

# «Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min»: <sup>1</sup> Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet

*Anne Haugland Balsnes*

Universitetet i Agder

*Dag Jansson*

OsloMet – storbyuniversitetet

**Abstract:** Schools play a key role in the development of singing skills and promoting community singing among children and young people. Singing in Norwegian schools has gone from being a stand-alone subject to becoming increasingly marginalized, both in curricula and in actual use. Today's teacher education barely addresses singing at all. Research shows that the most important reasons why teacher students do not envisage that they will use singing as part of their professional practice is that they have not been taught singing, and therefore lack singing confidence. Furthermore, it seems to be a widespread perception among both teachers and student teachers that being musical and engaging in singing is only for the particularly talented. A common experience, also among teachers, is to be ashamed of one's voice. This article examines compulsory choral singing as part of a teacher education program for teacher students who have chosen music specialization. The material is based on logs written by two cohorts of teacher students who participated in the program as part of their studies. Wenger's (1998) theory of community of practice is used as an analytical framework. The article takes the following research question as a point of departure: How can choral singing contribute to the development of teacher students' individual singing confidence? The purpose

---

<sup>1</sup> Hentet fra «Knuts» studentlogg.

Sitering: Balsnes, A. H. & Jansson, D. (2022). «Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min»: Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, kap. 7, s. 199–228). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch7>

Lisens: CC-BY 4.0

of the article is to shed light on how learning in communities of practice, of which choral singing is an example, contributes to competence development and new self-understanding when it comes to singing.

**Keywords:** choral singing, teacher education, singing confidence, communities of practice

## Innledning

Skolen er sentral med hensyn til oppøving av sangferdigheter og sang blant barn og unge. Sang i norsk skole har gått fra å være et eget fag til å bli stadig mer marginalisert, både i læreplaner og i faktisk bruk (Balsnes, under utgivelse). Lærerne spiller en nøkkelrolle når det gjelder sangaktivitetens plass i skolen. Dagens lærerutdanning inneholder lite sang (Balsnes, 2021). De viktigste årsakene til at lærerstudenter ser for seg at de *ikke* kommer til å ta i bruk sang som en del av sin yrkespraksis, er at de mangler det vi i denne teksten har valgt å kalle «sangtrygghet». Det ser også ut til å være en utbredt forestilling blant lærere og lærerstudenter at det å være musikalsk og drive med sang er for spesielt utvalgte (Kulset & Halle, 2020; Torgersen & Sæther 2021). Mange opplever å ha stemmeskam (Schei, 1998; Schei & Schei, 2017).

I denne artikkelen undersøkes obligatorisk korsang som del av et undervisningsopplegg for lærerstudenter som har valgt musikkforydning. Materialet bygger på logger skrevet av to kull lærerstudenter som deltok i opplegget som del av sitt studium. Wengers (1998) teori om praksisfellesskap brukes som analytisk rammeverk. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende forskningsspørsmål: Hvordan kan korsang bidra til utvikling av lærerstudenters individuelle sangtrygghet? Formålet med artikkelen er å belyse hvordan læring i praksisfellesskap, som korsang er et eksempel på, bidrar til kompetanseutvikling og ny selvforståelse, i dette tilfellet når det gjelder sang. Studien er et bidrag til det musikkpedagogiske forskningsfeltet.

## Bakgrunn og tidligere forskning

Jørgensen (2001), som skriver om norsk lærerutdanning fra et historisk perspektiv, påpeker at i den første lærerutdanningen som startet opp på 1800-tallet, måtte alle studenter ha sangundervisning. Sang var et eget

skolefag, og det ble forventet at skoledagen skulle starte og slutte med sang (Bjørnstad et al., 2014). Fra 1970-tallet ble musikk et valgemne i lærerutdanningen. Det betydde at det ble mulig å velge bort musikk som fag, noe de fleste lærerstudenter dermed gjorde (Jørgensen, 2001) og fortsetter å gjøre i dag. I dagens skole har bare halvparten av lærerne som underviser i musikk utdanning i faget (Statistisk sentralbyrå, 2019). For lærere under tretti år er det enda færre – kun tre av ti har studiepoeng i musikk. Vi kan dele dagens lærerstudenter inn i tre hovedgrupper når det gjelder omfanget av musikk i utdanningen: (1) grunnskolelærerstudenter, som sannsynligvis har hatt lite<sup>2</sup> eller ingenting om sang i løpet av utdanningen (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2021b); (2) lærerstudenter som velger musikkfordypning, noe som i de fleste tilfeller vil si at de studerer musikk i et semester (30 studiepoeng); (3) faglærerstudenter, som studerer musikk i tre eller fire år (Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13, 2020; UHR, 2021a). Det er fem norske institusjoner som tilbyr denne utdanningen.<sup>3</sup> En studie av lærerstudenters forhold til sang viser, ikke overraskende, at allmennlærerstudentene tror det er minst sannsynlig at de kommer til å bruke sang i sin fremtidige yrkespraksis, mens faglærerstudentene, som har hatt flere år på å modnes musikalsk, tror det mest sannsynlig (Balsnes, 2021). I denne studien er det imidlertid gruppen i midten, lærerstudenter som tar 30 studiepoeng i musikk, som undersøkes. Denne studien gir et innblikk i hvilken bakgrunn slike studenter ved et norsk universitet har når det gjelder sang, og hvilken utvikling som skjer gjennom ett semester, spesifikt knyttet til korsang som del av undervisningsopplegget.

Vi har valgt å etablere begrepet *sangtrygghet* og definerer dette som å være så fortrolig med og trygg på egen sangstemme at man tør å delta i samsangssituasjoner. I denne sammenhengen gjelder det særlig å være trygg nok til å *syng med* elever i skolesammenheng, noe som vil innebære å syng «foran» dem, slik studenten i artikkeloverskriften formulerte det. Vi tenker at det å ha sangtrygghet ikke nødvendigvis trenger å bety at man er fortrolig med å opptre som solist foran et publikum, men

2 Noen institusjoner har kurs i sang og stemmebruk for førsteårsstudenter, men det gjelder ikke alle.

3 UiT, INN, HVL, UiA og NMH.

at man kan «dra i gang en sang», for å bruke en mye brukt muntlig formulering. På engelsk kan begrepet sangtrygghet dekkes av *singing confidence* eller *singing agency* (Hogle, 2021).

Vi skiller det å ha sangtrygghet fra *sangferdigheter*, fordi det i de fleste tilfeller ikke handler om man *kan* synge eller ikke, men om man *tør* synge. Det handler altså mer om å ha en *sangidentitet* enn sangkompetanse – selv om disse to igjen selvsagt er nært knyttet til hverandre. Sangtrygghet må videre sees i sammenheng med et annet konsept som har etablert seg de senere årene, nemlig «stemmeskam». Konseptet, som er introdusert av Schei (1998), handler om det ukomfortable ved å la sin egen stemme høres fordi man tror at andre vil vurdere den negativt. Stemmeskam er et produkt av internaliserte ideer og kvalitetskriterier som folk tilegner seg gjennom samspill med familie, venner, lærere og andre autoritetspersoner, og ikke minst media (Schei & Schei, 2017). Stemmeskam har ofte ingen direkte sammenheng med hvordan andre faktisk oppfatter en persons stemme. I vår sammenheng kan vi si at sangtrygghet er *fravær* av stemmeskam.

I denne studien er det hovedsakelig tre aspekter som er i søkelyset: utvikling av sangtrygghet, korsang som del av undervisningsopplegg på universitetsnivå og læring i praksisfellesskap. Vi har ikke funnet tidligere forskning som behandler alle tre elementene i sammenheng, men det foreligger studier hvor ett eller to av elementene undersøkes. Den følgende gjennomgangen tar først for seg forskning om sangtrygghet, både når det gjelder lærere spesielt og korsangere mer generelt. Deretter redegjøres for eksisterende forskning hvor korsang og høyere utdanning belyses av teori om praksisfellesskap, før vi til sist viser til andre studier hvor korsang i pedagogiske kontekster undersøkes.

Det foreligger en god del forskning som slår fast at mangel på kompetanse og trygghet når det gjelder sang er en utfordring for mange lærere, både i norsk kontekst (Kulset & Halle, 2020; Møen, 2014; Schei & Åvitsland, 2016; Torgersen & Sæther, 2021) og internasjonalt (Demorest et al., 2017; Ehrlin & Tivenius, 2018; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Heyning, 2011; Stunell, 2010). Pascale (2002) foreslår at sang i pedagogiske kontekster må redefineres som en prosessorientert, deltakelsesbasert, gledesfylt og inkluderende aktivitet for å forhindre at vesteuropeisk elitisme

skal prege synet på sang. Kvalitetskravene innen et slikt syn utelukker mange fra å synge. Richards og Durrant (2003) undersøkte årsaker til at personer oppfatter seg selv som «ikke-sangere» og hvordan deltakelse i et tilrettelagt korkurs endret både sangferdigheter og sangtrygghet. I koret var den relative anonymiteten større enn ved en-til-en-undervisning, som deltakerne fryktet ville avsløre deres selvoppfattede tilkortkommenhet. Ved hjelp av korlederens sensitive instruksjoner og opplegg, ble tidligere negative erfaringer med sang erstattet av mestringsopplevelser og større tro på egen sangevne, noe som igjen bidro til ytterligere utvikling. Studien peker mot korsang som en god kontekst for bearbeiding av «sang-utrygghet». Hogle (2021) intervjuet 15 «sangutrygge» collegestudenter om deres erfaringer. Fire hovedtemaer kom frem gjennom analysen. Alle deltakerne beskrev negative opplevelser knyttet til sang, som videre forårsaket følelser av skam og sårbarhet. De fortalte også om strategier eller beskyttelsesmekanismer for å unngå å komme i sangsituasjoner. Mange av dem beskrev hindringer som gjorde at de ikke fikk bearbeidet sine opplevelser, som at kor med prøvesang var uaktuelle for dem. De hadde også utviklet sine egne definisjoner på hva god sang er, som ikke inkluderte dem selv.

Wengers (1998) teori om læring i praksisfellesskap er tidligere brukt til å belyse korsang generelt. Balsnes (2014) fant at et lokalt amatørkor var et godt eksempel på et praksisfellesskap hvor læring og identitetsutvikling foregikk på ulike områder. Det påpekes hvordan korsangere lærer av hverandre, og begrepet *sitting next to Nellie* (Balsnes, 2014, s. 262), som brukes om lærlinger i den engelskspråklige verden, trekkes inn. Nellie er den erfarne – i denne sammenhengen korsangeren – som hjelper den nyankomne å finne seg til rette. Balsnes og Jansson (2015) undersøkte korprosjekter som var satt i gang på ulike arbeidsplasser og fant at korsangen ble opplevd som en gledesfylt aktivitet som skapte samhørighet og fellesskap, men som også bidro til å få arbeidstakerne (midlertidig) ut av komfortsonen. Nye roller og identiteter oppsto. Bonshor (2016) har undersøkt faktorer som spiller inn på voksne amatørkorsangeres selvtillit. Interaksjonen som foregår mellom sangerne i korfellesskapet fremholdes som den viktigste faktoren for det vi i vår sammenheng kaller sangtrygghet, men også for sangglede. Interaksjonen handlet om tillitsfulle relasjoner sangerne

mellom, musikalsk og moralsk støtte, oppmuntring og uformell veiledning. Jansson (2018, s. 251) beskriver også korfelleskapet som en «innhyllethet» (*immersion*), hvor sangerne samtidig er omsluttet av og båret av det.

Det finnes forskning på *collaborative learning*, *cooperative learning* eller *peer learning* i høyere musikkutdanning inspirert av Wengers teori om læring i praksisfellesskap. På norsk kalles slik læring gjerne for samarbeidslæring (Andreassen, 2010). Samarbeidslæring i høyere utdanning kan være motivert både av budsjettkutt eller pedagogisk utviklingsarbeid, men i begge tilfeller peker forskere på gevinster ved slike tilnærminger (Forbes, 2016; Hanken, 2016; Varvarigou, 2016). Situert læring i kor på lavere utdanningsnivå er undersøkt. Inzenga (1999) har studert notelæring i en korkontekst på ungdomsskolenivå, noe som viser seg å gi gode resultater. Haltvick (2020) undersøkte betydning av repertoar for high school-elevs motivasjon for korsang, og fant at repertoarvalg var en viktig faktor. Det finnes også forskning som peker på negative aspekter ved samarbeidslæring. Brandler og Peynircioglu (2015) identifiserer «gratispassasjer-fenomenet», som handler om at enkelte deltakere i et læringsfellesskap kan vurdere eget bidrag som mindre verdifullt enn de andres, noe som dermed påvirker deres motivasjon og produktivitet og gjør at de overlater mesteparten av innsatsen til andre.

Det finnes forskning på korsang i pedagogiske kontekster. Hylton (1981) kartla sangeres opplevelse av mening i en high school-korsetting. Mening ble definert som en psykologisk konstruksjon med kognitive og affektive aspekter, som videre manifesteres gjennom atferd som gjenspeiler individenes vurderinger og deres verdsettelse av erfaringene. Hylton identifiserte seks dimensjoner ved mening i kor: måloppnåelse (*accomplishment*), spirituell, musikalsk-artistisk, kommunikativ, psykologisk og integrerende mening. Resultatene peker mot en flerdimensjonal konseptualisering av meningskonstruksjon. Parker (2016) undersøkte hvordan fire amerikanske skolekordirigenter arbeidet med å skape fellesskap (*community*) i sine kor. I vår studie er det studentenes erfaringer og refleksjoner som står i fokus, ikke dirigentenes, men det er likevel interessant å se på hvilke temaer Parker finner. Støtte, omsorg, inkludering og aksept var viktige strategier. Å tilstrebe kvalitet i korarbeidet kunne både fremme og hemme samhörighet, i det siste tilfellet når det

var snakk om konkurranselementer i de aktuelle korprogrammene. Parker trekker også frem selve kortradisjonen og dens visjon som fellesskapsfremmende. Også Cunha & Lorenzino (2012) peker på at de sosiale og eksistensielle sider ved musisering er store, og hevder at dette er for lite påaktet i musikkpedagogisk forskning. Denne gjennomgangen viser at det er manglende kunnskap om samspillet mellom sangtrygghet, kor som virkemiddel og praksisfellesskapet som læringsperspektiv. Den foreliggende studien må derfor betraktes som et empirisk første forsøk på å belyse et slikt samspill.

## Teoretiske perspektiver

Vi har valgt å bruke Etienne Wengers (1998) perspektiver på læring i praksisfellesskap som rammeverk for analysen. Hans teori om situert læring vokste ut av begrensningene som ligger i et rent individuelt og kognitivt syn på læring. Læring forstås i stedet som en pågående sosial prosess som utspiller seg i ulike praksiser som vi mennesker deltar i. Læring betraktes som en generativ prosess som *gjør* noe med oss – den former hvem vi er og hva vi kan.

Teoriutviklingen om praksisfellesskap tok utgangspunkt i mester-venn-perspektivet på læring utenfor formaliserte skolesituasjoner. Vygotskys (1978) sosiokulturelle læringssyn og hans konsept *den proksimale utviklingssonen*,<sup>4</sup> samt Bruners (Wood et al., 1976) teori om *scaffolding*, er også blant inspirasjonskildene.<sup>5</sup> Begrepet *legitim perifer deltakelse* ble introdusert for å forstå den perifere rollen til novisen og veien til full deltakelse (Lave & Wenger, 1991). De tre hovedkjennetegnene på et praksisfellesskap er (1) et gjensidig engasjement (2) omkring et felles foretak (3) med et felles repertoar av tenkning og handling. Et kor har ikke bare alle disse kjennetegnene, men framstår nærmest som en arketype

4 Den proksimale utviklingssonen betegner det som ligger i området mellom det en elev kan klare på egen hånd og det eleven ikke kan få til, selv med hjelp. Den proksimale utviklingssonen inneholder altså det eleven kan greie med hjelp fra andre. Målet er at eleven skal klare oppgavene på egen hånd, og dermed flytte grensene for hva hen kan klare alene.

5 *Scaffolding* betegner den hjelp og aktiv støtte fra mer erfarne aktører som trengs tidlig i læringsprosessen. Målet er at støtten gradvis skal avta, på samme måte som et stillas gradvis demonteres etter hvert som en bygning blir ferdigbygd.

gjennom gjensidigheten og innsatsen som kreves for iscenesettelse av den klingende lyden (Jansson & Balsnes, 2020). Musisering i ensemble er utenkelig uten gjensidig engasjement omkring den klingende lyden som felles foretak. Musikk er et fenomen preget av kodifisering på flere plan som gir opphav til et felles repertoar av tenkning og handling. Både det musikalske objektet og den musiserende prosessen innebærer koder og ritualer som «objektiverer noe av praksisen i en fast form» (Wenger, 1998, s. 59, vår oversettelse). På toppen av dette innebærer musisering et sosio-kulturelt repertoar som kommer til uttrykk i form av stiltradisjoner og musikalske idealer og hvordan vi engasjerer oss med musikk (Virkkula, 2016).

Selv om et kor umiddelbart kan betraktes som et praksisfellesskap, tilfredsstillende ikke en universitets- eller høyskolesituasjon – som den aktuelle korpraksisen er en del av – automatisk de tre kriteriene. I akademisk utdanning er det i utgangspunktet et intrikat forhold mellom teori og praksis (Fox, 1997), slik at anvendbarheten av sosial læringsteori er mindre åpenbar. Likevel finnes det en viss tradisjon for praksisfellesskap som teorigrunnlag i pedagogisk virksomhet generelt (Korthagen, 2010) så vel som musikkpedagogisk virksomhet spesielt (Kenny, 2014; Virkkula, 2016).

Teori om praksisfellesskap er i hovedsak anvendt til deskriptiv analyse, altså som et rammeverk for å forstå hvordan læring foregår. Det finnes enkelte eksempler på normativ bruk, altså hvor man tar sikte på å *utforme* et praksisfellesskap for å styrke læring (Monaghan, 2011; Smith et al., 2019). I vår analyse velger vi en mellomposisjon – vi anvender teorien deskriptivt, men fortolker med henblikk på å kunne påpeke de mest kraftfulle læringsbetingelsene.

I Wengers opprinnelige konseptualisering besto læring av de fire elementene praksis, fellesskap, mening og identitet – hvor læring var hovedkategorien og praksis var ett av elementene. Imidlertid understreket han at det er mulig «å bytte enhver av de perifere komponentene med læring og plassere dem i sentrum som primært fokus», og konseptet vil fortsatt gi mening (Wenger, 1998, s. 5, vår oversettelse). Her har vi valgt å la *praksis* være den overordnede kategorien hvor vi i tillegg særskilt vektlegger læring som mestring, altså *kompetanse*. Dette har vært en nødvendig presisering av teorien innenfor rammen av en korpraksis som innebærer et



veldefinert og til dels universelt sett av ferdigheter. I vår analyse anvender vi derfor Wengers modell for praksisfellesskap i form av disse fire fasettene av læring i praksis:

- (1) kompetanse – læring som mestring
- (2) identitet – læring som tilblivelse
- (3) fellesskap – læring som tilhørighet
- (4) mening – læring som opplevelse

Et nøkkelspørsmål når det gjelder læring i en skolesituasjon er overføring av kunnskap til livet utenfor skolen. Det må altså finnes en forbindelse mellom praksisfellesskapet i studentkoret til hver enkelt lærerstudents framtidige lærerpraksis. Det ligger utenfor rammen av denne artikkelen å diskutere slik kunnskapsoverføring (ut over den enkelte students refleksjoner). Likevel vil vi påpeke at teorier om praksisfellesskap har utviklet seg slik at det nå er en relativt bred aksept for at læring går ut over rammene for enkeltpraksiser og bestemte tidspunkter (Yakhlef, 2010). Dermed vil også det relative kompetansenivået mellom ulike samtidige fellesskap også kunne variere (Arthur, 2016), for eksempel mellom ulike kor, korsang og solosang, sang i kor og sang i undervisning.

Selv om identitet er et nøkkelbegrep innen praksisfellesskap er det i liten grad eksplisitt forankret i teori om identitetskonstruksjon og sosial identitetsteori (Handley et al., 2006). Identitet kan defineres som en felles tilhørighet til en sosial gruppe eller som aspekter av selvet, sammensatt av ulike betydninger individet knytter til de ulike rollene som spilles (Stryker & Burke, 2000). Vi anlegger derfor en bred forståelse av identitetsbegrepet, hvor det både kan omfatte ulike tilhørigheter, for eksempel til musikkklærerkollegiet og studentkoret, så vel som selvforståelse i form av ulike aspekter som å være sangtrygg, novise, stemmeleder eller etterfølger. Identitet er både en ramme for læring og et resultat av læring.

Welch (2017) utdyper identitetsbegrepet i forbindelse med sang. Ifølge ham har sangidentitet (*singer identity*) mange forskjellige sammenhengende fasetter og utvikles i grensesnittet mellom selve vokalinstrumentets natur – både dets fysiske struktur og den psykologiske håndteringen av det som begge endres og utvikler seg over tid og med erfaring – og en

rekke personlige (alder, kjønn, utviklingsfase, etnisitet, biografi, selvforståelse m.m.), musikalske og sosiokulturelle kontekster som former vokal atferd. En persons sangidentitet befinner seg på et kontinuum fra negativ til positiv og henger nært sammen med personens oppfatning av egen kompetanse – som ikke alltid er sammenfallende med faktisk kompetanse.

De fire kategoriene kompetanse, identitet, fellesskap og mening vil kunne opptre med varierende tydelighet og i ulike kombinasjoner i forskjellige sammenhenger. Ulike andre forskere befatter seg også med enkelte av disse. For eksempel har Hylton (1981) som vi har sett teoretisert fenomenet mening i forbindelse med korsang. Musikalsk mening mer generelt er et stort forskningsfelt som både omfatter indremusikalske og utenommusikalske temaer (Cross, 2009; Green, 2005; Koelsch, 2011; Koopman & Davies, 2001). Motivasjon er en viktig komponent ved mening, både når det gjelder positive erfaringer av mening og ved fravær av mening (Schnell, 2009). Videre er skillet mellom indre og ytre motivasjon en sentral distinksjon i motivasjonsteori (Stone et al., 2009) som vi vil komme inn på i diskusjonen. En annen forbindelse er samspillet mellom kompetanse og identitet, som er nært beslektet med begrepet mestringsopplevelse (*self-efficacy*) (Bandura, 1977; Diseth et al., 2014). Vi vil peke på noen av disse forbindelsene i diskusjonen.

## Metode og materiale

Som et ledd i utdanningen for lærerstudenter som velger musikkfordypning ved et norsk universitet, er det obligatorisk å være med i «universitetskoret». Koret, som vanligvis har omkring 60–80 medlemmer, øver ukentlig frem mot en konsert hvor solister og musikere fra utøvende studier på universitetet også deltar. To ulike kull av lærerstudenter som deltok i koret som del av sitt studium, skrev refleksjonslogger gjennom henholdsvis vårsemesteret 2019 (fire studenter) og høstsemesteret 2019 (13 studenter).<sup>6</sup> Skriftlige refleksjonslogger gir forskere tilgang til men-

6 Det var også planlagt å gjennomføre samme undersøkelse med et tredje kull for å få et større materiale, men koronasituasjonen satte korvirksomheten ved universitetet på pause fra våren 2020 til og med høsten 2021.

neskers bearbejdelser av egne erfaringer (van Manen, 1990). Loggene bidrar dermed til å utvikle forskernes kunnskap om deltakernes praksiskunnskap (Dysthe et al., 2010). I den foreliggende studien utgjør slike logger det empiriske materialet. Undersøkelsen var en del av universitetets satsing på å involvere studenter i forskningsprosjekter. Den var samtidig del av et større forskningsprosjekt med utspring i nettverket SangBarSk, som står for *sang i barnehage og skole*.<sup>7</sup> Studentene ble presentert for forskningsprosjektet samtidig som de fikk en innføring i tematikk knyttet til sang, skole og læreryrket. Loggskrivningen var knyttet til faget «Musikalsk ledelse i skolen», som igjen ble knyttet opp mot deltakelse i koret. Loggføringen hadde dermed et todelt siktemål: å fremskaffe et empirisk materiale til et forskningsprosjekt, og samtidig være et metodisk verktøy med hensyn til studentenes faglige utvikling. Tanken var at de gjennom å skrive logg i større grad ville reflektere over egen utvikling.

Loggføringen fulgte ikke et bestemt skjema eller forhåndsdefinerte kriterier ut over tre punkter: (1) I starten av semesteret ble studenten bedt om å beskrive om sin bakgrunn innen sang og musikk. (2) Deretter skulle de hver uke beskrive hvordan de opplevde korøvelsene. (3) Til sist skulle de etter endt konsert reflektere over hvordan deres forhold til sang hadde utviklet seg i løpet av semesteret. Loggene ble ikke samlet inn underveis, men studentene fikk jevnlig påminninger om å huske oppgaven. Det er umulig å sikre seg helt mot at studentene kan ha blitt påvirket til å beskrive nettopp det lærerne var ute etter, nemlig utvikling av sangtrygghet. Samtidig viser loggene at studentene er både ærlige og kritiske. De beskriver også negative erfaringer og er kritiske til deler av opplegget. Det var varierende hvor utfyllende studentene skrev, og loggene for hele perioden varierer dermed i lengde fra omkring 500 ord til omkring 2 000 ord.

Analysen foregikk i to trinn. Den første analyserunden var inspirert av tematisk koding (Kvale, 2007). Vi leste gjennom loggene og identifiserte mening, fellesskap, kompetanseutvikling og identitetsutvikling som sentrale kategorier i materialet. Resultatene fra denne prosessen førte oss i retning av Wengers teori om praksisfellesskap som mulig teoretisk

---

7 Alle landets lærerutdanningsinstitusjoner er representert i nettverket, som har som formål å kartlegge og fremme sang i utdanning. Medlemmer av nettverket har gjennomført både kvantitative og kvalitative undersøkelser av sang i barnehage, skole og lærerutdanning.

rammeverk. Gjennom en abduktiv prosess hvor empiri og teori ble sett i lys av hverandre (Alvesson & Sköldberg, 1994), foretok vi dermed en ny analyserunde inspirert av Wengers kategorier. Vi har valgt å strukturere resultatdelen med utgangspunkt i Wengers kategorier, men med vår sammensetning av elementpar. Undersøkelsen er godkjent av NSD og etiske retningslinjer er ivaretatt, blant annet ved at studentene har fått fiktive navn.

## Analyse og tolkning av resultater

I følgende presentasjonen har vi valgt begrepet *kompetanse* som omdreiningspunkt og koblet det sammen med henholdsvis identitet, fellesskap og mening. I et fjerde avsnitt analyserer vi noen situasjoner hvor alle disse elementene opptrer samtidig.

### Kompetanse + identitet

Studentenes kompetanse innen sang er nært knyttet til identitet (Welch, 2017). Målet med undervisningsopplegget var at studentene skal oppnå en selvforståelse som «syngende lærer». I vårt materiale ser vi en utvikling over tid, hvor studentenes selvoppfatning endres i takt med at kompetansen øker. Studentenes bakgrunn og hvilke tanker de har om undervisningsopplegget *før* oppstart presenteres først, og deretter hvilke opplevelser og tanker de har om læringsutbytte i starten, underveis og etter endt undervisningsopplegg, som inkluderte en avsluttende konsert.

### *Bakgrunn*

Studentenes musikalske bakgrunn er mangfoldig. De fleste har en eller annen form for bakgrunn innen musikk – fra kulturskole, kor, korps eller band – de har tross alt valgt musikkfordypning som en del av lærerstudiet. Noen er svært fortrolige med sang. Elise skriver: «Så lenge jeg kan huske har jeg sunget i kor.» Hun har tatt sangtimer, vært med på flere musikaler og er i det hele tatt vant til å synge for folk. Hun har dermed både kompetanse innen sang og identitet som sanger. Flere andre med omfattende musikkbakgrunn er likevel ikke trygge på det å synge foran andre. Maria

forteller: «Jeg synger sammen med gitaren, men aldri foran andre mennesker.» Og Johannes, som har spilt gitar i ti år og fem år i band, «har aldri drevet med noen form for sang i skole eller fritid, annet enn i bilen». Mange av studentene er glade i å synge, men utrygge i samsangssituasjoner – som Kristian: «Jeg elsker å synge, men er litt nervøs når jeg skal gjøre det foran andre, og derfor er det for det meste synging når jeg er alene.»

I de ovennevnte tilfellene finnes altså kompetanse, men ikke en sangidentitet som gjør samsang mulig. Noen har hatt en slik identitet, men så skjedde det noe underveis, som i Simons tilfelle. Han forteller at han sang mye i barndommen, på skolen og i kirken. Sangstemmen eller sangferdigheter var ikke noe han tenkte over. Fra ungdomsskolealder av befant han seg ikke lenger i sammenhenger hvor det ble sunget. Etter stemmeskiftet ble han usikker på stemmen og følte ikke lenger at han hadde kontroll på den. Han begynte å unngå sang, selv om moren syntes han hadde en flott sangstemme – han klarte ikke å ta det til seg. Manglende bruk av sangstemmen over flere år gjorde at han ikke lenger opplevde å ha sangkompetanse, med en negativ sangidentitet som resultat.

I materialet finnes også fortellinger om ubehagelige opplevelser knyttet til sang. Siv bruker begrepet «stemmeskam» om seg selv, og forteller at da begrepet ble introdusert i undervisningen i starten av semesteret, ga det gjenklang i henne. Hun har alltid opplevd et ubehag ved å synge sammen med andre og har forsøkt å unngå det. Hun forstår ikke helt årsaken, for hun tror samtidig at hun har en ganske alminnelig sangstemme og synger mye når hun er alene hjemme, gjerne i dusjen. Siv ble tvunget til å synge i kor på barneskolen og er spent på om nok en «tvunget» kordeltakelse vil hjelpe henne «å tørre å ta stemmen tilbake». Også Knut har følt seg truffet av begrepet stemmeskam: «Jeg har jo det man kaller stemmeskam og ser på dette koret som en gyllen mulighet til å fjerne dette og gjøre meg mer komfortabel i et klasserom generelt og spesielt i musikkrommet.» Han er motivert til å gjøre noe med saken, nettopp for å kunne fungere som musikk lærer.

## **Starten**

De første øvelsene var en blandet erfaring. Simon syntes det var skummelt fordi han bommet på en del toner. De var få tenorer som sang ut – «både

jeg og andre var veldig usikre», forteller han. Noen ble tydelig plassert på feil stemmegruppe, som Erik: «Vanskelig å finne ut av hvilken stemme en har. Tenor blir for lyst og det gjør vondt å synge de høye tonene.» Å bruke noter bød også på utfordringer for mange. «Alt som står i notearkene var helt gresk», forteller Ingrid. Flere forteller om forvirring og at de opplevde at progresjonen var for rask. Usikkerheten og forvirringen studentene opplevde, handlet hovedsakelig om manglende erfaring med flerstemt sang og noter. Men til og med Elise, som hadde mye korerfaring fra tidligere, var skeptisk: «I starten tenkte jeg helt klart at dette var altfor vanskelig for oss, og at dirigenten hadde tatt seg vann over hodet med dette prosjektet.»

### *Underveis*

Fra loggene ser vi at det foregår en gradvis forbedring underveis. Det handler ikke minst om økende mestringsfølelse og frimodighet når det gjelder sangstemmen. Elias forteller at han etter hvert tør å prøve å «trykke mer på uten å gå opp i falsett». Simon synger mer ut og treffer oftere tonene uten hjelp etter hvert som han lærer sangene bedre. Han er ikke lenger så avhengig av notene. Erik har flyttet over til bass og trives mye bedre der. Kordeltakelsen bidrar også gradvis til forbedret notelesning. Ingrid forteller: «Jeg klarer å følge takter i notemarket bedre, selv om jeg fortsatt ikke kan lese notene hundre prosent. Når [dirigenten] sier takt tretti eller femti, vet jeg hvilke takter hun snakker om.» Det går også bedre for Kristian. Han oppdager at han liker oppvarmingen fordi han føler at det hjelper på stemmen før han skal synge. Han har aldri tenkt på å varme opp stemmen før han begynte i koret. Sammen med noteundervisningen i musikkteorfagene begynner han å se sammenheng i notene, og det gjør ham tryggere med hensyn til hvilke toner han skal synge. Men selv om det går fremover, er det fremdeles noen som er nervøse for fremføringen i domkirken, blant annet Knut, som vi så var motivert for å bli en syngende lærer.

### *Etter avsluttende konsert*

Fra loggene ser vi at etter avsluttende konsert var opplevelsene av mestring enda sterkere og utviklingen omfatter flere elementer. Et element handler om notelæring, men læringsutbyttet har også overføringsverdi

til annen musikkteori, slik Mona fremstiller det: «I denne prosessen har også annen musikkteori gitt mening, i form av notelesing, lese rytmer, telle opp osv.» Flere forteller om opplevelsen av å forstå og ha kontroll på flerstemt sang, blant annet Elias: «Jeg synes det er gøy å kunne ha såpass kontroll på så mange stemmer og melodier når det er noe jeg har slitt med tidligere.» Korsang er på mange måter hørelære i praksis. Musikkteori blir et erfart fenomen, ikke kun abstrakte begreper.

Ikke minst handler loggene om utvikling av sangstemmen. Vi ser at det hos mange foregår en identitetsutvikling knyttet til sang – fra en følelse av flauhet, utrygghet og å være ukomfortabel – til en opplevelse av frimodighet, mestring, tilfredshet, trygghet og stolthet, slik vi for eksempel ser det hos Simon:

Min vokale utvikling kan sies å ha gått fra nærmest ikke-eksisterende til å kunne synge ut av full hals til et publikum. Første tanken rundt temaet er stolthet [...] Jeg tror det viktigste med kordeltagelsen dette semesteret har vært mestringsfølelsen jeg sitter igjen med, etter å ha brukt sangstemmen min [...] Jo sikrere jeg ble, jo mer sang jeg ut, og jo artigere ble det. Selve konserten og dagene før er jeg veldig fornøyd med, spesielt messen. Da hadde jeg lært meg mye utenat, og kunne synge ut med en trygghet i at dette kunne jeg. Det var også artig å kjenne at jeg ikke var like avhengig av de rundt meg som før, selv om en til enhver tid synger slik at det høres rent ut sammen med de andre.

Det konkrete læringsmålet for kordeltakelsen var at studentene skulle bli så komfortable med sang at de vil ta i bruk sang i sin fremtidige praksis. Det er mange vitnesbyrd om at nettopp dette har skjedd. Det handler både om kompetanse («ballast») og en identitetsdimensjon («frimodighet»), slik Elias beskriver det:

Når jeg skal ut i skolen og ha mine egne klasser etter hvert, vil jeg kunne gå inn i det med en frimodighet og en større ballast enn det jeg hadde i begynnelsen av semesteret da jeg så vidt turte å synge Tom Dooley foran mine medstudenter. Sang er noe jeg vil vektlegge i klassen, og ikke bare i musikktime.

Også Siv, som har opplevd stemmeskam, sier at hun kanskje ikke er kurert, men at hun nå tør synge mer enn noen gang før. Hun er ikke lenger like redd for å ta i bruk stemmen i undervisning.

## Kompetanse + fellesskap

Fellesskapet i kor har både en sosial og en musikalsk dimensjon. Studentene legger vekt på at koret i seg selv er en sosialiseringsarena i skolehverdagen, slik Elias forteller:

Kor skaper et godt fellesskap og miljø når man bruker tid på å synge sammen. Det ble gøy å møte opp på øvelsene og treffe folk, en sosialiseringsarena man ikke får på samme måte på noen andre studier eller i noen andre fag.

Det ser ut til å være nettopp kombinasjonen av sang og det sosiale som er spesielt virkningsfullt og som gir studentene et innblikk i hvordan sang kan brukes. «Sang er så sosialt og sammensveisende, så jeg ser verdien av å synge masse», sier Siv. Universitetskoret er stort, vanligvis har det omkring åtti sangere, men det dannes også mindre fellesskap – for eksempel innad i stemmegruppene. Kristian forteller om fellesskapet i tenorgruppen på en slik måte at vi forstår at de har en felles tilhørighet og jobber sammen mot et felles mål:

Kombinasjonen av kjekke sanger, at jeg liker å synge, og gode kompiser i tenorgruppa gjør at korøvelsene blir kjekke [...] Jeg synes at sangene begynner å låte bra, og at jeg og tenorgjengen har tatt store skritt fra da vi startet å synge soul-sangene.

Lærerstudentene blir plassert direkte inn i koret uten forberedelser. Mange av dem har ikke sunget i kor tidligere. Å være i kor er likevel ikke så «skummelt» fordi man kan skjule seg i mengden – «man synger foran andre slik at de får høre stemmen din, samtidig så den er litt skjult blant de andre tenorstemmene», sier Kristian. Det er også mange vitnesbyrd om støtten i korfellesskapet. Elias forteller at de stadig ble utfordret av dirigenten til å synge mer ut. «Det hjelper når gutta rundt meg synger kraftig», forteller Elias. Det hjelper også med hensyn til å høre om man synger riktige toner, og det er lettere å komme inn om man detter ut. Noen forteller at de fant en egen kormakker som de holdt seg ved siden av til gjensidig nytte, som Elias: «Meg og Jens ble enige om å stå ved siden av hverandre ettersom vi begge følte vi hadde såpass god kontroll at vi kunne hjelpe hverandre.»



I et av prosjektene studentene var med på, skulle koret synge sammen med et annet kor med erfarne sangere. Det opplevdes som en ekstra god støtte. Og da orkesteret ble koblet på utover i innstuderingsfasen, ble det klanglige fellesskapet ytterligere forsterket: «I dag var det fullt orkester med på øvelsen så vi skulle få en følelse og kjennskap med hvordan det vil være på fremføringen. Det var veldig kult og hjelpsomt når vi skulle synge», forteller Knut.

Elias forteller at kor har «hjulpet mye på forståelsen av sang, hvordan stemmen fungerer og ikke minst har det vært et godt eksempel på hvordan god ensembleledelse ser ut». I utsagnet kobles nettopp koraktiviteten til kompetanseutvikling.

## Kompetanse + mening

At noe oppleves som meningsfullt, er avgjørende for læringsutbyttet. Mening knyttes ikke minst til motivasjon. Studentene hadde ikke bare mangfoldig bakgrunn, men også varierende motivasjon. Noen gledet seg og hadde positive forventninger om at kordeltakelsen skulle bli lærerik og meningsfylt, som Mona:

At vi nå skal begynne i kor igjen har jeg gledet meg mye til. Fra jeg var liten har jeg alltid hatt et positivt forhold til å synge i kor. Det er noe jeg forbinder med glede og samhold. De konsertene jeg har vært på hvor kor har opptrådt har jeg å alltid synes er vakkert å lytte til. Jeg vet svært lite om hvordan et kor fungerer, vet litt om de stemmene som et kor består av, men ikke mer enn det. Jeg ser frem til å lære mer og kunne delta selv i et kor, og være med på konserter.

Forventning om mening er nært knyttet til ønske om å lære. Ingrid har sunget mye, men aldri med noter: «Jeg har alltid ønsket å kunne lese og synge med noter. Jeg håper det å være med i koret kan hjelpe meg med å synge med noter.» Hennes motivasjon er altså knyttet til det å lære noter. Men slett ikke alle studentene var motiverte. Elias sier rett ut: «Hadde ikke kordeltakelse vært obligatorisk, hadde jeg mest sannsynlig ikke vært til stede om jeg kjenner meg selv rett. Jeg var litt negativ til det i begynnelsen, og ikke så veldig motivert.»

Vi har allerede sett eksempler fra loggene på at det var en god del frustrasjon underveis. Det handlet ikke minst om manglende sangferdigheter som igjen førte til utrygghet og negativ mestringsfølelse – altså faktorer som har med manglende kompetanse å gjøre. Knut sliter med lange toner og hører ikke om han ligger riktig. Siv forteller om en øvelse hvor ingen i altgruppen fant tonen, og dermed var det ingen å støtte seg på. Øvelsene foregikk på ettermiddagstid, noe en del syntes var et slitsomt tidspunkt, og tidvis var de noen som klaget. Men etter hvert som kompetansen økte, ble det også mer å se frem til: «Jeg har blitt mye flinkere på å lese notene og holde tonen med de andre bassene [...] Gleder meg faktisk til øvingen. Sangene har grodd på meg og jeg nynner på dem utenom korøvelsene også», forteller Erik.

Etter den avsluttende konserten handler mange utsagn om gode følelser og meningsfulle opplevelser hvor stikkord som stolt, glad, gøy, vakker, glede, givende, takknemlighet, opplevelse for livet, å være del av noe som er større enn en selv samt mestringsopplevelser går igjen – i tillegg til mer ungdommelige utsagn som «helt rått» og «dritfett». Eller som Elias formulerer det: «Helt konge. Dritgøy å synge av full hals på latin i domkirken backet av nydelige strykere og piano. Takk for at dere gjorde dette obligatorisk for oss så vi ble med på det. Veldig gøy.» Opplevelse av mening henger nøye sammen med kompetanse. Simon sier det slik: «Jo sikrere jeg ble, jo mer sang jeg ut, og jo artigere ble det.» Det er også en form for kompetanse å ha opplevd sangglede i praksis. Birte er sikker på at hun kommer til å bruke sang når hun kommer ut i jobb. «Jeg ser den gleden det gir å synge sammen, og derfor tenker jeg det er viktig å bruke sangen i musikkundervisningen.» Hun vil også bruke sang som avbrekk i andre fag.

Meningskategorien rommer også vitnesbyrd om mangel på mening. Det ser ut til at dette er særlig knyttet til repertoar og manglende mestringsfølelse. Anders forteller at for ham er *Juleoratoriet* «fortsatt veldig vanskelig», og han «kan ikke skjønne hvorfor vi har denne!» Elise er også negativ til repertoaret fordi det ikke er noe hun kan bruke i sin yrkespraksis: «Det repertoaret vi har hatt i studentkoret har dessverre ikke vært så veldig knyttet direkte opp mot praksis. Da spesielt ikke det siste verket vi sang på, som ikke egner seg i det hele tatt på barneskolen.»

Mening har en eksistensiell dimensjon (at noe er meningsfylt i seg selv) og en funksjonell dimensjon (at noe er meningsfylt fordi det er nyttig for noe annet). I Elises tilfelle handler mangel på mening om at selve repertoaret ikke oppleves å være nyttig. Men samtidig uttrykker hun at det var «givende og gøy» å være med på konserten, og ikke minst synge med symfoniorkester.

## Kompetanse + fellesskap + identitet + mening

I materialet finnes en rekke utsagn som er vanskelige å kategorisere fordi de rommer flere av Wengers elementer. I det følgende utsagnet, som er skrevet av Tuva etter første øvelse, er alle elementene i spill – mening, fellesskap, (manglende) kompetanse og identitet:

Det var gøy å varme opp felles, så mange stemmer i rommet, der vi lagde rare lyder og sang sanger for å varme opp stemmebåndene. Det har jeg ikke vært med på før. Notearkene traff meg rett i fjaset, og var som gresk. Likevel hjalp det å stå mellom to kor-erfarne sangere. Alt i alt – gøy start, overraskende!

Etter konserten oppsummerer hun:

Vanvittig givende å få være med på denne konserten. Vi var sammen om noe stort og veldig fint, og når kirken var stappfull av publikum, ga det mye tilbake. Veldig fint å være med på! Vakker musikk, krevende melismer, men vi får det til! Og det var gøy etter så mye strev å endelig se et godt resultat. Jeg følte meg trygg på tonene (etter mye øving), som gjorde det veldig gøy. Etter mange gøye, men også til tider krevende øvelser, føler jeg meg stolt og glad for å ha vært med på dette.

Hun opplevde at studentene var sammen om noe stort (fellesskap), det var givende og gøy (mening), resultatet ble godt (kompetanse) og hun følte seg trygg (identitet). Fremføringen var krevende, men kompetansen likevel tilstrekkelig: «Vi får det til!» som hun skriver. En ekstra dimensjon her er publikum, som også innlemmes i et gjensidig fellesskap på konserten.

Det er også mange vitnesbyrd om den spesielle opplevelsen av fellesskap og det å være del av noe «større enn seg selv» man får gjennom å

være i selve korklangen. Erik sier det slik: «Utrolig kult når alle var samlet og en vanvittig klang i kirken». Birte forteller at det å synge sammen med andre skaper en fin fellesskapsfølelse, «spesielt når vi hørte at vi klarer å synge så fint i sammen». Tuva syntes det var «kult» å høre helheten samtidig som hun måtte konsentrere seg om sin egen stemme. Når hun klarte å balansere disse to, fikk hun mestringsfølelse. Det er tydelig at slike opplevelser kan virke inn på stemmeskam. I det følgende utsagnet utspiller fellesskap, mening og identitet seg: «Det har hjulpet litt på stemmeskammen å synge sammen med de andre i koret og høre hvor kraftfullt det låter.» Kordeltakelsen har også gitt studentene et innblikk i hva som er mulig å få til med en gruppe mennesker, slik Maria forteller:

Kor er ikke noe som er uoppnåelig, det har jeg absolutt erfart etter å ha deltatt i kor selv dette semesteret. Kan ei gruppe med amatører (jeg tror vi kan kalle mange av oss det hvert fall) klare å fremføre [deler av] Juleoratoriet, da er det ikke måte på hva en kan klare med en skoleklasse.

Med disse utsagnene som eksempler vil vi argumentere for at korsang fasiliteter særlig godt for samvirke mellom de ulike elementene i Wengers teori om praksisfellesskap, noe som gjør korsang til et særlig kraftfullt medium for kompetanse- og identitetsutvikling.

## Diskusjon

Det sentrale ved praksisfellesskap som læringsteori er at kunnskap og ferdigheter tilegnes gjennom deltakelse. Læring må forstås som mer enn et kognitivt fenomen – det foregår i sosiale samspill. Teorien innebærer at en praksis hviler på de fire hjørnesteinene kompetanse, identitet, fellesskap og mening (Wenger, 1998). Kristian ble bedre på notelesing, mange uttrykker gryende sangeridentitet ved bortfall av stemmeskam, Erik nøt den store fellesklangen og Mona fant stor glede av en fullsatt kirke. Analysen viser at alle elementene er i spill når studentene beskriver sine opplevelser av koret. Imidlertid, fordi vi befinner oss i en undervisningsinstitusjon hvor læringsutbytte står i fokus, er ikke de fire elementene likeverdige. Mer presist, de får ulik oppmerksomhet i utformingen

av undervisningsopplegg. I høyere utdanninge formuleres læringsutbytte i hovedsak i form av kunnskaper og ferdigheter, selv om disse også kan omfatte sosiale og mellommenneskelige aspekter. Forming av identitet foregår mer i bakgrunnen, selv om profesjonsutdannelse – som musikk lærer – innebærer implisitte idéer og idealer om identitet. De to kategoriene fellesskap og mening muliggjør læring, og gis derfor mindre oppmerksomhet. Analysen viser imidlertid at de dermed på ingen måte er mindre viktige når studentene beskriver sine opplevelser – snarere tvert imot: Koret som *praksisfellesskap* er nøkkel til å utløse læringsprosesser knyttet til sang. Selv om det å synge er en individuell ferdighet, er studentkollektivet – ensemblet – et kraftfullt format til å utvikle ferdigheten.

Vår studie viser at utvikling av musikk lærers sangkompetanse ikke bare avhenger av ferdigheten som sådan, men også et visst nivå av sangtrygghet, som går ut over den tekniske ferdigheten. Man kunne faktisk snu det på hodet og hevde at sangtrygghet er det primære for at en musikk lærer vil kunne synge med sine studenter – og at sangtrygghet i prinsippet kan erverves på nærmest ethvert kompetansenivå. Flere av studentene beskriver en ny frimodighet som simpelthen kommer av å ha fått bruke stemmen. En slik sangtrygghet er det motsatte av stemmeskam, denne prefiks-emosjonen som blokkerer bruk av egen stemme sammen med andre. I tillegg til selve sangferdigheten, viser studien at sangtrygghet kan bygges gjennom et samvirke mellom de tre øvrige elementene i praksisfellesskapet. Denne sammensattheten av sangtrygghet korresponderer tydelig med Welch (2017), som hevder at sangidentitet oppstår i grenseflaten mellom vokalinstrumentets kroppslige karakter og den sosiale sammenhengen det inngår i.

Fellesskapet i koret muliggjør for det første læring av sidepersonen, altså en situasjonsbestemt kompetanse-understøttelse. Wenger (1998) bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* for å beskrive lærlingens dynamiske bevegelse fra perifer til full deltakelse i praksisfellesskapet. For Wenger er det ingen distinksjon mellom kjerne og periferi i fellesskapet. På samme måte er det ingen aspiranttid i koret. Nye medlemmer, i dette tilfellet studenter, blir plassert direkte inn i koret. I starten vil de være uerfarne og trenge mye hjelp og støtte, de må sitte ved siden av «Nellies» (Balsnes,

2014), men etter hvert blir de mer selvstendige. Dette fenomenet kan også tolkes som en variant av *scaffolding* (Freer, 2008; Wood et al., 1976). I denne sammenhengen er understøttelsen indirekte på korsangerens premisser, ved at korsangeren drar nytte av den delvis bevisst, men uten at sidepersonen aktivt tilpasser seg korsangeren. Læring av sidepersonen kan gjerne foregå i det skjulte – også for sangeren selv – og på mange steder i koret samtidig. Koret gir dermed mulighet til å være innhyllet av kollektivet og være del av å lykkes, selv når eget bidrag isolert sett ennå ikke er på plass. Den skjulte understøttelsen som innhylletheten gir (Jansson, 2018), tillater derfor korsangeren gradvis å mestre sitt bidrag på en trygg måte, altså overgangen fra *ikke* å kunne til å kunne. Korsangeren kan bevege seg i den *proksimale utviklingssonen* på egne premisser (Vygotsky, 1978). Noen ganger krysses denne sonen fra én gjennomsynging til en annen, andre ganger over mange øvelser. Fordelen med læring av sidepersonen så vel som av koret som helhet, er at den er distribuert og anonym. Våre resultater harmonerer med Richards og Durrant (2003), som også pekte på at korsangere foretrekker læring på denne måten framfor individuell instruksjon, som har tendens til å eksponere sangerens mangelfulle prestasjon og hemme videre læring. Hogle (2021) fant at individuell korrekasjon innebærer en trussel mot sangtrygghet (*singer agency*). Vår studie viser tydelig at læring i korfellesskapet bygger sangtrygghet. Selv om vi ikke fant spor av det i våre data, kan vi likevel ikke utelukke at fellesskapet også kan romme det som annen forskning har identifisert som gratispassasjer-fenomenet (Brandler & Peynircioglu, 2015). I slike tilfeller kan fellesskapet hindre læring.

Analysen viser at innhylletheten sangerne opplever i koret (Jansson, 2019), bidrar til at spor av positiv sangidentitet (Welch, 2017) «lekker» fra de øvrige sangerne. Når Simon står mellom to medstudenter som synger ut, gir det også rom for ham til å trå til. En identitet som sanger er for mange ikke bare passivt fraværende, den er for noen eksplisitt erklært som noe man *ikke* er. Mange befinner seg i en selvbekreftende sirkel: De synger ikke, og dermed er en positiv sangidentitet fraværende. Fordi de ikke har en positiv sangidentitet, tør de heller ikke synge. Simon forteller en lang historie om stadig færre sangsituasjoner utover i oppveksten, og hvordan sanglige bidrag fra ham ble stadig fjernere. Analysen viser

at studentkoret kan være den intervensjonen som bryter sirkelen. Fordi koret er et fellesskap, tilbys ulike veier til en positiv sangidentitet eller det vi har kalt sangtrygghet. Det er samtidig mulig å gå disse veiene med individuell progresjon.

Mening framtrer gjennom analysen på to måter, dels som motivasjon for å lære å synge og dels som glede og tilfredsstillelse ved mestring. Richards og Durrant (2003) fant at også «non-singers» ønsker å synge, forutsatt at omstendighetene er riktige, og at den viktigste motivasjon for å delta i lavterskelkor var den enkle gleden ved å synge. I vår studie forekommer både ytre og indre motivasjon, som er en sentral distinksjon i motivasjonsteori (Stone et al., 2009). Den ytre er her instrumentell, den er knyttet til å bøte på et problem – det å ikke kunne bruke stemmen i musikkundervisningen. Den indre motivasjonen oppsto når deltakerne opplevde flytsituasjoner i koret. Koret ble sin egen mening, uavhengig av hva deltakeren skulle komme til å bruke det til. Samspillet mellom indre og ytre motivasjon er spesielt interessant. Indre motivasjon vokser av seg selv, men for å kunne befinne seg i en situasjon som gjør det mulig, behøves ofte en ytre motivasjon som en utløser. Elias, som takket for at studentkoret var obligatorisk, er ett eksempel. Paradokset er at når først flytsituasjonen oppleves og alt som er i spill er indre motivasjon, vil selv uerfarne amatører gjerne bli bedre (Balsnes & Jansson, 2015). Dermed genereres en ny ytre motivasjon, som en konsert, mestring av mer avansert repertoar og liknende. Slik sett er korsang en intim blanding av kollektiv flyt og individuell prestasjon.

Sangtrygghet er et fenomen som kan bygges med individuell kompetanseutvikling, for eksempel ved en-til-en-sangundervisning. Imidlertid viser vår analyse- og resultatdel at korerfaringen aktiverer alle dimensjonene i Wengers konsept for situert læring. Dette framtrer ved at utsagn om mestring og kompetanse alltid er koblet til en opplevelse av fellesskap eller mening, eller innebærer et uttrykk for identitet. Det kan tyde på at sangtrygghet i særlig grad er avhengig av sammenhengen den utvikles i. Dette har tidligere vært observert i form av positiv korrelasjon mellom de ulike elementene som til sammen utgjør det meningsfylte i det å synge i kor (Hylton, 1981). Det korresponderer også med Pascales (2002) syn at musikkpedagoger må redefinere synging som en

proessorientert, deltakelsesbasert, gledesfylt og inkluderende aktivitet. Cunha & Lorenzino (2012) fant, i likhet med våre resultater, at de sosiale og eksistensielle sidene ved musisering er store.

## Studiens begrensninger og implikasjoner

En enkeltstående casestudie (om enn med to ulike kull studenter) hvor man undersøker en reell undervisningssituasjon, har fordeler, men også klare begrensninger. For det første har man mindre kontroll på forskningsdesignet fordi undervisningen (i denne sammenhengen koraktiviteten) går sin gang uavhengig av selve undersøkelsen. Det har heller ikke vært mulig å fange langtidseffekter. Vi vet derfor ikke om effekten (mer sangtrygghet) «slites» over tid dersom det ikke forekommer ny stimulans eller nye positive erfaringer med sang. Det ville vært interessant å følge de samme studentene inn i sin yrkespraksis og undersøke om de faktisk synger, for eksempel etter ett eller fem år.

Faktorer som lærerforutsetninger (dirigenten), elevforutsetninger (medsangerne), læreinneholdet (repertoaret), arbeidsmåten (kormetodikken) og rammefaktorer som rom, timeplan, de øvrige fagene og så videre, spiller en uklar rolle i undersøkelsen. Det finnes sannsynligvis tilfeller av korpraksiser som har bidratt til at personer har fått *mer* stemmeskam. For i det hele tatt å få til et felles kor hvor lærerstudenter kan møte andre (ofte mer erfarne) musikkstudenter, må det finnes egnede lokaler, vilje til å finne felles tidspunkter og ressurser til å arrangere konserter (noter, konsertlokaler, musikere, lyd/lys med mer). På enkelte institusjoner kan man møte praktiske hindringer som hemmer dannelse av praksisfelleskapet som et slikt kor representerer. Betydning av elevenes forutsetninger før de kommer til studiet er også uklar, samt at det erfaringsmessig er stor forskjell på studentene både mellom de ulike utdanningene og innad i hver enkelt utdanning. Rammefaktorenes betydning er et åpenbart område for videre forskning.

Med disse begrensningene i mente, vil vi likevel hevde at undersøkelsen viser at kordeltakelse kan være en hovednøkkel til individuell sangtrygghet. I musikk lærerstudiet, hvor det å utvikle sangtrygghet er et uttalt mål, kan man utnytte at korsang kan være et lavterskiltak som



man nærmest «kaster» folk inn i. I koret kan studentene leke seg til sangtrygghet, og man kan stole på at selve praksisfellesskapet og prosessen i stor grad sikrer effektene. Samtidig forutsetter dette en inkluderende pedagogikk og en seriøs tilnærming til teknikk og musisering. Likevel, koraktivitet er svært fleksibel, noe som gjør det mulig å overkomme tidsmessige og praktiske barrierer. Korsang kan utnyttes som en hurtig *ice-breaker* (Pearce et al., 2015, s. 1) og den virker som en umiddelbar og kraftig identitetsimpuls (Jansson, 2020).

Vi spør oss også: Siden studentene i sine logger demonstrerer så god refleksjonsevne omkring egen endring, burde kanskje tilsvarende debriefing være en del av alle lignende korprosjekter i undervisnings-sammenheng? Gjennom refleksjon sementeres erfaringen, den gis artikulasjon og kan dermed være en pådriver for videre utvikling for den enkelte student utover selve aktiviteten.

## Avslutning

Et mål for lærerstudenter som tar musikkforydypning er at de skal bli fortrolige med å synge i sin yrkespraksis. Mennesker drar nytte av hverandre i ulike fellesskap og finner mening i å være sammen. Deltakelse i praksisfellesskap impliserer læring som igjen transformerer individers selvforståelse – i denne sammenhengen har korsang bidratt til lærerstudenters sangtrygghet. Vi avslutter med Knut. I kapittelets tittel kom han til orde med erkjennelsen av at tilegnelse av sangkompetanse og sangtrygghet er avgjørende for en fremtidig musikklerergjering. Han kom til studiet med stemmeskam, men var motivert for endring og så på koret som en mulighet. Underveis opplevde han både frustrasjon og nervøsitet, men også gradvis utvikling. Etter endt undervisningsopplegg skriver han: «Den eneste som fikk høre meg synge før dette halvåret var dusjen min. Det er veldig deilig å stå der jeg står nå og kunne kjenne på at jeg kan dra i gang en sang i et fremtidig klasserom som musikk lærer.» Vår studie viser at korfellesskapet gir en god struktur for å utvikle en ny selvforståelse med hensyn til det å synge, som vi her har kalt *sangtrygghet*, og som er avgjørende for at fremtidige lærere skal «dra i gang» sang i skolen.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Adlibris.
- Andreassen, R. (2010). Samarbeidslæring – en god måte å utvikle elevenes leseforståelse på. En forskningsoversikt. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1050>
- Arthur, L. (2016). Communities of practice in higher education: professional learning in an academic career. *International Journal for Academic Development*, 21(3), 230–241. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1127813>
- Balsnes A. H. (2014). *Å synge i kor – ideal for menneskelig fellesskap*. Portal forlag.
- Balsnes, A. H. (2021, 16. september). *Sang i skolen* [Webinar]. Forskning på musikkfaget i grunnskolelærerutdanningen, arrangert av FUTURED/Høgskulen på Vestlandet og Nasjonalt senter for kunst og kultur i opplæringen.
- Balsnes, A. H. (under utgivelse). Singing for singing's sake: Community singing in Norwegian school contexts. *The Oxford handbook of community singing*.
- Balsnes A. H. & Jansson, D. (2015). Unfreezing identities. Exploring choral singing in the workplace. *International Journal of Community Music*, 8(2), 163–178.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (Red.). (2014). *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus Forlag.
- Bonshor, M. (2016). Sharing knowledge and power in adult amateur choral communities: The impact of communal learning on the experience of musical participation. *International Journal of Community Music*, 9(3), 291–305.
- Brandler, B. J. & Peynircioglu, Z. F. (2015). A comparison of the efficacy of individual and collaborative music learning in ensemble rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 63(3), 281–297.
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae*, 13(Suppl 2), 179–200. <https://doi.org/10.1177/1029864909013002091>
- Cunha, R. & Lorenzino, L. (2012). The secondary aspects of collective music-making. *Research Studies in Music Education*, 34(1), 73–88. <https://doi.org/10.1177/1321103X12439134>
- Demorest, S. M., Kelley, J. & Pfordresher, P. Q. (2017). Singing ability, musical self-concept, and future music participation. *Journal of Research in Music Education*, 64(4), 405–420.
- Diseth, Å., Meland, E. & Breidablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Holen, T. L. (2010). *Skrive for å lære*. Abstrakt forlag.

- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33.
- Ehrlin, A. & Wallerstedt, C. (2014). Preschool teachers' skills in teaching music: Two steps forward one step back. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1800–1811. <https://doi.org/10.1080/03004430.2014.884086>
- Forbes, M. (2016). If the shoe doesn't fit: A case and a place for collaborative learning for music practice in higher education. *Australian Journal of Music Education*, 50(1), 53–62.
- Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13. (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13* (FOR-2020-06-04-1134). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2020-06-04-1134>
- Fox, S. (1997). Situated learning theory versus traditional cognitive learning theory: Why management education should not ignore management learning. *Systems Practice*, 10(6), 727–747. <https://doi.org/10.1007/BF02557922>
- Freer, P. K. (2008). Teacher instructional language and student experience in middle school choral rehearsals. *Music Education Research*, 10(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/14613800701871538>
- Green, L. (2005). Musical meaning and social reproduction: A case for retrieving autonomy. *Educational Philosophy and Theory*, 37(1), 77–92. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2005.00099.x>
- Haltvick, K. (2020). *Motivation and engagement in the choral classroom: Does repertoire make a difference?* [Doktorgradsavhandling, The Graduate Faculty of Minnesota State University Moorhead]. <https://red.mnstate.edu/thesis/332>
- Handley, K., Sturdy, A., Fincham, R. & Clark, T. (2006). Within and beyond communities of practice: Making sense of learning through participation, identity and practice. *Journal of Management Studies* 43(3), 641–653. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00605.x>
- Hanken, I. M. (2016). Peer learning in specialist higher music education. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(3–4), 364–375. <https://doi.org/10.1177/1474022216647389>
- Heyning, L. (2011). I can't sing! The concept of teacher confidence in singing and the use within their classroom. *International Journal of Education & the Arts*, 12(13), 1–28.
- Hogle, L. A. (2021). Fostering singing agency through emotional differentiation in an inclusive singing environment. *Research Studies in Music Education*, 43(2), 179–194. <https://doi.org/10.1177/1321103X20930426>
- Hylton, J. B. (1981). Dimensionality in high school student participants' perceptions of the meaning of choral singing experience. *Journal of Research in Music Education*, 29(4), 287–303. <https://doi.org/10.2307/3345005>

- Inzenga, A. (1999). Learning to read music cooperatively in a choral setting: A case study [Doktorgradsavhandling]. University of New Hampshire.
- Jansson, D. (2018). *Leading musically*. Routledge.
- Jansson, D. (2019). Choral singers' perceptions of musical leadership. I G. Welch, D. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 865–885). Oxford University Press.
- Jansson, D. (2020). Taming the «alpha-male» in the space between art and business. *Organizational Aesthetics*, 9(2), 4–18.
- Jansson, D. & Balsnes, A. H. (2020). Choral conducting education: The life-long entanglement of competence, identity, and meaning. *Research Studies in Music Education*, April, 1–19. <https://doi.org/10.1177/1321103X19863184>
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica norvegica*, 27, 103–131.
- Kenny, A. (2014). Practice through partnership: Examining the theoretical framework and development of a «community of musical practice». *International Journal of Music Education*, 32(4), 396–408. <https://doi.org/10.1177/0255761413515802>
- Koelsch, S. (2011). Towards a neural basis of processing musical semantics. *Physics of Life Reviews*, 8(2), 89–105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.plrev.2011.04.004>
- Koopman, C. & Davies, S. (2001). Musical meaning in a broader perspective. *Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 59(3), 261–273.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22 (3), 1–11.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage Publications.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Møen, I.-L. (2014). Den syngende barnehagelæreren: Utvikling av faglig trygghet. I M. Eilefsen (Red.), *På kryss og tvers: Muligheter for tverrfaglig arbeid i barnehagen* (s. 30–44). Universitetsforlaget.
- Monaghan, C. H. (2011). Communities of practice: A learning strategy for management education. *Journal of Management Education*, 35(3), 428–453. <https://doi.org/10.1177/1052562910387536>
- Parker, E. C. (2016). The experience of creating community: An intrinsic case study of four Midwestern public school choral teachers. *Journal of Research in Music Education*, 64(2), 220–237.
- Pascale, L. M. (2002). *Dispelling the myth of the non-singer: Changing the ways singing is perceived, implemented and nurtured in the classroom* [Doktorgradsavhandling]. Lesley University.

- Pearce, E., Launay, J. & Dunbar R. I. M. (2015). The ice-breaker effect: Singing mediates fast social bonding. *Royal Society Open Science*, 2(10). <https://doi.org/10.1098/rsos.150221>
- Richards, H. & Durrant, C. (2003). To sing or not to sing: A study on the development of «non-singers» in choral activity. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 78–89. <https://doi.org/10.1177/1321103X030200010501>
- Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk* [Hovedfagsoppgave]. Høgskolen i Bergen.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1, 1–10.
- Schei, T. B. & Åvitsland, B. S. (2016). Stemrestress og konsekvenser for lærerstudenten. *Norsk tidsskrift for logopedi*, 62(2), 6–13.
- Schnell, T. (2009). The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 483–499. <https://doi.org/10.1080/17439760903271074>
- Smith, S., Kempster, S. & Wenger-Trayner, E. (2019). Developing a program community of practice for leadership development. *Journal of Management Education*, 43(1), 62–88. <https://doi.org/10.1177/1052562918812143>
- Statistisk sentralbyrå. (2019). *Årsrapport for Statistisk sentralbyrå for 2019*. <https://www.ssb.no/omssb/om-oss/vaar-virksomhet/planer-og-meldinger/arsrapport-2019>.
- Stone, D. N., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2009). Beyond talk: Creating autonomous motivation through self-determination theory. *Journal of General Management*, 34(3), 75–91. <https://doi.org/10.1177%2F030630700903400305>
- Stryker, S. & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284–97. <https://doi.org/10.2307/2695840>
- Stunell, G. (2010). Not musical? Identity perceptions of generalist primary school teachers in relation to classroom music teaching in England. *Action, Criticism, and Theory for Music Education*, 9(2), 79–107.
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher education as context for music pedagogy research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk.
- Universitets- og høgskolerådet. (2021a, 28. mai). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/id7e2ee5a-do46-4c10-8fda-b9aof7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/id7e2ee5a-do46-4c10-8fda-b9aof7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf)
- Universitets- og høgskolerådet. (2021b, 10. desember). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>

- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University Press.
- Varvarigou, M. (2016). «I owe it to my group members ... who critically commented on my conducting» – cooperative learning in choral conducting education. *International Journal of Music Education*, 34(1), 116–130.
- Virkkula, E. (2016). Communities of practice in the conservatory: Learning with a professional musician. *British Journal of Music Education*, 33(1), 27–42. <https://doi.org/10.1017/S026505171500011X>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Welch, G. F. (2017). Singer identities and educational environments. I R. MacDonald, D. J. Hargreaves, D. Miell (Red.), *Oxford handbook of musical identities* (s. 543–565). Oxford University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identities*. Cambridge University Press.
- Wood, D. J., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89–100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
- Yakhlef, A. (2010). The three facets of knowledge: A critique of the practice-based learning theory. *Research Policy*, 39(1), 39–46. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.11.005>