ønsket læringsutbytte for studentene.

I prosessen med å integrere det samiske perspektivet, trakk flere av studentene opp tverrfaglighet som en viktig faktor. Spesielt det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap kan trekkes inn i denne sammenhengen, da musikalske prosesser i stor grad skaper demokratiske situasjoner blant utøvere i et musikalsk fellesskap. Integreringen av samisk musikk kan fungere som en brolegging mellom den samiske historien og forståelsen for demokratiets rolle gjennom veien fra undertrykkelse til anerkjent urfolk, samt hvor veien går videre for å bevisstgjøre elevene på hvordan de aktivt kan delta som demokratiske medborgere i solidaritet med en minoritet (Freire et al., 2003; Koritzinsky, 2014). Dette kan fungere som et nyttig rammeverk for å utforske demokratisk didaktikk med et bakteppe i samisk kultur, men ingen av informantene nevnte spesifikt noe om slikt. Det oppleves som at studentene i hovedsak har opparbeidet evner til å kunne se det samiske i sammenheng med læreplanen, men ikke nødvendigvis gjennom direkte opplæring gjennom utdanningen.

Allikevel er det viktig å påpeke at selv om det samiske kan bevares gjennom utviklingskompetanse blant studentene, så foreligger det også et ansvar i å ta det samiske på alvor (Torjer A. Olsen et al., 2017). For å sette det i sammenheng kan vi ta Oslo som et eksempel. Oslo er den eneste storbyen i Norge, huser den største andelen av samisk befolkning og har et tydelig fokus på mangfold (Oslo kommune, 2022). Oslo kommune bærer et stort fokus på integrering av innvandrere, men har de egentlig klart å inkludere den samiske befolkningen, som i grunn er en del av norsk kulturarv? På samme måte kan vi si at framveksten av musikk fra andre land har vært veldig stor de siste 30 årene, og at verdensmusikk er blitt en større del av musikkfaget (Hanken & Johansen, 2021, s. 263). På samme tid ser vi at samisk musikk ikke i like stor grad har tatt del av musikkfaget. Paradokset oppstår når vi skal jobbe for å integrere andres kultur før vi har integrert vår egen (Bomstad, 2021). Dette kan kanskje være politisk ladet, som Ethan Hein beskriver som "den hvite lærers frykt for å bli politisk" (Hein, 2020). Den lette utveien vil være å belage oss på en form for snillhet ved å ikke ta opp temaet på dagsorden. Effekten vil bli en assimilering av det samiske inn i læreplaner og forskrifter med tydelig hensikt, men uten handlekraft til å faktisk skape en endring (Hein, 2020; Kallio & Heimonen, 2019). Fjellheim og hans studie om joik og tradisjonsfornyelse, eller hans lærebok om joik som utgangspunkt for musikalske elementer kan være fine steder å trekke inspirasjon fra, men kulturen rundt hvordan man ser på det samiske som en integrert del av musikkfaget trenger en endring.

## Hvorfor er den samiske musikken viktig i dag?

I dagens samfunn er den samiske kulturen kommet i fokus, blant annet med framveksten av artister som Keiino gjennom Melodi Grand Prix og joik som egen sjanger i Stjerneekamp. Den samme profileringen av den samiske kulturen kan dessverre ikke sies å ha fått like stor effekt i den norske skolen (Andreassen & Olsen, 2020, s. 17; Torjer Andreas Olsen & Andreassen, 2018; Torjer A. Olsen et al., 2017). Skoleverket har utbedret dere formål om å forvalte det samiske perspektivet, men allikevel er den manglende synligheten et tegn på at det fortsatt er et stykke igjen å gå. Både forskriften for grunnskolelærerutdanningen og LK20 bærer lovende ord, men hvis ikke ordene får handling ender de opp som "a toothless tiger" (Kallio & Heimonen, 2019). Der Kallio og Heimonen derimot har gått grundig til verks for å finne ut av hvilke hindringer som står i veien for at ordene får handling, er det ikke like mye forskning på hvilke faktorer som ligger til grunne for at Norge ikke har fått til en like stor endring som står nedskrevet i lov og læreplan. En grunn kan være manglende kompetanse blant nåværende lærere. Det er nesten en uskreven sannhet at mange lærere ikke har tilstrekkelig kompetanse om de samiske forhold og det samiske perspektivet (Torjer A. Olsen et al., 2017, s. 15). Dette skaper et abstrakt skille mellom det vi forventer av lærere, og hva de faktisk kan gjennomføre i undervisning. Denne usikkerheten rundt hvorvidt lærere faktisk utøver samisk undervisning i sin profesjon er et felt som er modent for mer og grundigere forskning (Torjer A. Olsen et al., 2017, s. 15).

Det er liten tvil om at den samiske musikken og det samiske perspektivet er en del av norsk kulturarv. Problematikken oppstår når vi ser tilbake på historien og tilliten den samiske befolkningen har til statens evne til å forvalte samisk kultur. Sámi hardcore er et resultat av undertrykkelse og mistillit, som i tur skaper en utfordrende situasjon for å gripe tak i temaet. Fjellheims uttalelser om det nettopp er fordi det samiske ligger så nært at man kan føle seg redd for å gjøre feil, speiler i stor grad studentenes utsagn. De alle har forståelse for at det er et viktig tema, men fordi det er viktig, er de usikre på hvordan gripe tak i det. Et større fokus på kompetanse i multikulturalisme og mangfoldsproblematikk kan være et sted å begynne. Ved å aktivt jobbe for å integrere samisk kultur inn i undervisningen og trekke linjer til hvordan det er en nytte for mangfoldet, vil man også kunne legge til rette for mer erfaringsbasert undervisning gjennom samisk kultur. Etersom multikulturalisme er et tilsidesatt begrep overfor mangfold (Hovde, 2021), er det kanskje nødvendig å begynne å aktivt bruke det mer i utdanningene med formål om å tørre å sette vanskelige temaer opp på dagsorden.

Et annet viktig punkt å tenke på, er at den samiske befolkningen er en del av Norge. Man kan fort glemme menneskene som står i kulturen til fordel for fagets utbytte, men det handler også om et medborgerskap som viser respekt for hverandre (Oslo kommune, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2020f). Et større fokus på kompetanse i multikulturalisme kan blant annet bidra til at samiske elever får være fanebærere for egen kultur, og så er det opp til læreren å sørge for at diskursen i klassen modereres for å inkludere og integrere den samiske kulturen (Joseph, 2012). Dette innebærer også lærerens kompetanse til både å tørre å stå i prat om ulike kulturer, minke fremmedgjøring og unngå mikroagresjoner (Hein, 2020; Hess, 2016; Hovde, 2021).

## Avslutning

Jeg kjenner når jeg skriver denne oppgaven at dette forskningsfeltet er mye større enn jeg først antok, og at det er noe som krever mer forskning og oppmerksomhet. Funnene mine er tvetydige, da de både tilsier at studentene i stor grad oppfatter mangler på kunnskap gjennom det samiske perspektivet, men samtidig viser de gode refleksjoner rundt samisk musikkundervisning når de skal ut i praksis. I henhold til forskriften om grunnskolelærerutdanningene er det tydelig at studentene i stor grad klarer å ha et fremtidsrettet syn om hvordan tilpasse undervisning i tråd med læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2016b). Samtidig ser jeg det som bekymringsverdig at studentene i liten grad får opplevelsen av å ha en tilstrekkelig kunnskapsbase innenfor samisk musikk. Det er en oppfordring til lærerutdanningene om å skape endringer rundt samisk musikkundervisning og multikulturalisme, slik at kommende musikk lærere føler at de sitter igjen med nok faglig trygghet til ikke å bli overveldet av et tema som ligger nærme, men kan føles så fjernt.

I arbeidet med denne oppgaven har jeg vært i mange uformelle samtaler med medstudenter, venner og kollegaer hvor samtaleemnet har vært samisk musikk. De fleste sier det samme: at det er bra jeg forsker på det samiske, det er et viktig tema. Samtidig er det generelt mange som påpeker at de ikke har særlig kunnskap om det samiske. Som forskningen min tilsier, virker det som om samisk musikk har vært et tilsidesatt tema i utdanningen fram til nå. Allikevel kan vi se, med oppblomstringen av samisk profilering i media i Norge, at den samiske musikken definitivt har fått en større plass i samfunnet på generell basis. Vi er for øyeblikket midt i en utviklingsfase med LK20, hvor profesjonsutøvere på grunnskolen og i UH-sektoren skal møte kravene om samisk profesjonskunnskap. Denne utviklingen kommer

nok til syne først om et par år, hvor praksiser er blitt satt og lærere har fått tid og mulighet til å få satt seg inn i den samiske musikken. Denne forskningen viser til like mye en utfordring som en oppmuntring til lærerutdanningene: Utviklingen skjer i resten av samfunnet, og utdanningene bør ta grep for å henge med i samfunnsutviklingen. Som et marginalisert tema i et relativt marginalisert skolefag virker det kanskje som en bagatellisering overfor prioriteringer om å styrke grunnfagene. Allikevel er det viktig å få styrket opplæring i det samiske perspektivet, da det har nyttegjøring for generell mangfoldsproblematikk og integreringskultur.

Det er fristende å gi stafettspinnen videre til noen andre for å forske mer på undervisningskvaliteten om det samiske, men om jeg skulle gjort det ville det vært å motsi mitt eget formål, å gjøre den samiske opplæringen til et kollektivt interessefelt. Outsourcing av kunnskap er et fint middel på papiret, men Forelesere på universiteter og høyskoler burde også se det som viktig og nødvendig å finne nye løsninger på hvordan gjennomføre samisk musikkundervisning. Dette inkluderer blant annet å integrere kunnskap om multikulturalisme som aktiv faktor for å skape undervisning gjennom samisk musikk og tradisjon. Den samiske musikkundervisningen er i endring, og jeg mener endringen burde starte hos lærerutdanningene.

## Litteratur

- Allsup, R. E. (2011). On pluralism, inclusion, and musical citizenship. *NMH-publikasjoner*.
- Andreassen, B.-O. & Olsen, T. A. (2020). *Urfolk og nasjonale minoriteter : i skole og lærerutdanning* (1. utgave. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Å. B. H. Eldar Skjørten. (2021). *Samisk musikk-gjest: Viktor Bomstad* [Intervju om den samiske musikken, episode 17]. Hentet fra <https://norske-podcaster.com/podcast/musikklaerer-n/17-samisk-musikk-gjest-viktor-bomstad>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forl.
- Fagerheim, P. (2014). Sounding Sámi Sentiments - Musical Practices in the Production of Ethnicity. *Studia Musicologica Norvegica*, 40(1), 63-84.  
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2960-2014-01-05> ER
- Fjellheim, F. & Misvær, E. (2018). Joik i Grunnskolen. Hentet fra <https://kunstkultursenteret.no/wp-content/uploads/2018/11/Joik-i-grunnskolen.pdf>

- Freire, P., Lie, S. & Berkaak, O. A. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Graff, O. (1993). Den samiske musikktradisjonen. I S. Nyhus & B. Aksdal (Red.), *Fanitullen : innføring i norsk og samisk folkemusikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2021). *Musikkundervisningens didaktikk* (3. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hein, E. (2020). Chris Thile, Kendrick Lamar, and the problem of the white rap cover. *Visions of Research in Music Education*, 35, 1-27. Hentet fra <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=142921306&site=ehost-live&scope=site>
- Hess, J. (2016). “How Does That Apply to Me?” The Gross Injustice of Having to Translate. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (207-208), 81-100. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.207-208.0081>
- Hovde, S. S. (2021). *Experiences and Perceptions of Multiculturalism, Diversity, Whiteness and White Privilege in Music Teacher Education in Mid-Norway - Contributions to Excluding Structures* Cappelen Damm Akademisk/NOASP.
- ILO. Ratifications of C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169). Hentet 29.04 2022 fra [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300\\_INSTRUMENT\\_ID:312314](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=1000:11300:0::NO:11300:P11300_INSTRUMENT_ID:312314)
- ILO. (1989). C169 - Indigenous and Tribal Peoples Convention, 1989 (No. 169). Hentet 29.04 2022 fra [https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100\\_ILO\\_CODE:C169](https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO:12100:P12100_ILO_CODE:C169)
- Joseph, D. (2012). Sharing Ownership in Multicultural Music: A Hands-On Approach in Teacher Education in South Africa. *Australian Journal of Music Education*, (2), 10-19. Hentet fra <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1000249&site=ehost-live&scope=site>
- Kallio, A. A. & Heimonen, M. (2019). A toothless tiger? Capabilities for indigenous self-determination in and through Finland’s extracurricular music education system. *Music Education Research*, 21(2), 150-160. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1545014>
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research* (bd. 1)Sage.
- Kjellström, R., Rydving, H. & Ternhag, G. (1988). *Om jojk*. Hedemora: Gidlund.

- Koritzinsky, T. (2014). *Samfunnskunnskap : fagdidaktisk innføring* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (§1-5). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5–10 (§2-2). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). Det kvalitative forskningsintervju (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk, 50-60.
- Larsen, A. K. (2007). *En enklere metode : veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforl.
- McCracken, G. (1988). *Long Interview* (bd. 13). Los Angeles: Los Angeles: SAGE Publications Inc.
- NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 20.04 2022 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Niemi, E., Eriksen, K. E. & Otnes, P. (1995). *Minoriteter og minoritetspolitikk på Nordkalotten ca 1800-1980 : utdrag fra Eriksen/Niemi: Den finske fare, Otnes: Den samiske nasjon*. Oslo: Pensumtjeneste.
- NSD. Samtykke og andre behandlingsgrunnlag - Opplysninger som det er åpenbart at den registrerte har offentliggjort. Hentet 21.04 2022 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/samtykke-og-andre-behandlingsgrunnlag/>
- Olsen, T. A. & Andreassen, B.-O. (2018). Urfolk” og ”mangfold” i skolens læreplaner. *FLEKS (Oslo)*, 5(1). <https://doi.org/10.7577/fleks.2248>
- Olsen, T. A., Sollid, H. & Johansen, Å. M. (2017). Kunnskap om samiske forhold som integrert del av lærerutdanningene. *Acta didactica Norge*, 11(2), 5. <https://doi.org/10.5617/adno.4353>
- Oslo kommune. (2022). Hva mener vi med mangfold og inkludering? Hentet 13.05 2022 fra <https://www.oslo.kommune.no/oxlo/om-mangfoldsledelse/hva-mener-vi-med-mangfold-og-inkludering/#gref>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen* Cappelen Damm Akademisk.



- Rønningen, A. (2015). Historier fra Etnia. Representasjon av kulturell annerledeshet i lærebøker i musikk for norsk ungdomsskole.
- Seidman, I. E. (2013). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (4th ed. utg.). New York: Teachers College Press.
- Silverman, D. (2007). A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Qualitative Research. Very Short, Fairly Interesting & Reasonably Cheap Books. *SAGE Publications (CA)*.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). LK06, læreplan musikk: Kompetansemål 10. trinn. Hentet 15.05 2022 fra <https://www.udir.no/kl06/MUS1-01/Hele/Kompetansemaal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). Hva er tverrfaglige temaer? Hentet 08.05 2022 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-tverrfaglige-temaer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). Læreplan musikk: Fagets relevans og sentrale verdier. Hentet 03.06 2021 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). Læreplan musikk: Kjerneelementer. Hentet 15.05 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). Læreplan musikk: Kompetansemål 10. trinn. Hentet 15.05 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/kompetansemaal-og-vurdering/kv196>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). Læreplan musikk: Tverrfaglige temaer. Hentet 15.05 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/mus01-02/om-faget/tverrfaglige-temaer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). Overordnet del - Demokrati og medborgerskap. Hentet 08.05 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/demokrati-og-medborgerskap/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). Overordnet del - om overordnet del. Hentet 08.05 2022 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data* Universitetsforlaget.

## Vedlegg:

Vedlegg 1 – Samtykkeskjema for Frode Fjellheim

# Vedlegg 1: Samtykkeskjema Frode Fjellheim

Robin Havem Løvøy

Student, Master i Grunnskolelærer 5.-10. trinn

OsloMet – Storbyuniversitetet, seksjon for musikk

Mail: s325230@oslomet.no

Tlf: 94981847

## **Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt**

### **Arbeidstittel:**

**"Samisk musikk på lærerutdanningene"**

### **Bakgrunn og formål**

Jeg skriver en master i musikkfaget på grunnskolelærerutdanningen. Målet er å undersøke kommende musikk læreres tanker om undervisning i samisk musikk på grunnskolen. Gjennom intervjuer vil jeg belyse hvordan musikk lærerutdanninger formidler og anvender samisk musikk i tråd med den nye læreplanen LK20.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Intervjuet vil bli avholdt på avtalt sted og tid, og vil vare ca. en time. Intervjuet vil ikke bli tatt opp, men notater vil bli tatt underveis. Før oppgaven er levert vil du få anledning til å lese gjennom og godkjenne det jeg har skrevet, slik at du eventuelt kan kommentere eller utdype synspunktene dine.

Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan du ser på samisk musikk som en del av opplæringen, fokus på musikken selv versus den kulturelle forankringen og hvordan du velger å vurdere elevene i temaet.

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i avhandlingen. Navnet ditt vil bli anonymisert om ønskelig. Det er kun jeg som vil ha tilgang på materialet. Notatene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin som låses inn når den ikke er i bruk. Notater og annet datamateriale slettes senest ved innlevering av masteroppgaven 16.05.2021

### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å stille som intervjuobjekt, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, og lydopptak og transkripsjoner slettes.

Hvis du er interessert i å stille som intervjuobjekt ber jeg deg godkjenne ved å svare på e-posten der dette dokumentet ligger vedlagt. Svar med teksten " Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta"

Med vennlig hilsen

Robin Havem Løvøy

# Samtykkeskjema

Robin Havem Løvøy  
Student, Master i Grunnskolelærer 5.-10. trinn  
OsloMet – Storbyuniversitetet, seksjon for musikk  
Mail: s325230@oslomet.no  
Tlf: 94981847

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

### Arbeidstittel:

"Samisk musikk på lærerutdanningene"

### Bakgrunn og formål

Jeg skriver en master i musikkfaget på grunnskolelærerutdanningen. Målet er å undersøke kommende musikk læreres tanker om undervisning i samisk musikk på ungdomsskolen. Gjennom intervjuer vil jeg belyse hvordan musikk lærerutdanningen formidler og anvender samisk musikk i tråd med den nye læreplanen LK20.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Intervjuet vil bli avholdt på avtalt sted og tid, og vil vare ca. en time. Intervjuet vil ikke bli tatt opp, men notater vil bli tatt underveis. Før oppgaven er levert vil du få anledning til å lese gjennom og godkjenne det jeg har skrevet, slik at du eventuelt kan kommentere eller utdype synspunktene dine.

Spørsmålene vil blant annet omhandle hvordan du ser på samisk musikk som en del av opplæringen, fokus på musikken selv versus den kulturelle forankringen og hvordan du velger å vurdere elevene i temaet.

### Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt og i avhandlingen vil navnet ditt bli erstattet med et pseudonym. Det er kun jeg som vil ha tilgang på materialet. Notatene vil bli oppbevart på en passordbeskyttet datamaskin som låses inn når den ikke er i bruk. Notater og navneliste slettes og datamateriale anonymiseres senest ved innlevering av masteroppgaven 16.05.2022

### Frivillig deltakelse

Det er frivillig å stille som intervjuobjekt, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert, og lydopptak og transkripsjoner slettes.

Hvis du er interessert i å stille som intervjuobjekt ber jeg deg svare på mailen du mottok samtykkeskjemaet med teksten "Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta"

Med vennlig hilsen  
Robin Havem Løvøy

### Vedlegg 3: Intervjuguide for Frode Fjellheim

Forskningsspørsmål: Hvordan kan lærerutdanningene ivareta den samiske kulturen i musikkfaget for kommende lærere?

1. Hva er din bakgrunn innenfor samisk musikk og kultur?
2. Hva er din pedagogiske bakgrunn?
3. Hva synes du om kompetansemålene for læreplanen i grunnskolen?
4. På hvilken måte tror du lærerstudenter kan få eierskap til samisk musikk?
5. LK20: "Reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes". Hva krever det av lærerstudenter?
6. Har samisk musikk en grunnleggende plass i opplæringen? Hvorfor/hvorfor ikke?
7. Paal Fagerheim beskriver i artikkelen "Sounding Sami Sentiments" en subkultur av det samiske som han kaller "Sami Hardcore", en gruppe som mener at den samiske musikken *kun* kan komme fra samisk befolkning for å regnes som samisk musikk. Opplever du dette som en sannhet? Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Joik er et sentralt aspekt i samisk musikk, men hvilke flere aspekter finnes? Har samisk musikk et "sound"?

## Vedlegg 4: Intervjuguide for studentene

Forskningsspørsmål: Hva er studentenes forventninger til samisk musikkundervisning, og hvordan har utdanningen hjulpet med å forberede dem til det?

1. Hva er din musikalske bakgrunn?
2. Hva er din pedagogiske bakgrunn?
3. Hva slags kjennskap har du til den samiske musikken?
4. Hvordan ville du sett for deg samisk musikkundervisning i et klasserom?
5. i LK20 står det "Reflektere over hvordan musikalske tradisjoner, inkludert samiske musikktradisjoner, bevares og fornyes". Hva mener du det innebærer?
6. Ønsker du en mer praktisk eller historisk tilnærming til undervisningen?
7. Tror du at du ville ha opplevd eierskap til undervisning i samisk musikk på samme måte som tradisjonell musikkundervisning? Hvorfor/hvorfor ikke?
8. Hvordan har utdanningen forberedt deg på undervisning i samisk musikk?
  - a. Noe du skulle ønsket mer eller mindre av? Fokusområder?
9. Tror du at vi burde ha større/mindre fokus på det samiske i musikkundervisningen i grunnskolen? Begrunn.