

Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund
og Anne Haugland Balsnes (Red.)

Samsang gjennom livsløpet

Samsang gjennom livsløpet

Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund og
Anne Haugland Balsnes (Red.)

Samsang gjennom livsløpet

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© 2022 Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund, Anne Haugland Balsnes, Arve Almvik, Lars Ole Bonde, Grete Daling, Ingrid Danbolt, Liv Anna Hagen, Siri Haukenes, Linn Hentschel, Sven-Erik Holgersen, Stefan Ingerslev, Dag Jansson, Jens Knigge, Tiri Bergesen Schei, Torill Vist og Helene Waage.

This work is protected under the provisions of the Norwegian Copyright Act (Act No. 2 of May 12, 1961, relating to Copyright in Literary, Scientific and Artistic Works) and published Open Access under the terms of a Creative Commons CC-BY 4.0 License (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). This license allows third parties to freely copy and redistribute the material in any medium or format as well as remix, transform or build upon the material for any purpose, including commercial purposes, provided the work is properly attributed to the author(s), including a link to the license, and any changes that may have been made are thoroughly indicated. The attribution can be provided in any reasonable manner, however, in no way that suggests the author(s) or the publisher endorses the third party or the third party's use of the work. Third parties are prohibited from applying legal terms or technological measures that restrict others from doing anything permitted under the terms of the license. Note that the license may not provide all of the permissions necessary for an intended reuse; other rights, for example publicity, privacy, or moral rights, may limit third party use of the material.

ISBN print edition: 978-82-02-76462-3
PDF: 978-82-02-71635-6
EPUB: 978-82-02-76644-3
HTML: 978-82-02-76643-6
XML: 978-82-02-76645-0
DOI: <https://doi.org/10.23865/noasp.162>

Cover photo: Cappelen Damm AS
Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Kapittel 1	Introduksjon til Samsang gjennom livsløpet.....	7
	<i>Regine Vesterlid Strøm, Øyvind Johan Eiksund og Anne Haugland Balsnes</i>	
Kapittel 2	«Det finnes en sang for alt!» Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie.....	29
	<i>Anne Haugland Balsnes, Ingrid Danbolt, Liv Anna Hagen, Siri Haukenes, Jens Knigge og Tiri Bergesen Schei</i>	
Kapittel 3	Dyresanger i samvær med barn: Tradisjoner i og mellom generasjoner	67
	<i>Ingrid Danbolt og Siri Haukenes</i>	
Kapittel 4	«Alle Kan Syng»: Sangglæde og social og faglig trivsel i indskoling via klassekorpædagogik og tolærersystem	97
	<i>Lars Ole Bonde og Stefan Ingerslev</i>	
Kapittel 5	Konstitueringen av en semiprofesjonell jentekorpraksis: En retrospektiv empirisk studie om frambringelsen av varige kulturelle verdier i et jentekor	129
	<i>Regine Vesterlid Strøm og Jens Knigge</i>	
Kapittel 6	Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan	173
	<i>Linn Hentschel</i>	
Kapittel 7	«Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan syng foran klassen min»: Korsang i lærerutdanningen og utvikling av individuell sangtrygghet	199
	<i>Anne Haugland Balsnes og Dag Jansson</i>	
Kapittel 8	Rethinking Motivation in Choir Participation: Proposing a Contextual Model of Motivation.....	229
	<i>Øyvind Johan Eiksund</i>	

Kapittel 9	Korsang og musikalsk ledelse for mestring og velvære.....	257
	<i>Grete Daling og Arve Almvik</i>	
Kapittel 10	Dedikerede sangere i amatørkor under covid-19-pandemien	279
	<i>Sven-Erik Holgersen</i>	
Kapittel 11	«Sølvstrupene er den beste gaven livet har gitt meg etter at jeg ble pensjonist!» Korsang i den tredje alder	301
	<i>Anne Haugland Balsnes</i>	
Kapittel 12	Co-singing in Families Living with Dementia.....	327
	<i>Helene Waage</i>	
Kapittel 13	Fortellinger om samsang - fellesskap i og mellom generasjoner	355
	<i>Torill Vist</i>	
About the Authors.....		379
Review Panel		383

KAPITTEL 1

Introduksjon til *Samsang gjennom livsløpet*

Regine Vesterlid Strøm

Nord universitet

Øyvind Johan Eiksund

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Anne Haugland Balsnes

Universitetet i Agder

Velkommen til den femte antologien i skriftserien MusPed:Research med tittelen *Samsang gjennom livsløpet*. Med jevne mellomrom dukker sang- og samsangtematikken opp i samfunnsdebatten, senest i sammenheng med fagfornyelsen i Kunnskapsløftet (LK20) gjennom en uttalt bekymring knyttet til sangens vikende plass og betingelser i barnehage og skole (Balsnes, 2021). For å bøte på utviklingen hvor sang stadig blir marginalisert i både lærerplaner og faktisk bruk (Balsnes, under utgivelse), har det de siste årene blitt tatt en rekke initiativ for å styrke sangens vilkår både gjennom nye forskningsnettverk og via spesifikke kurs og nettressurser tilbudt av organisasjoner og institusjoner i alle de skandinaviske landene.¹ Også innenfor helsefeltet har samsangens betydning i vanskelige og sårbare livssituasjoner fått stadig større oppmerksomhet, og musikk og

1 Eksempelvis i Norge: *SangBarSk – Sang i barnehage og skole, Syngende skole, Syngende barnehage og Krafttak for sang*, i Sverige: *Sånghälsa i skolan og Sjungande barn* og i Danmark: *Sangens hus og Sangkraft*.

helse er et forskningsfelt i sterk vekst (se f.eks. Bonde et al., 2013; Bonde & Theorell, 2018; Boyce-Tilman, 2019). Aldri har kulturlivet vært rammet så hardt som under koronapandemien, og aldri har vel korsangere savnet det fysiske samsangnærværet mer enn etter nærmere to år med digitale korøvelser (se Holgersen, kapittel 10). Det har samtidig aktualisert behovet for anvendelige og gode musikkteknologiske løsninger til samsangbruk.

Behovet for forskningsbasert kunnskap om ulike former for samsang er stort og økende. Fordi denne antologien ikke fokuserer på organisert korsang alene, men anlegger et bredere perspektiv på samsang gjennom livsløpet, er den også original i sitt slag. Målgruppen er forskere, studenter på bachelor-, master- og ph.d.-nivå, lærere innen alle skoleslag, sangere, dirigenter, helsearbeidere, kirkearbeidere og andre som er opptatt av sang i ulike sammenhenger.

Foreliggende antologi presenterer forskningsprosjekter som undersøker samsang (i korthet: sang i fellesskap) i ulike aldersgrupper og kontekster, herunder samsangens stilling i barnehage, skole og høyere utdanning, samsang og helserelaterte temaer, samsang i et kjønnsperspektiv, samsang i et multikulturelt perspektiv, samsangstradisjoner og generasjonssammenbindende repertoar, samsang i koronatid, samsang i lys av mestring og motivasjon og samsangaktiviteter for personer med demens og deres pårørende. Korsang i ulike livsfaser, fra oppvekstår til pensjonsalder, tematiseres også i flere kapitler. Bidragsyterne er 17 skandinaviske forskere ansatt i universitets- og høyskolesektoren. Alle forfatterne har erfaring som praktikere og forskere fra høyere utdanning innen musikkpedagogikk, utøvende musikk, musikkterapi, musikk og helse samt musikalske praksiser i det frie kulturlivet.

Antologien har i alt 13 kapitler skrevet på norsk, dansk, svensk eller engelsk. Den overordnede strukturen i antologien følger livsløpets faser og overganger i ulike kontekster, noe som kan være vesentlig for å forstå prosesser og endring over tid. Mange av kapitlene innbefatter også samsang på tvers av generasjoner. Ambisjonen er å gi et særegent bidrag til et aktuelt forskningsfelt gjennom enkeltstående studier der livsløpsperspektivet rammer inn fenomenet. *Samsang og livsløp* utgjør omdreiningspunktene i antologien, selv om begrepene ikke diskuteres

eller problematiseres eksplisitt av alle forfatterne. I denne innledningen plasseres derfor antologiens kapitler inn i en helhetlig sammenheng ved å utdype samsangens spennvidde, tradisjon og funksjon sett i relasjon til livsløpets faser og ulike aldersdimensjoner.

Introduksjonskapittelet består av fire deloverskrifter. Første del handler om samsangens funksjon og tradisjon, og andre del kretser omkring livsløpsperspektivet med særskilt vekt på alder sett i relasjon til sang og stemmebruk. I tredje del gir vi en kort presentasjon av hvert enkelt kapittel plassert inn under fire samsangaldre, mens fjerde og siste del diskuterer samsang som brobygger mellom mennesker i fortid, nåtid og framtid.

Samsang – tradisjon og fellesskap, men også utenforskap

Samsangtradisjonen har en sentral plass i sosialt, politisk og religiøst liv og utgjør en vesentlig del av vår felles kulturarv. Til alle tider og i alle samfunn har mennesker sunget sammen i glede og i sorg, til hverdags, til arbeid og til fest. Samsang (*co-singing*) er begreper som har sprunget ut av arbeidet med antologien. Så langt vi erfarer er samsang et nytt begrep i forskningssammenheng. I boken *Sang som våpen – historier om sangens slagkraft* (Kolltveit, 2021) dukker imidlertid samsangbegrepet opp. Her henvises det til artikkelen «Samsang må til», skrevet av Henrik Lone i 1936, som omhandler sangens funksjon i arbeiderbevegelsen (s. 100). Kolltveit viser også til at det i arbeiderbevegelsen har eksistert et skille mellom *fellessang* (med ideologisk hensikt) og *allsang* (unison sang til hygge og underholdning) (s. 99). I denne antologien skaper vi ikke et tilsvarende skille, men definerer i stedet samsang som alle former for aktivitet der mennesker møtes og synger sammen. Slik symboliserer samsang menneskelig samvær gjennom hele livsløpet, fra vugge til grav. Denne antologien favner selvsagt ikke alle samsangssituasjoner. Med sin bredt anlagte og pluralistiske tilnærming gir boken likevel et innblikk i samsangens kraft og legitimitet på individ-, gruppe- og samfunnsnivå i en skandinavisk kontekst.

I mange samsangssituasjoner, kanskje de fleste, tenkes det ut ifra forutsetningene at «alle skal med» og at «alle kan synge». Flere av kapitlene

i denne antologien tematiserer nettopp hverdagslige samsangaktiviteter i og mellom generasjoner, samt korvirksomhet og repertoarutvalg som bidrar til opplevelsen av samhold, tilhørighet, inkludering, forbedret psykisk helse og livsmestring (se Danbolt & Haukenes, kapittel 3; Bonde & Ingerslev, kapittel 4; Daling & Almvik, kapittel 9; Balsnes, kapittel 11; Waage, kapittel 12; Vist, kapittel 13). Også resultater fra andre vitenskapelige studier viser at sangaktiviteter fremmer helse og velvære, herunder glede, velvilje og entusiasme (se f.eks. Balsnes, 2017, 2018; Batt-Rawden & Stedje, 2020; Bonde et al., 2018, Bonde & Theorell, 2018; Boyce-Tilman, 2019; Kirschner & Tomasello, 2010; Welch, 2012). Sangens helsebringende effekter skyldes blant annet at den delen av hjernen som er knyttet til positive følelser aktiveres i sang- og samsangaktiviteter (Boyce-Tilman, 2019; Welch, 2005). Dessuten bidrar den dype pusten som er nødvendig når man synger til å redusere stress og til et styrket immunsystem (Beck et al., 2000; Clift et al., 2010; Clift & Hancox, 2010; Lindblad et al., 2017; Theorell, 2019). Gjennom musisering i et fellesskap kan sangens helsefremmende betydning derfor sies å romme både estetiske, fysiske, mentale, følelsesmessige, kognitive og sosiale komponenter.

Når det gjelder barn viser Welch (2006, 2009, 2012) til at sang blant annet gagnar utviklingen av hjertet, respirasjonssystemet og det nevrologiske systemet, som i sin tur gir bedre ferdigheter i utdanningssammenheng. Det å synge sammen aktiverer også den sosiale delen av hjernen. Samtidig viser det seg at barn med høyere sangferdigheter er mer sosialt integrert generelt. De har et mer positivt selvbilde enn barn med lavere sangferdigheter, som heller ikke håndterer verden på en like kompetent måte. Betydningen av en tidlig start tillegges stor vekt. Resultater fra andre undersøkelser viser at flertallet av de som velger sang som levevei i voksen alder har sunget i kor i barne- og ungdomsårene (Jørgensen, 2001; Sandgren, 2005; Strøm, 2021). De overnevnte studiene eksemplifiserer imidlertid, slik Myers et al. (2013) hevder, at mens musikkaktiviteter som involverer eldre personer oftest forbindes med forskningsperspektiver som omhandler livskvalitet, handler det for barn og unge gjerne om tilegnelsen av individuelle ferdigheter. Samtidig avdekkes en polarisering mellom et dominerende og et underordnet verdisystem i sang og sangundervisning som er historisk konstituert (Boyce-Tilman, 2019). Til tross for

dagens store mangfold av vokalstiler viser flere studier at den flerhundre-årige vestlige orale tradisjonen, herunder den klassiske sangens posisjon, ennå har en dominerende funksjon i utdanningssystemene og i annet opplæringsøyemed (Lønstrup, 2004; Potter, 1998; Schei, 2007; Strøm, 2021). Det er ikke utenkelig at også det «underordnede verdisystemet» (jf. Boyce-Tilman, 2019) som er orientert omkring fellessang, trivsel og sangglede har vært preget av det dominerende sangparadigmet i samsangkontekster (se også Bonde & Ingerslev, kapittel 4). Imidlertid finner Balsnes et al. (i kapittel 2) at begrunnelser for sang i barnehage og skole hovedsakelig dreier seg om ikke-musikalske argumenter. Vokale ferdigheter og klingende resultat ser dermed ut til å være underordnet ideen om at alle skal med.

På korfeltet finner vi som nevnt også praksisformer som har fellesskapsopplevelsen og det positive utbyttet av å delta som hovedmål. Andre kor har i større grad ambisjon om å oppnå mer formelle læringsutbytter (Hall, 2018). I slike kor vil gjerne etablerte kvalitetskriterier knyttet til for eksempel sangteknikk, klangidealer og repertoarførtrolighet være målestokken. Fordi korsangen er både omfattende og allsidig, vil vi ofte finne «glidende overganger uten klare skiller mellom det amatørbaserte og det profesjonelle» (Simonsen, 2010, s. 10). Denne antologiens kapitler tematiserer ikke det helprofesjonelle korfeltet, men et såkalt «elitekor» er representert gjennom en studie av en semiprofesjonell jentekorpraksis (se Strøm & Knigge, kapittel 5). I korfeltet sett under ett, er det likevel et overordnet kontekstuel poeng i antologien at verken «profesjonell» eller «amatør» er nøytrale begreper, men snarere begreper med en symbolsk funksjon. Skillet mellom det profesjonelle og ikke-profesjonelle markerer dermed en avstand som gjennom sitt meningsinnhold har avgrensende effekt (Bourdieu, 1996; Solhjell & Øien, 2012). En slik avstand kan ha skjellsettende virkning i enhver samsangssituasjon, uavhengig av samsangerens alder, kjønn og nivå.

En rådende diskurs i musikkfeltet er ideen om talent, forstått som en form for individuelt iboende potensial (Kingsbury, 1988; Stabell, 2018). Sammenlignet med andre områder hvor menneskelig handling foregår, er det ikke uvanlig at både kunstnerne selv og samfunnet rundt opplever at de er annerledes (Aslaksen, 2004; Lehmann & Davidson, 2006). Dette

har blant annet å gjøre med at musikk er en kroppslig aktivitet som samtidig uttrykker følelser og ekspressivitet (se f.eks. Strøm, 2021, s. 59–63). Også blant lærere og lærerstudenter synes det å være en utbredt forestilling at det å synge og å være musikalsk er for spesielt utvalgte (Kulset & Halle, 2020; Torgersen & Sæther, 2021), noe Balsnes og Jansson tar opp i kapittel 7. Fordi stemmen er kroppens eget instrument, vil de «biopsykofysiske prosesser som innvirker i utviklingen av stemmekroppen» kunne forsterke den subjektive opplevelsen av talent som noe delvis medfødt, nettopp på grunn av instrumentets egenart (Strøm, 2021, s. 245). I de fleste samsangkontekster, og spesielt i sammenhenger hvor barn og unge er involvert, vil «rangering av stemmer» føre til positive ringvirkninger for noen og negative for andre.

Estetisk originalitet og estetiske verdier kan bare måles i relative termer (Menger, 2014, s. 179). I talentutviklingsprogrammer i musikk åpnes det i de skandinaviske landene opp for en aksept for både arv og miljø og et helhetlig menneskesyn (Stabell, 2018; Strøm, 2021). I norsk kontekst beskrives talent som «en elev med spesielle forutsetninger og motivasjon for å arbeide med musikk» (Rishaug et al., 2008, s. 9.). Like fullt er «talent» programmenes kjerneidé. Alle sangkonkurransene som dukker opp i ulike TV-kanaler bidrar også til å opprettholde et verdisyn som nettopp signaliserer at ikke alle skal med. Kingsbury (1988, s. 75, 103) påpeker at talent har en symbolsk funksjon fordi talent verken kan bevises eller motbevises. Dypest sett handler det om differensiering ved at noen med posisjonell makt foretar estetiske vurderinger. Derfor har det å stille (for tidlige) estetiske «dommer» en både etisk og moralsk side (Kingsbury, 1988; Strøm, 2021). Kvalitetsdommer eller smaksdommer (Bourdieu, 1995) (for eksempel at noen synger pent og noen synger stygt – underforstått – noen har talent og noen har det ikke), vil kunne manifestere seg som en sannhet i potensielle samsangeres bevissthet. Blant annet kan «stemmeskam» (Schei, 1998; Schei & Schei, 2017) og mangel på «sangtrygghet» (se Balsnes & Jansson, kapittel 7), føre til at barn, ungdom, voksne eller gamle verken våger eller ønsker å delta i sangaktiviteter, det være seg samsang i hverdagslige situasjoner, i skolesystemet, i religiøs kontekst eller i det frie kulturliv. Forestillingen om talent kan forstås som en kulturell ideologi heller enn en individuell egenskap (Kingsbury, 1988), men dens

betydelige sosiale og kulturelle kraft kan likevel fungere ekskluderende i enhver syngende sammenheng.

Selv om samsang oftest forbindes med sangglede, fellesskap og tilhørighet, kan den musikalske aktivitetsformen også handle om utenforskap og mistilpasning. Sang har, som Bjørkvold (1998) uttrykker, «ikke bare et potensial til å utløse musiske krefter i mennesker, samle og styrke fellesskap. Sang kan også sperre, lamme, utestenge» (s. 63). Når det gjelder sistnevnte, kan det dreier seg om mange ulike omstendigheter, også kjønnede diskurser (se Hentchel, kapittel 6) og motivasjonsfaktorer (se Eiksund, kapittel 8). Med et kritisk blikk belyser de medvirkende forfatterne i antologien varierte tematikker omkring samsangpraksisens betydning og verdi for meningsskapning og opplevelse av sammenheng eller diskontinuitet i livet knyttet til musikalske, fysiske, psykiske, emosjonelle, kognitive, etiske, kulturelle og/eller sosiale faktorer. Det er nettopp denne pluralistiske tilnærmingen som ideelt sett også karakteriserer et livsløpsperspektiv både teoretisk og metodisk (Antikainen & Komonen, 2003).²

Livsløp, aldersdimensjoner og vokal alder

Tid og alder er framtrepende i all menneskelig bevissthet og vesentlige variabler i alle samfunn når livsløpet skal struktureres. Tid er også et grunnleggende fellesemne innen alle forskningsdisipliner, uten at det blir lagt vekt på i enhver sammenheng (Daatland, 2005; Hagestad, 2003; Hareven, 1977; Thorsen, 2002). I ethvert prosessuelt perspektiv på livsløpet står fire ideer sentralt for å forstå menneskers handlinger og livsmønstre: (1) *løpebaner* (individuelle livsbaner på et bestemt område av livet, for eksempel et yrkesløp), (2) *(livs)faser* (som er både biologisk og kulturelt betinget), (3) tidsbegrensede *overganger* mellom livsfaser (for eksempel

2 Den nære relasjonen mellom psykologiske, sosiologiske, historiske og samfunnsmessige aspekter i livsløpsperspektivet gjør forskningen velegnet for flerfaglige og tverrfaglige studier. Selv om en helhetlig tilnærming er en uttalt intensjon i mange forskningsmiljøer, fortsetter studiene likevel i stor grad å være monodisiplinære (Levy & Team, 2005; Mayer, 2003; Thorsen, 2005). Det er da også en betydelig forskjell mellom et *life course*-perspektiv (et sosiologisk utgangspunkt), et *life span*-perspektiv (et psykososialt og utviklingspsykologisk utgangspunkt) og *life cycle*-studier (Elder et al., 2004, s. 4).

barnefødsler, giftemål og sykdom eller overgangen fra studier til yrkesliv) og (4) (livs)hendelser som kan føre til varige vendepunkt (Levy & Team, 2005). I antologien berøres alle disse grunnleggende ideene uten at de eksplisitt blir gjort rede for. Med andre ord legges det ikke opp til en livsløpsanalyse i hvert enkelt kapittel hvor forfatterne spesifikt redegjør for tid og endring over tid (jf. Elder & Shanahan, 1997; Fosslund & Thorsen, 2010). I arbeidet med de ulike samsangtematikkene har alle forfatterne likevel hatt en felles oppfatning av at livsløpet danner en overordnet ramme i antologien. Innforstått endres menneskers handlingsevne, identifikasjoner og mestringsstrategier i takt med tiden i et komplekst vekselspill og en gjensidig avhengighet mellom samfunnsutviklingen og den individuelle utvikling (Elder & Shanahan, 1997; Strøm, 2021).

Alder er en av samfunnets mest sentrale sosiale og kulturelle kategorier, og i samsangaktiviteter er gjerne flere generasjoner involvert. Derfor tar vi ikke for gitt at antologiens kapitler har en logisk ordnet rekkefølge. Aldring (personlig utvikling og endring gjennom hele livsløpet) er verken tidløs eller stedløs, men vevd inn i et samfunn i endring, noe Thorsen (2002, s. 152) kaller «den doble forandringen». *Kronologisk alder* (kalenderalder) sier lite om folks yteevne, helse, yrkesløp og familiestatus. Aldring innbefatter også svært individuelle biologiske, psykologiske og sosiale funksjoner (Furunes & Mykletun, 2010; Settersten & Mayer, 1997). Fordi stemmen er en del av en levende organisme, kan forskjellen mellom kronologisk og biologisk alder være betydelig (Thurman & Welch, 2000). En rekke biologisk gitte endringer er direkte knyttet til stemmens modning, vekst og aldring, og her har også hormonelle endringer en vesentlig funksjon i utviklingen. Faktorer som fysisk konstitusjon, stemmehelse, kognitiv funksjon og koordinasjon (kroppslig muskelsamarbeid) samt tilbakelagte læringsprosesser og øvingsmengder vil selvsagt ha innvirkning på stemmeproduksjonen over tid. Vi vil derfor finne store individuelle forskjeller i den karakteristiske akustiske signaturen i både unge og eldre stemmer, og mellom kjønn og ulike stemmetyper og stemmefag (Gembris, 2006; Spahn & Richter, 2006; Strøm, 2021).

Samsangens betingelse er stemmebruk, og stemmen er i endring gjennom hele livsløpet. En slik forståelse ligger implisitt i antologiens kapitler, som dekker alle livsfasene (se neste del). Kronologisk alder er ingen

god målestokk, men Welch (2005, s. 252, 2009, s. 179) mener det er mye som tyder på at den vokale utviklingen består av minst syv faser: (1) tidlig barndom, 1–3 år; (2) senere barndom, 3–10 år; (3) pubertet, 8–14 år; (4) ungdom, 12–16 år; (5) ung voksen, 15–30/40 år; (6) voksen, 40–60 år og (7) 60 år og oppover. De individuelle forskjellene mellom kjønn og mellom biologisk og kronologisk alder vil kunne føre til forskyvninger som gjør at noen faser overlapper hverandre. Blant ungdom og unge voksne vil noen kunne rase igjennom de vokale stadiene i løpet av 12 måneder, mens andre kan bruke flere år på prosessen (Welch, 2006, s. 322–325). En slik universell inndeling er imidlertid problematisk når den ses isolert fra relasjonelle og kulturelt bestemte faktorer (Strøm, 2021). Og fordi vokal utvikling impliserer biopsykofysiske endringer over tid, blir alder en lite egnet indikator på stemmefunksjonen slik den framstår i nuet (Eken, 1998). I ledelse av samsangaktiviteter av en mer formell art, for eksempel i korsammenheng, vil det derfor ha stor verdi å reflektere over at karakterisering og kategorisering av individuelle stemmer (lyse/mørke eller lette/tunge) ikke er statiske fenomen. Utvikling av stemmen krever også øving i alle aldre og på alle nivå. Oppnåelsen av et trygt *sangerfundament* (Strøm, 2021, s. 232) vil blant annet innebære at den individuelle samsangeren øver opp koordineringen av de stemmemessige og kroppslige muskelfunksjonene som inngår i sang, og det kan ta sin tid.

Et annet aspekt ved aldersdimensjoner er psykologisk alder, det vil si forståelsen av folks atferd, evner, motiver og forventninger. Begrepet refererer også til subjektiv alder, for eksempel hvordan vi opplever vår egen alder og kapasitet, hvor gamle vi helst vil være og hvilken aldersstatus andre gir oss (Daatland, 2005; Featherstone & Hepworth, 1991; Furunes & Mykletun, 2010). Slik oppstår en rekke aldersnormer, i betydningen sosialt konstruert mening (Hagestad & Neugarten, 1985). I forbindelse med vokal utvikling bidrar nettopp aldersnormer til å opprettholde visse trege strukturer på sangområdet. Det kan for eksempel dreie seg om gjengse feltspesifikke kulturelle forestillinger om det ultimate starttidspunkt for vokal opplæring (se Bonde & Ingerslev, kapittel 4; Strøm & Knigge, kapittel 5) eller om «behørig» sluttidspunkt for å synge i kor (se Balsnes, kapittel 11). I samsangssituasjoner er det heller ikke gitt at det akustiske inntrykket «stemmer» overens med deltakernes kronologiske

alder. Og nødvendigvis har ikke det opplevde misforholdet mellom stemmeproduksjonen og alder biologiske årsakssammenhenger. Ved å integrere biologiske, psykologiske, sosiale og kulturelle aspekter i forståelsen av faktorene som virker sammen i sang, er *vokal alder* kanskje et mer formålstjenlig begrep (Strøm, 2021, s. 485). I likhet med utseendet, *look age* (Featherstone & Hepworth, 1991), kan stemmer høres enten yngre eller eldre ut enn det vi forventer i en gitt alder.³ Dette kan ha sammenheng med den vokale helsen og stemmebruken på et allerede tilbaketrukket stadium i løpebanen. Relatert til stemmemekanismens anatomiske og fysiologiske sider vil vi kunne finne mange *sangaldre* spredt langs et kontinuum basert på motsvarende akustiske korrelasjoner.⁴

Samsang gjennom livsløpets fire aldre, i og mellom generasjoner

Eriksons (1959) psykososiale teori om menneskets åtte aldre med tilsvarende kritiske utviklingstrinn som står i et lovmessig forhold til hverandre, har ifølge Fosslund og Thorsen (2010, s. 38) bidratt til et helhetssyn på livsløpet som i dag har fått sin renessanse. Tradisjonelt er det vanlig å tenke sosial aldring og den sosiale identitetens dannelse som et kronologisk forløp fra (1) barn til ungdom med en overgang i de tidlige tenårene, deretter en overgang til (2) voksen i begynnelsen av tyveårene. I 40-årene er man (3) middelaldrende, i 60-årene (4) eldre og i 80-årene (5) gammel (Solem, 2007, s. 97). Et globalisert samfunn i rask endring utfordrer imidlertid vår normative oppfatning av sosial tid. Særlig har utdanningssamfunnet gitt oss nye kulturelle forestillinger om livsløpets faser som gradvis har blitt kollektivt internalisert. En lengre ungdomstid vil for eksempel forskyve alder for barnefødsler og endre familier og

3 Featherstone og Hepworth (1991, s. 381) refererer til *consensual age*, som en relasjon mellom personlig opplevd alder (*feel age*) og interpersonlig alder (aldersstatusen andre gir oss), blant annet *look age*.

4 Karakteristisk vurderes «eldre stemmer» som luftige, med redusert styrke, større variasjon i intonasjonen (*pitching*) og med markant vibrato (vokal tremor/skjelvinger) på utholdte toner. Slike kvalitative endringer i vokalproduksjonen har sammenheng med en redusert funksjon i respirasjonssystemet (åndedrettsapparatet) og relativt svakere muskulatur generelt (Thurman & Welch, 2000).

yrkeskarrierer (Frønes & Brusdal, 2001, s. 38). Kategorien «eldre» har dessuten vokst i begge retninger; pensjonsalderen inntreffer tidligere og folk er friske lenger, noe som gir mulighet for «personlig fullbyrdelse» i en livsfase Laslett (1987) kaller den tredje alder. Ifølge Solem (2007, s. 98), karakteriserer *den første alder* oppveksten med avhengighet, sosialisering og utdanning, og *den andre alder* de voksne årene med ansvar, modenhet, uavhengighet og inntekter. Som nevnt omfatter *den tredje alder* friske engasjerte eldre med færre forpliktelser, mens *den fjerde alder* er perioden med ny avhengighet, forfall og død. De fire aldre er en mer fleksibel inndeling av livsløpet fordi den ikke er strengt bundet til kronologisk alder. En tilsvarende inndeling anser vi formålstjenlig i denne antologien.

Antologiens kapitler omfatter ikke hele livet, men deler av det i ulike samsangkontekster. Når vi har valgt å gruppere kapitlene inn i fire *samsangaldre* i tråd med de fire aldre nevnt i forrige avsnitt, er det et praktisk grep for å organisere tekstenes innhold. Et vesentlig poeng i livsløpsperspektivet er «sammenvevde liv» (Elder & Shanahan, 1997, s. 26). I samsang knyttes egne liv sammen med andres liv på tvers av alder. Slik veves medsangeres, men også familiemedlemmers og venners kryssende løpebaner inn i hverandre. Som et resultat av sosial regulering og dannelse av sosiale mønstre vil disse relasjonene ha innvirkning på livsveien. Her vil «signifikante andre», for eksempel lærere, dirigenter, foreldre, besteforeldre og venner, ha stor innflytelse (Strøm, 2021).

Samsang er en aktivitet som binder generasjoner sammen (se Danbolt & Haukenes, kapittel 3; Waage, kapittel 12; Vist, kapittel 13). I antologien anvendes generasjonsbegrepet både i betydningen *historisk generasjon*, det vil si mennesker som er/var unge i samme periode, med en felles historisk forankring, og *generasjoner i familien*, altså mennesker som har felles opphav (jf. Frønes & Brusdal, 2003, s. 284). Når vi ikke spesifikt anvender *kohort* (Ryder, 1965) for å få en mer presis kobling mellom alder og historisk tid, er det likevel flere av kapitlene i antologien som nettopp omhandler «en gruppe mennesker som er født i samme historiske periode (enten samtidig eller innenfor en bestemt avgrenset tidsperiode), og som opplever spesifikke sosiale endringer i en gitt kultur i samme rekkefølge og i samme alder» (Ryder, referert i Strøm, 2021, s. 114). Uansett

hvordan vi forsøker å dele inn livsløpet vil det i samfunn med rask sosial endring alltid være slik at mennesker som står nært hverandre i alder vil høste ulike erfaringer.

Presentasjon av antologiens kapitler

Når vi i det følgende presenterer antologiens innhold mer spesifikt, har vi som nevnt strukturert kapitlene inn under fire samsangaldrer. Selv om flere generasjoner er involvert, er det målgruppen for undersøkelsene som har lagt føringene. Kapittel 2 til 6 i antologien hører inn under *den første samsangalder* (barn, ungdom og unge voksne) og tematiserer samsang i ulike kontekster som barnehage og skole, lærerutdanning og et jentekor. I **kapittel 2** presenterer Anne Haugland Balsnes, Ingrid Danbolt, Liv Anna Hagen, Siri Haukenes, Jens Knigge og Tiri Bergesen Schei resultater fra to studier om sangens stilling i norske barnehager og skoler. Gjennom et triangulerende design basert på en kvantitativ spørreundersøkelse og casestudier konsentrerer forfatterne seg om hvordan sang legitimeres i utvalgte barnehager og skoler. Den teoretiske tilnærmingen er fundert i musikkpedagogisk idéhistorie. Resultatene viser at de ansatte har en rekke ikke-musikalske begrunnelser for sang, som at det er et godt verktøy for språkkinnlæring og fellesskap. Minst viktig er det å holde på med sangaktiviteter for å utvikle sangstemmen.

Når det synges i barnehagene, er dyresanger sterkt representert både i barns lek og i samsangssituasjoner i og mellom generasjoner. Dyrematikken har en solid forankring i norsk sang- og sangboktradisjon, og appellerer til både ung og gammel. Mye av repertoaret kan derfor sies å være generasjonssammenbindende. Med dette utgangspunktet analyserer og diskuterer Ingrid Danbolt og Siri Haukenes i **kapittel 3** hva som kjennetegner de mest brukte dyresangene, deres tekstlige og musikalske særtrekk og hvordan sangene bidrar til sosialisering i ulike fellesskap fra tidlig alder. Dyrenes karakterer og sangenes meningsinnhold inviterer til lek og humor, kroppslige uttrykk, undring og refleksjon. Dyresangenes egenskaper inspirerer derfor til aktiv deltakelse, fellesskap, interaksjon og identifikasjon som frambringer erfaringsbasert livsvisdom både hos store og små.

I hele Skandinavia synges det stadig mindre i skolen, delvis grunnet færre kvalifiserte lærere. Lars Ole Bonde og Stefan Ingerslev beskriver i **kapittel 4** et nytt initiativ for å styrke sang i dansk skole gjennom etableringen av prosjektet *Alle kan synge* (AKS), som er en innføring av obligatorisk klassekor 0.–3. klasse (6–9 år). I prosjektet samarbeider den lokale folkekirken og folkeskolen om å lære barn med ulik etnisk bakgrunn å synge ut ifra antakelsen om at det har positiv innvirkning på elevenes sosiale og faglige trivsel. Ambisjonen er å utvikle en generaliserbar modell. Følgeforskningen er i første rekke basert på kvalitative data, og kapittelet retter oppmerksomheten mot den særlige AKS-pedagogikken og tolærersystemet denne modellen er basert på.

Blant barn og unge er det særlig jenter som synger i kor. Noen av disse korene faller inn under betegnelsen semiprofesjonelle kor eller elitekor. Dette framgår i **kapittel 5**, hvor Regine Vesterlid Strøm og Jens Knigge gir et innblikk i hvordan en spesifikk semiprofesjonell jentekorpraksis konstitueres over tid og hvilke verdier tidligere medlemmer sett i retrospekt oppfatter som livslang læring. Fortolket med utgangspunkt i Bourdieus kultursosiologiske rammeverk forstås verdier som kulturell kapital. Basert på analyser av materiale fra en spørreundersøkelse, kvalitative intervjuer og supplerende kilder trer vokalmusikalsk kapital, samsanglige og oppdragende verdier fram som mest betydningsfullt i jentekorpraksisen, også som et fundament for livslang læring. Verdigrunnlaget genererer også en spesifikk jentekorsangerhabitus som er regulert og formet gjennom flere generasjoners praksis under bestemte eksistensvilkår.

Fordi flest jenter synger i kor, blir korsang gjerne oppfattet som en feminin aktivitet. Diskursen som knytter seg til hvorfor tenåringsgutter enten velger å delta i samsangaktiviteter eller tar avstand fra dem, er et poeng Linn Hentschel bygger videre på i **kapittel 6**. Studien, som er fundert i et fenomenologisk, kjønnsteoretisk og musikkdidaktisk perspektiv, byr på kunnskap om tenåringsgutters erfaringer med å synge sammen med andre i skolen. Med utgangspunkt i intervjuer med en musikk lærer og en tidligere skoleelev presenterer kapittelet en livshistorie om en tenåringsgutt som gjennomgår en transformasjon fra å være sangvegrer til å bli sangersolist.

Som et bidrag til det musikkpedagogiske forskningsfeltet undersøker Anne Haugland Balsnes og Dag Jansson i **kapittel 7** hvordan obligatorisk korsang, som en del av musikk lærerstudiet i grunnskolelærerutdanningen, bidrar til utvikling av studentenes individuelle sangtrygghet. De definerer sangtrygghet som å være så fortrolig med og trygg på egen sangstemme at man tør å delta i samsangssituasjoner. Denne kvalitative studien viser at korpraksisfellesskapet gir en god struktur for å utvikle en ny selvforståelse med hensyn til sangtrygghet, som er avgjørende for at framtidige lærere skal «dra i gang» sang i skolen.

Tre kapitler i antologien hører inn under *den andre samsangalder*, og her er oppmerksomheten rettet mot korvirksomhet i det frie kulturlivet. I **kapittel 8** utforsker Øyvind Johan Eiksund hvordan korvirksomhetens kulturelle og sosiale kontekst påvirker motivasjonen til voksne kormedlemmer i fire amatørkor. Gjennom en empirinær analyse utvikles en kontekstuell modell for motivasjon i kor der en rekke motivasjonsfaktorer blir sortert etter hvor *sentrale* eller *perifere* de oppleves for kormedlemmene. Videre utvikles begrepene *motivasjonsprofil* og *motivasjonskultur* som konseptuelle redskaper for å synliggjøre og forstå sammenhenger og dynamikker i amatørkorvirksomhet.

Korsang er løftet fram som en aktivitet med gunstige effekter for både fysisk, mental, emosjonell, kognitiv og sosial helse. I **kapittel 9** settes søkelyset på den musikalske ledelsen av korsang og på hvilken måte denne kan legge til rette for opplevelse av mestring og velvære blant deltakerne. Undersøkelsen tar utgangspunkt i *Syng deg friskere*, et korprosjekt for deltakere med psykiske helseproblemer. Ved hjelp av fenomenologisk analyse og systematisk tekstkondensasjon av datamaterialet fra en rekke fokusgruppeintervjuer, finner Grete Daling og Arve Almvik at puste- og vokaløvelser samt musikalsk imitasjon er viktig for deltakernes opplevelse av mestring. Måten kommunikasjonen mellom musikalsk leder og kormedlemmer foregår er avgjørende for å skape tillit og trygghet.

Da covid-19-pandemien kom til Skandinavia i 2020 ble samfunnet stengt ned, og korsang ble paradoksalt nok forbundet med sykdom og potensiell død. I **kapittel 10** undersøker Sven-Erik Holgersen hvordan dedikerte sangere opplevde det å synge i amatørkor under pandemien. I undersøkelsen er erfarne korsangere intervjuet om hvordan de

umiddelbart ble påvirket av situasjonen. De fleste sangerne vurderer at det estetiske utbyttet av korsangen i ytterste instans er viktigere for dem enn sosiale relasjoner, som ellers er et definert aspekt ved korsang. Et overraskende, men likevel logisk resultat, er at det etiske ansvaret for andre korsangere under pandemien ikke kan utøves ved å holde avstand, og at de mer utsatte eller fryktsomme derfor må ta ansvar for seg selv.

Kapittel 11 hører inn under *den tredje samsangalder*. Her belyser Anne Haugland Balsnes hva det kan bety for eldre friske og aktive mennesker i seksti- til åttiårene å synge i kor. Resultatene viser at korsang fremmer vitalitet, mestring, tilknytning og meningsskaping. Aktiviteten må imidlertid være spesielt tilpasset aldersgruppen for at sangerne skal oppnå de positive gevinstene. *Den fjerde samsangalder* (omsorgstrengende eldre) er representert i **kapittel 12**, hvor Helene Waage introduserer begrepet «co-singing» for å beskrive hva som foregår når pårørende og personer med demens synger sammen. Begrepet retter søkelyset mot den relasjonelle dimensjonen ved sang, utenfor en profesjonell terapeutisk eller institusjonssetting. Waage viser hvordan samsang i familier – selv når de står overfor alvorlig demens – kan forbedre kommunikasjon og interaksjon.

Flere samsangaldre er representert i **kapittel 13**, som også er antologiens siste. Her undersøker Torill Vist hvordan samsang trer fram i ti intervjuer om musikkopplevelse og følelseskunnskap. Gjennom en flerfasettert narrativ analyse sirkles informantenes ulike erfaringer av samsang inn, og grensene for hva samsang er og kan være blir utforsket. I kapitlet blir samsangerfaringer mellom generasjoner trukket fram som spesielt betydningsfullt med opplevelsen av fellesskap som en underliggende faktor.

Samsang som brobygger mellom mennesker

Samsangtradisjonen er vår felles kulturarv. Det rikholdige sangrepertoaret fra unison sang til flerstemt sang innen forskjellige sjangre og med ulike vanskelighetsgrader og tematikker representerer ikke bare musikkens historiske tradisjon, men menneskehetens historie gjennom århundrer. Både i solistisk sammenheng og i samsangsituasjoner vil tidligere erfaringer og miljøene vi ferdes i regulere måten stemmen blir brukt

i «det vokalmusikalske uttrykket» (Strøm, 2021, s. 62). Samsang forstår vi derfor som både individuelt, relasjonelt, sosialt og kulturelt betinget.

Tiden vi er inne i beskrives på mange vis, men sentralt står karakteristikkene som økt individualisering, utleiring av tid og rom, forvitring av modernitetens institusjoner, oppløsning, valgfrihet, usikkerhet og risiko som en følge av markedskrefter og forbruk i en global og høyteknologisk verden i hurtig endring (Kränge, 2004; Strøm, 2021). Den gradvise transformasjonen fra 1970-årenes postindustrielle samfunn fram til i dag har derfor fått navn som risikosamfunnet (Beck, 1992), det senmoderne samfunn (Giddens, 1996), det postmoderne samfunn (Lyotard, 1984) eller det Bauman (2000a) kaller flytende modernitet. Mer enn noen gang tidligere er vi globalt gjensidig avhengig av hverandre, hevdet Beck (1992) i sin tid. Men som Sørensen og Christiansen (2012) påpeker, innebærer ikke Becks analyser et pessimistisk syn på framtiden, snarere et håp knyttet til erkjennelsen av at vi alle er deltakere i et fellesskap på tvers av landegrensene. I sin kritiske samfunnsanalyse formidler Bauman (2000a) på sin side at enkeltindividet har blitt overlatt ansvaret for egne livsvalg og egen sikkerhet, og at dette fører til fravær av kontroll, med eksistensiell frykt til følge. For å vinne kontrollen tilbake og gi livet mening, inntar vi derfor sentrum av scenen (s. 2).

Når vi i innledningskapittelet har påpekt at samsang nettopp innebærer sang i fellesskap, er det et poeng at det å synge sammen utgjør et av områdene i livet som bidrar til å bygge relasjoner mellom mennesker i alle samfunnskontekster og på alle samfunnsnivå – det være seg lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt. Samsang kan bidra til å skape den røde tråden som binder livsløpet sammen og gir mening i menneskers liv fra vugge til grav. I en ustabil tid kan samsang dessuten innfri en lengsel etter nære, tette relasjoner og et identitetsskapende fellesskap, altså et «savnet fellesskap» (jf. Bauman, 2000b). Samsang gir selvsagt ingen løsning på alt, men vi oppfatter at den historiske tradisjonen samsangen springer ut av og stabiliteten denne formen for musikalsk aktivitet innebærer, gjør at noen egenskaper, kulturelle normer og relasjonelle forhold framstår mer fast enn flytende – blant annet knyttet til identitetsskaping, livsstiler, valgmonstre, klasse og kjønn. Den historiske samsangstradisjonen kan derfor sies å inneha noen trege strukturer

(jf. Bourdieu, 1993). Og slik lever mye som er gammelt «videre i det som er nytt» (Krangle, 2004, s. 8).

Antologiens 13 kapitler tilbyr varierte bidrag som med ulike perspektiver og tilnærminger retter søkelyset mot noen sider ved samsang på ulike stadier og områder av livet. Samsang gjennom livsløpet er imidlertid en vidtfavnende og rikholdig tittel som åpner opp for flere utforskede temaer. Forhåpentligvis genererer kunnskapen som antologien representerer større innsikt og inspirasjon til videre arbeid. Den iboende evnen til å bygge broer mellom mennesker og kulturer er kanskje samsangens viktigste funksjon; samsang skaper fellesskap og mening i menneskers liv, både i fortid, nåtid og framtid.

Referanser

- Antikainen, A. & Komonen, K. (2003). Biography, life course, and the sociology of education. I C. A. Torres & A. Antikainen (Red.), *The international handbook on the sociology of education* (s. 143–159). Rowman & Littlefield.
- Aslaksen, E. K. (2004). *Ung og lovende: Unge kunstnere – erfaringer og arbeidsvilkår*. Abstrakt forlag.
- Balsnes A. H. (2017). The Silver Voices: A possible model for senior singing. *International Journal of Community Music*, 10(1), 59–69.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life. Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health: A Nordic perspective* (s. 167–186). Springer.
- 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*.
- Batt-Rawden, K. B. & Stedje, K. (2020). Singing as a health-promoting activity in elderly care: A qualitative, longitudinal study in Norway. *Journal of Research in Nursing*, 25, 404–4018. <https://doi.org/10.1177/1744987120917430>
- Bauman, Z. (2000a). *Liquid modernity*. Polity Press.
- Bauman, Z. (2000b). *Savnet fellesskap* (K. M. Thorbjørnsen, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.
- Beck, R. J., Cesario, T. C., Yousefi, A. & Enamoto, H. (2000). Choral singing, performance, perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception*, 18(1), 87–106. <https://doi.org/10.2307/40285902>

- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity*. Sage Publications.
- Bjørkvold, J.-R. (1998). *Skilpaddens sang*. Freidig Forlag.
- Bonde, L. O., Ruud, E., Skånland, M. S. & Trondalen, G. (Red.). (2013). *Musical life stories: narratives on health musicking*. Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/196825>
- Bonde, L. O., Ekholm, O. & Juel, K. (2018). Associations between music and health-related outcomes in adult non-musicians, amateur musicians and professional musicians – results from a nationwide Danish study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 27(4), 262–282. <https://doi.org/10.1080/08098131.2018.1439086>
- Bonde, L. O. & Theorell, T. (Red.). (2018). *Music and public health: A Nordic perspective*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1>
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolsk makt: Artikler i utvalg* (A. Prieur, Overs.). Pax Forlag.
- Boyce-Tilman, J. (2019). Unchained melody: The rise of orality and therapeutic singing. I G. F. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 935–963). Oxford University Press.
- Clift, S. M., Hancox, G., Morrison, I., Hess, B., Kreutz, G. & Stewart, D. (2010). Choral singing and psychological wellbeing: Quantitative and qualitative findings from English choirs in a crossnational survey. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(1), 19–34. <https://doi.org/10.1386/jaah.1.1.19/1>
- Clift, S. M. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: Findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199586974.003.0009>
- Daatland, S. O. (2005). Hvor gammel vil du være? Om aldersidentiteter og subjektiv alder. *Aldring og livsløp*, 2, 2–7. http://www.reassess.no/asset/603/1/603_1.pdf
- Eken, S. (1998). *Den menneskelige stemme: Psyke, soma, funktion, formidling*. Susanna Eken & Hans Reitzels Forlag.
- Elder, G. H., Johnson, M. K. & Crosnoe, R. (2004). The emergence and development of life course theory. I J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Red.), *Handbook of the life course* (s. 3–19). Springer.
- Elder, G. H. & Shanahan, M. J. (1997). Oppvekst, sosial endring og handlingsevne: Et livsløpsperspektiv. I Frønes, K. Heggen & J. O. Myklebust (Red.), *Livsløp: Oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 19–45). Universitetsforlaget.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle*. International University Press.
- Featherstone, M. & Hepworth, M. (1991). The mask of ageing and the postmodern life course. I M. Featherstone, M. Hepworth & B. S. Turner (Red.), *The body: Social process and cultural theory* (s. 371–389). Sage Publications.

- Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2001). *På sporet av den nye tid: Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Fagbokforlaget.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2003). Generasjoner, livsløp og forandring: Generasjon, kohort og livsløp. I Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (4. utg. s. 283–306). Gyldendal Norsk Forlag.
- Furunes, T. & Mykletun, R. J. (2010). *Tid for lederskap: En oppsummering av forskning om aldersriktig ledelse 2007–2010*. Universitetet i Stavanger.
- Gembris, H. (2006). The development of musical abilities. I R. Colwell (Red.), *MENC handbook of musical cognition and development* (s. 124–164). Oxford University Press.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Hagestad, G. O. (2003). Aldring. I Frønes & L. Kjølørød (Red.), *Det norske samfunn* (s. 307–327). Gyldendal Norsk Forlag.
- Hagestad, G. O. & Neugarten, B. L. (1985). Age and the life course. I R. H. Binstock & E. Shanas (Red.), *Handbook of aging and the social sciences* (2. utg., s. 36–61). Van Nostrand and Reinhold Company.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education. Boys performing middle-class masculinities through music*. Palgrave Macmillan.
- Hareven, T. K. (1977). Family time and historical time. *Dædalus*, 106, 57–70.
- Jørgensen, H. (2001). Instrumental learning: Is an early start a key to success? *British Journal of Music Education*, 18(3), 227–239. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000328>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5). <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kolltveit, G. (2021). *Sang som våpen. Historier om sangens slagkraft*. Ford Forlag.
- Krange, O. (2004). *Grener for individualisering: Ungdom mellom ny og gammel modernitet* [Dr.polit.-avhandling] (NOVA Rapport nr. 4/04). Oslo Metropolitan University – OsloMet: NOVA. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/4887>
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 1–11.
- Laslett, P. (1987). The emergence of the third age. *Aging & Society*, 7(2), 133–160.
- Lehmann, A. C. & Davidson, J. W. (2006). Taking an acquired skills perspective on music performance. I R. Colwell (Red.), *MENC handbook of musical cognition and development* (s. 225–258). Oxford University Press.
- Levy, R. & Team, P. (2005). Why look at life courses in an interdisciplinary perspective? Challenges of life course research. I R. Lévy, P. Ghisletta, J.-M.

- Le Goff, D. Spini & E. Widmer (Red.), *Towards an interdisciplinary perspective on the life course* (s. 3–32). Elsevier.
- Lindblad, F., Hogmark, Å. & Theorell, T. (2017). Music intervention for 5th and 6th graders – effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health*, 23(9–14).
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge*. Manchester University Press.
- Lønstrup, A. (2004). *Stemmen og øret – studier i vokalitet og auditiv kultur*. Forlaget Klim.
- Mayer, K. U. (2003). The sociology of the life course and the lifespan psychology: Diverging or converging pathways? I U. M. Staudinger & U. Lindenberger (Red.), *Understanding human development. Dialogues with lifespan psychology* (s. 463–482). Kluwer Academic Publishers.
- Menger, P.-M. (2014). *The economics of creativity: Art and achievement under uncertainty*. Harvard University Press.
- Myers, D., Bowles, C. & Dabback, W. (2013). Music learning as a lifespan endeavor. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Red.), *Community music today* (s. 133–150). Rowman and Littlefield Education.
- Potter, J. (1998). *Vocal authority: Singing style and ideology*. Cambridge University Press.
- Rishaug, H., Hjemås, V., Kjøk, O., Barratt-Due, S., Kraggerud, A. R., Birkeland, E., Solvik, K. & Gjessing, D. (2008). *Tid for talent: Talentutvikling i musikk*. Norges musikkhøgskole, Barratt Due musikk institutt & Norsk kulturskoleråd.
- Ryder, N. B. (1965). The cohort as a concept in the study of social change. *American Sociological Review*, 30(6), 843–861. <https://doi.org/10.2307/2090964>
- Sandgren, M. (2005). Becoming and being an opera singer: Health, personality, and skills [Doktoravhandling, Stockholm University]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-448>
- Schei, T. B. (1998). *Stemmeskam. Hemmede stemmeuttrykks fenomenologi, arkeologi og potensielle rekonstruksjon gjennom sangpedagogikk* [Hovedfagsoppgave]. Høgskolen i Bergen.
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <http://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1, 1–10.
- Settersten, R. A. & Mayer, K. U. (1997). The measurement of age, age structuring, and the life course. *Annual Review of Sociology*, 23, 233–261. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.23.1.233>
- Simonsen, M. B. (2010). *Profesjonalisering av kor. Evaluering av en forsøksordning*. Norsk kulturråd. <https://www.kulturradet.no/documents/10157/25509cb8-9319-4cad-9719-8a20b159fbbo>

- Solem, P. E. (2007). Aldring og social deltagelse. I L. Larsen (Red.), *Gerontpsykologi. Det aldrende menneskes psykologi* (s. 95–120). Aarhus Universitetsforlag.
- Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Universitetsforlaget.
- Spahn, C. & Richter, B. (2006). The development of the singing voice across the lifespan. I H. Gembris (Red.), *Music development from a lifespan perspective* (s. 119–130). Peter Lang.
- Stabell, E. (2018). *Being talented – becoming a musician: A qualitative study of learning cultures in three junior conservatoires* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/2559745>
- Strøm, R. V. (2021). *Det usikre sangerlivet. En livshistoriestudie på langs og på tvers i klassiske sangeres sosiale praksis*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>
- Sørensen, M. P. & Christiansen, A. (2012). *Ulrich Beck: An introduction to the theory of second modernity and the risk society*. Routledge.
- Theorell, T. (2019). The effects and benefits of singing individually and in a group. I G. F. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 919–933). Oxford University Press.
- Thorsen, K. (2002). Aldring og alderdom i sin tid. I K. Thorsen & R. Toverud R. (Red.), *Kulturpsykologi. Bevegelser i livsløp*. Universitetsforlaget.
- Thorsen, K. (2005). Et livsløpsperspektiv på aldring. *Nordisk psykologi*, 57(1), 64–85. <https://doi.org/10.1080/00291463.2005.10637361>
- Thurman, L. & Welch, G. F. (2000). Vitality, health and vocal self-expression in older adults. I L. Thurman & G. F. Welch (Red.), *Bodymind and voice: Foundation of voice education* (s. 745–753). National Center for Voice and Speech.
- 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. <https://doi.org/10.23865/noasp.119>
- Welch, G. F. (2005). Singing as communication. I D. Miell, R. MacDonald & D. J. Hargreaves (Red.), *Musical communication* (s. 239–257). Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2006). Singing and vocal development. I G. McPherson (Red.), *The child as musician: A handbook of musical development* (s. 311–329). Oxford University Press.
- Welch, G. F. (2009). Researching singing and vocal development across the lifespan: A personal case study. *The Phenomenon of Singing*, 4, 178–190.
- Welch, G. F. (2012). *The benefits of singing for children*. <http://efdm.org/wp-content/uploads/2017/10/ThebenefitsofsingingforchildrenGFW.pdf>

KAPITTEL 2

«Det finnes en sang for alt!»¹ Ansattes begrunnelser for sang i barnehage og skole – en empirisk studie

Anne Haugland Balsnes

Universitetet i Agder

Ingrid Danbolt

OsloMet – storbyuniversitetet

Liv Anna Hagen

OsloMet – storbyuniversitetet

Siri Haukenes

OsloMet – storbyuniversitetet

Jens Knigge

Nord universitet

Tiri Bergesen Schei

Høgskulen på Vestlandet

¹ Skolelærer i intervju 14.10.2019

Abstract: This chapter is based on two studies which aim to provide knowledge about the position of singing in Norwegian kindergartens and schools: (a) a national quantitative cross-sectional survey with kindergarten teachers and primary school/lower secondary school teachers, and (b) case studies in selected kindergartens and schools, where the data collection consisted of participatory observation and interviews with leaders and teachers. The chapter presents an attempt to incorporate both studies into a triangulation design where different types of data material and different analysis methods (quantitative and qualitative) are combined to investigate the question “why sing?” – that is, how singing is justified in kindergarten and school. Furthermore, we ask if different views on the functions of singing correlate with teachers’ personal characteristics (e.g., educational background, musical expertise, age, gender) and with the extent to which teachers sing with their children/students. Theoretical perspectives are grounded in music education philosophy with emphasis on Øivind Varkøy’s (2015) justification categories. The results show that employees in Norwegian kindergartens and schools justify singing with several arguments that are placed within and across Varkøy’s categories. We find a clear consensus among the participants in our sample that singing is particularly relevant for extra-musical functions (e.g., learning a language, building a community). The least emphasized, however, are arguments connected with curricula and the development of the singing voice.

Keywords: singing, kindergarten, school, music education, justification

Introduksjon

Forfatterne av denne artikkelen er en del av forskningsnettverket SangBarSk, som står for *Sang i barnehage og skole*. Alle norske lærerutdanningsinstitusjoner er representert i nettverket, som har som formål å kartlegge og fremme sangaktivitetens plass i lærerutdanning, barnehage og grunnskole. Som et ledd i nettverkets arbeid har vi gjennomført to undersøkelser: (a) en nasjonal kartlegging av sang i barnehage og skole i form av en kvantitativ tverrsnittstudie, og (b) casestudier i utvalgte barnehager og skoler hvor innsamlingsteknikkene besto av deltakende observasjon og intervjuer med ledere og lærere. I studiene har vi spurt etter *hva* som synges, *hvor* det synges, *når* det synges, *hvem* som synger, samt *hvordan* og *hvorfor* det synges. Vi har tidligere publisert resultater fra de to undersøkelsene separat (Knigge et al., 2021; Schei & Balsnes, under utgivelse). I denne artikkelen bruker vi resultater fra begge studiene og konsentrerer oss om «*hvorfor sang?*» – altså hvordan sang legitimeres i barnehage og skole. Vi fokuserer på de lærerinitierte sangaktivitetene, og på ferdigkomponerte sanger. Det betyr

at for eksempel barns egen spontansang i barnehagen (Bjørkvold, 2014; Knudsen, 2008) og andre måter å bruke stemmen på, slik det legges opp til i dagens musikkfag (jf. fagfornyelsen; se Utdanningsdirektoratet, 2020c), ikke er tatt med. Artikkelen tar utgangspunkt i følgende overordnede problemstilling: Hva er begrunnelser for å synge i barnehage og skole? Teoretiske perspektiver hentet fra musikkpedagogisk idéhistorie med vekt på Øivind Varkøys legitimeringskategorier (2015) belyser materialet.

Norske læreplaner som historisk relevant bakgrunn

Sang i skolens læreplaner

På 17- og 1800-tallet var hovedhensikten med sang i skolen å forbedre kirkesangen (Norheim, 2014, s. 41). Hver skoledag skulle starte og slutte med salmesang. I 1848 ble sang et eget fag løsrevet fra kristendomsundervisningen. Moralsk utvikling og nasjonal identitet sto i fokus. Målet var å lære elevene å synge vakkert og riktig. I *Normalplan for byskolene* fra 1939 (Kirke- og undervisningsdepartementet [KUD], 1939) ble idealet om skjønnsang videreført. Elevene skulle glede seg over «god sang» – det var altså en forestilling om estetiske idealer. I denne planen ble sang også knyttet til en sosial dimensjon: «[Sang] tjener til å fremme samhørighet og godt kameratskap» (s. 177). Et slikt tankegodt kan spores tilbake til den tyske ungdomsbevegelsen (*Jugendbewegung*) i første halvdel av 1900-tallet, som vektla sangens betydning for utvikling av fellesskap og samhold (Lund, 2008).

I 1960 ble skolesang utvidet til et større musikkfag med flere aktivitetsformer. Fremdeles var det viktig å skape glede over «god musikk». Sang ble koblet også til andre fag, idet den anses å være «av stor betydning for trivsel og arbeidsglede» (Lund, 2008). Musikkfaget i *Mønsterplan for grunnskolen* fra 1974 (KUD, 1974) var i stor grad aktivitetsbasert og handlet om utvikling av evner og interesse for musikk. Sangaktiviteter ble lite vektlagt, men hadde desto mer plass i kristendomsfaget, og ble også trukket frem i forbindelse med andre fag som norsk og orienteringsfag. I planen ble det hevdet at musikk er av sosial karakter og at den bidrar til

felleskapsfølelser og styrker sosiale evner – selv om sangaktiviteter ikke var spesifikt nevnt i denne sammenhengen.

I *Mønsterplan for grunnskolen: M87* (KUD, 1987) ble imidlertid *sang og annen vokal aktivitet* løftet frem som et av fem hovedområder i musikkfaget. Dette ble begrunnet med at stemmen, som det næreste og mest naturlige musikalske uttrykksmiddelet, er en erfaring barn har felles når de begynner på skolen. Planen synliggjorde hvordan sang og musikk kan formidle kontakt, trivsel og samhørighet. Å synge vakkert og riktig er imidlertid ikke lenger tematisert.

I *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen fra 1997* (L97) (KUF, 1997) var sang for første gang ikke et eget hovedområde innen musikkundervisningen. Det ble likevel presisert at sang og annen vokal aktivitet inngår i begrepet «musisering» – de øvrige er danse, komponere og lytte. Et av hovedmålene for musikkundervisningen var at elevene skulle oppleve gleden ved å ta aktivt del i og få medansvar for musikalsk og sosialt fellesskap gjennom sang, spill og dans. De skulle bli trygge på egen sang- og talestemme og på å bruke sang, spill og dans i musikalsk og sosial samhandling. Planen inneholdt konkrete sanger som skulle læres på bestemte klassetrinn.

I læreplanverket for *Kunnskapsløftet 2006* (LK06) (Regjeringen, 2006) var mål for sang lite spesifisert. Sangaktiviteter inngikk i mer romslige begrep som musisering, estetisk opplevelse og eksistensiell erfaring (Bjørnstad, 2014). Musikkfagets fremste formål var musikkopplevelse og musikalsk refleksjon, og utvikling av elevenes evne til å være musikalsk skapende og utøvende. Men musikkfaget hadde også andre siktemål, som å utvikle grunnleggende ferdigheter, styrke samvær og samhandling og å være kilde til utvikling av mellommenneskelig forståelse, kommunikasjon og identitet (Kalsnes, 2010, 2017). Også denne planen inneholdt forslag til sanger som passet på ulike klassetrinn.

Musikkfaget i *fagfornyelsen fra 2020* (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020c) legger vekt på aktiv deltakelse og kulturforståelse og knyttes også til sosial samhandling. Musikk «skal forberede elevene på deltakelse i et samfunns- og arbeidsliv som har behov for praktiske og estetiske ferdigheter, kreativitet og sosial samhandling» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Sang nevnes som del av kjerneelementet musikkutøving som skal gi

elevene «erfaring med å spille, synge og danse i ulike sammenhenger», og som en del av de muntlige ferdighetene innen musikk som «handler om å kunne bruke stemmen variert til sang og andre vokale uttrykk» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4). Det mest interessante i denne sammenhengen er hvordan musikk og sang også knyttes til det nye tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring*, hvor eleven skal utvikle evne til å uttrykke seg gjennom spill, sang og andre vokale uttrykk og dans. Her heter det blant annet at «[f]elleskapet rundt musikk bygger relasjoner mellom mennesker» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 3).

Sang i barnehagens læreplaner

Utviklingen fra barnepass til de første barnehagene med pedagogisk innhold kom på slutten av 1800-tallet. Den tyske pedagogen Friedrich Fröbel (f. 1782) blir i mange sammenhenger regnet som barnehagens grunnlegger, og hans arbeid hadde stor innflytelse på barnehageutviklingen i Skandinavia. Han var opptatt av sang og musisering som et vesentlig verktøy i barneoppdragelse (Varkøy, 2015, s. 112). Utover 1900-tallet økte antallet barnehager i Norge, ikke minst på 60- og 70-tallet.

Først i 1975 kom den første barnehageloven og så sent som i 1995 forelå den første *Rammeplan for barnehagen*. Her nevnes sang flere ganger, blant annet: «Fra områdene musikk, sang og dans finner barna etter hvert impulser og uttrykksmuligheter for følelse og tanke» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 72). Det var tydelig hvilket repertoar som burde få særlig plass: «I vår kultur er det rike tradisjoner med folke- musikk og kunstmusikk» (Barne- og familiedepartementet, 1995, s. 73). I senere planverk ble sang ikke nevnt som en spesifikk uttrykksmåte, men *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2006 fremhevet at personalet «bør formidle tradisjoner som skaper tilhørighet gjennom bøker, litteratur, sang og musikk og kreativ virksomhet» (Regjeringen, 2006, s. 36). I *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* fra 2011 var denne setningen gjentatt (Kunnskapsdepartementet, 2011), og det ble fremhevet under fagområdet *kunst, kultur og kreativitet* at opplevelser med kunst og kultur «kan legge grunnlag for tilhørighet, deltakelse og eget skapende arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40). Derfor

skulle barnehagen legge til rette for «samhørighet og kreativitet ved å bidra til at barna får være sammen om å oppleve og skape kunstneriske og kulturelle uttrykk» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 40).

I siste versjon av *Rammeplan for barnehagen*, gjeldende fra 1.8.2017, er det fokus på bærekraft, danning, medvirkning og kulturelle fellesskap: «Barnehagen skal legge til rette for kulturmøter, gi rom for barnas egen kulturskaping og bidra til at alle barn kan få oppleve glede og mestring i sosiale og kulturelle fellesskap» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 9). Sangaktiviteter er ikke nevnt under kunstfagene, kun under tematikken *kommunikasjon, språk og tekst*, hvor det står at barna skal møte «ulike språk, språkformer og dialekter gjennom rim, regler, sanger, litteratur og tekster fra samtid og fortid» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 48). Personalet blir oppfordret til å «bruke varierte formidlingsformer og tilby et mangfold av bøker, sanger, bilder og uttrykksformer» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 48–49). Det kan her virke som om sangaktiviteter i barnehagen har fått en mer instrumentell hensikt enn som et eget kunst- og kulturuttrykk (Vist, 2017).

Oppsummering

Rammene omkring sangaktiviteter i barnehage og skole har endret seg opp gjennom historien, og det samme har legitimeringen. Begrunnelsene har spent fra kirkens behov for vakker sang, til barns behov for å uttrykke seg eller samfunnets behov for oppdragelse til kristen tro, nasjonalfølelse, moralsk adferd og faktiske ferdigheter og kunnskaper (Lund, 2008, s. 139). Samlet sett kan vi si at det er to hovedsyn på sangaktiviteter i barnehage og skole: sang som *mål* i seg selv eller som *middel* i arbeidet med å nå andre mål. En annen måte å formulere dette på er at det handler om oppdragelse *til* sang eller *gjennom* sang.

Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

Med vår problemstilling har vi valgt å gå til musikkpedagogikkens idéhistorie for å finne teoretiske perspektiver som kan belyse materialet. I norsk kontekst har Varkøy vært toneangivende når det gjelder å drøfte aspekter ved legitimering av musikkundervisning (bl.a. 2003, 2015, 2017).

Varkøy (2015, s. 110), som ikke adresserer det å synge spesifikt, men derimot musikkfaget generelt, gjør et forsøk på å samle ulike begrunnelser i fire idéhistoriske hovedkategorier:

- 1) Musikk som *erkjennelsesmiddel*. Denne kategorien kan inneholde forestillinger om musikk som for eksempel erkjennelse av kosmiske prinsipper, Gud, egen emosjonalitet eller samfunnet.
- 2) Musikk som *dannelsesmiddel*. Kategorien rommer momenter som musikkens moralske funksjon og som middel i oppdragelsen.
- 3) Musikk som *uttrykksmiddel*. Kategorien legger vekt på menneskets behov for å uttrykke seg i og gjennom musikk.
- 4) Musikkens konkrete *nyttefunksjon* for ulike formål som innlæring i andre skolefag og generell pedagogisk utvikling som oppøving av kreativitet, konsentrasjonsevne o.l.

Kategori 1 og 2 dreier seg om musikkens betydning for menneskelig utvikling og kan spores tilbake til antikkens tenkere, gjennom oldtid, middelalder, opplysningstid og helt frem til vår egen tid (Varkøy, 2015, s. 110–112). Mye av tenkningen er metafysisk, men kan ifølge Varkøy også relateres til et mer psykologisk plan. Tanker om musikkens sosialt oppdragende funksjon ble særlig fremmet på 1800-tallet, blant annet av Fröbel og på 1900-tallet i den tyske «ungdomsbevegelsen» hvor sangens evne til å skape kameratskap og samhold sto i fokus. Også kategori 3 (Varkøy, 2015, s. 112) har røtter i antikken og videreføres i vår tid av den musiske bevegelsen på 1900-tallet, i Norge blant annet representert ved Jon-Roar Bjørkvold (2014). Ifølge Varkøy (2015, s. 112) kan også kategori 4 gjenfinnes i hele den musikkpedagogiske idéhistorien. Han påpeker at det i nyere tid har oppstått ytterligere legitimeringsmomenter i norsk sammenheng, nemlig forestillingen om at sang og musikk kan hele både individ og samfunn, og at den kan ha funksjon som rekreasjon i en travel skolehverdag. Sistnevnte begrunnelse, hevder Varkøy, plasserer musikkfaget i randsonen av skolens undervisningsfag. Vi er imidlertid av den oppfatning at også disse argumentene kan handle om nyttetenkning, og velger i det følgende å behandle dem sammen med de øvrige aspektene i kategori 4.

Det finnes noe forskning på skolesangbøker og sangrepertoar i barnehage og skole (Bjørnstad et al., 2014; Hagen & Haukenes, 2017; Johnson, 2020; Lund, 2010) og læreres kompetanse og forhold til sang (Demorest et al., 2017; Ehrlin & Tivenius, 2018; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Hallam et al., 2009; Heyning, 2011; Kulset, 2016; Kulset & Halle 2020; Møen, 2014; Pascale, 2002; Stunell, 2010; Torgersen & Sæther, 2021; Wassrin, 2016). I Norge har særlig Kulset trukket frem sangens muligheter og betydning for vennskap, språkutvikling og empati (Kulset, 2020). Antologien *Musikkpraktisk klokskap – i arbeid med barnehagebarn* (Schei, 2019) viser tydelige begrunnelser for sangens «hvorfor» fra lærerutdannelsens side, men det finnes få empiriske undersøkelser som spesifikt handler om legitimering av sang i praksisfeltet.

Utvider vi feltet til legitimering av musikkfaget generelt, finnes det noe mer forskning (Jørgensen, 2001; Kalsnes, 2010, 2017; Lund, 2008; Varkøy, 2015, 2017). Søkelyset har vært rettet mot skolen, om musikksyn og begrunnelser for musikkfaget i skolenes skiftende planverk. Et svensk forsknings- og utviklingsprosjekt (Carlsson et al., 2008) diskuterer hvordan pedagoger i *förskolan* på ulike måter tenker og ordlegger seg om barn og estetisk læring, herunder det å synge. Det sosiale aspektet, lystbetonte avbrekk, avkobling og å lære seg noe annet, viser seg å være viktigere enn estetisk læring. En nyere kvantitativ spørreundersøkelse fra Sverige har som mål å belyse hvilke muligheter en seksåring i førskoleklassen i Sverige kan ha for å delta i og bli inspirert av musikk. Denne undersøkelsen viser at sang er hovedingrediensen i lærerens musikkaktiviteter. Lærerne i denne undersøkelsen ble blant annet spurt om hvordan de legitimerer musikk, og undersøkelsen viser at barnehageansatte som hovedsakelig ser på musikk som noe viktig i seg selv, utfører færre musikkaktiviteter enn kollegaer som verdsetter musikkens instrumentelle verdi (Ehrlin & Tivenius, 2018).

Utenfor Skandinavia finner vi studier som viser at barnehagelærere ser på musikk mest som et verktøy for å støtte sosial og kognitiv utvikling, samt fremme barns selvtillit (Bamford, 2009; Gooding, 2009; Hallam, 2010). I Australia ble det gjennomført en kvalitativ undersøkelse som hadde som formål å kartlegge barnehagelærerutdannelsens tanker om hvordan musikk påvirker barns læring (Barrett et al., 2019). Resultatene

fra denne studien viser at barnehagelærerutdannere verdsetter musikk som en leken måte å utvikle barns sosiale og kreative evner, og som et nyttig verktøy for arbeid med sosial inkludering.

Gjennomgangen av teori og tidligere forskning viser at det finnes tenkning omkring legitimering av musikk, særlig i skolen. Det finnes imidlertid lite empirisk forskning som belyser i hvilken grad disse teoretiske drøftinger samsvarer med realiteten, samt i hvilken grad læreplanhistorien gjenspeiler seg i legitimeringsargumentene vi finner blant dagens lærere. Utenfor Norge finner vi noen få relevante empiriske studier som belyser tematikken. Her ser vi at lærere hovedsakelig legitimerer sang med argumenter som ligger innenfor Varkøys kategori 1 (erkjennelsesmiddel), 2 (dannelsesmiddel) og 4 (nyttefunksjon), mens kategori 3 (uttrykksmiddel) er forholdsvis fraværende. Videre ser vi at måten sang legitimeres kan ha sammenheng med andre faktorer (for eksempel hvor ofte musikkaktiviteter utføres). Mot denne bakgrunnen kan vi spesifisere våre forskningsspørsmål ytterligere:

- A) Er en teoretisk systematisering av legitimeringsargumenter, som for eksempel Varkøy foreslår, anvendbar i en empirisk analyse? Det vil si, finner vi en lignende struktur i datamaterialet, eller finner vi argumenter som faller utenfor de teoretiske kategoriene?
- B) Finnes det en sammenheng mellom måten sangaktiviteter legitimeres og andre faktorer, som for eksempel hvor ofte en lærer synger, lærerens kjønn, musikalsk ekspertise eller lignende?

Metode

Kvantitativ delstudie

Det kvantitative materialet som brukes i denne artikkelen er hentet fra en eksplorerende tverrsnittstudie (Knigge et al., 2021). Studien er eksplorerende i den forstand at det ikke ble brukt et teoridrevet eller hypotese-testende design. Gjennom et spørreskjema som ble utviklet av forfatterne, utforsket vi den nåværende situasjonen i norske barnehager og skoler i henhold til sangaktiviteter. For å utforske et så stort og mangfoldig felt bestemte vi oss for å sende et spørreskjema til alle norske barnehager

og grunnskoler via e-post. Følgerevet ba om at spørreskjemaet skulle videresendes enten til en musikk lærer/-pedagog eller til en annen ansatt som kunne svare på spørsmål om sangens status på institusjonen. Populasjonen av studien besto av alle norske barnehager ($N = 5,606$) og grunnskoler ($N = 2,759$) med e-postkontoer. Vi ba én lærer per institusjon om å svare på spørreskjemaet.²

Spørreskjemaet ble distribuert via en internett-plattform (<https://nettskjema.no/>) og tok i gjennomsnitt 12 minutter ($SD = 8,5$) å fullføre. Spørsmålene kan deles inn i tre kategorier: (1) generelle egenskaper på institusjonsnivå (f.eks. barnehage/skole, barnas aldersgruppe, spesi-fikk musikkprofil og geografisk plassering som by, land eller distrikt); (2) generelle egenskaper på individnivå, som demografi, høyere utdan-ning generelt og musikkspesifikk utdanning, arbeidserfaring, musikalsk kompetanse og musikalske fritidsaktiviteter; og (3) sangrelatert evaluering på både institusjons- og individnivå. Dette inkluderer hva som syn-ges hvor og når, hvor ofte, av hvem, på hvilke måter og til hvilke formål, verdsettelsen av å synge blant kollegaer og ledelsen, og oppfatningen av sangens stilling i institusjonen. En omfattende analyse av spørreskjemaet er publisert i *Nordic Research in Music Education* (Knigge et al., 2021). For denne artikkelen vil vi hovedsakelig bruke spørsmålene fra den tredje delen av spørreskjemaet, der lærerne ble bedt om å gi informasjon om sine mål for og holdninger til sangaktiviteter.

Etter at datainnsamlingen ble fullført i desember 2019, ble all data lastet ned som en CSV-fil og deretter omkodet for bruk med statistisk analyseprogramvare (SPSS 26, JASP 0.11.1). De statistiske analysene vi gjennomførte for denne artikkelen dekket både deskriptiv (frekvens- og korrelasjonsanalyse) og inferensstatistiske (multipel regresjon) metoder.

Kvalitativ delstudie

I den kvalitative delen av undersøkelsen ble det utført en multipel casestudie (Stake, 2013) i norske barnehager og skoler. Seks forskere

2 Inkludert institusjoner uten e-postkontoer tilgjengelig for oss, er tallene bare litt høyere: 5 730 barnehager og 2 830 grunnskoler (skoleår 2018–2019; Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b).

gjennomførte observasjoner og semistrukturerte intervjuer med lærere, rektorer/ledere og foreldre i fire barnehager og tre grunnskoler i Norge. Gjennom kontakten med praksisfeltet ble det gjort et strategisk utvalg av barnehager og skoler hvor det ble rapportert om betydelig sangaktivitet. Tanken var at vi ville finne gode eksempler og flere begrunnelser på institusjoner hvor sang var utbredt enn på skoler og barnehager hvor sang har lav status. Det empiriske materialet ble samlet inn i løpet av høsten 2019 og våren 2020. Etter hvert besøk ble det skrevet observasjonslogger. Observasjonene fulgte ingen spesiell guide. Vi gikk inn med et åpent blikk og forsøkte å fange mest mulig informasjon om «hva skjer her i forbindelse med sang?». Intervjuene ble derimot gjennomført med utgangspunkt i en felles intervjuguide som var utviklet av forskerteamet. Lærerne ble bedt om å beskrive sine sangaktiviteter (hva, hvor, når, hvordan), hvordan de ser på seg selv som vokalt forbilde, samt begrunnelser for å synge. I tillegg ble både skole- og barnehageledere intervjuet om sangens stilling på de ulike institusjonene og hvordan de selv bidro til sangaktiviteter. Alle intervjuene ble transkribert og tilgjengeliggjort for forskerteamet, sammen med feltnotatene. To av de seks forskerne analyserte materialet som er brukt i denne teksten. Analysen har vært inspirert av tematisk koding (Kvale, 1997) og har foregått som en alternering mellom empiri og teori som kan beskrives som en abduktiv prosess (Alvesson & Sköldberg, 1994, s. 47). Prosjektet er godkjent av NSD, og etiske retningslinjer med hensyn til samtykke og anonymisering er fulgt.

Triangulering

I pedagogisk forskning er det stadig mer vanlig å kombinere forskjellige metodiske tilnærminger – for eksempel kvantitative og kvalitative – også kalt *mixed-methods* eller triangulering.³ Målet vårt med å benytte et trianguleringsdesign er å undersøke fenomenet fra forskjellige synsvinkler gjennom *komplementær* bruk av forskjellige metoder og å oppnå en dypere forståelse: «Triangulation is less a strategy for validating results

3 Forholdet mellom disse to er diskutert blant annet av Flick (2017).

and procedures than an alternative to validation [...] which increases scope, depth and consistency in methodological proceedings» (Flick, 1998, s. 230). Flick (2017, s. 53) påpeker at en slik bruk av forskningsmetoder ofte fører til avvik og motsigelser i resultatene, men nettopp på grunn av dette kan en bredere forståelse av forskningsobjektet oppnås.

I vår studie er vi spesielt opptatt av å undersøke spørsmålet om hvordan lærere legitimerer sangaktiviteter i barnehager og skoler, fra forskjellige perspektiver. Basert på Denzin (1989), kan vårt forskningsdesign spesifiseres på følgende måte: (1) Datatriangulering: kombinasjon av forskjellige datakilder (her: intervjuer, observasjoner og spørreskjemaer). (2) Forskertriangulering: Flere forskere var involvert i begge studier, og deltok både i datainnsamling og analyse. (3) Metodologisk triangulering: Siden vi kombinerer kvalitativ-fortolkende og kvantitativ-statistisk analyse, er vårt design en *between-methods*-triangulering.⁴

Som et ledd i analyseprosessen ble de kvantitative og kvalitative dataene først analysert hver for seg. Analysen trianguleres deretter i den påfølgende diskusjonen. En slik prosess har tre mulige utfall (Kelle, 2001, par. 15): (1) Resultatene fra de ulike studiene fører til samme konklusjoner, (2) kvalitative og kvantitative resultater kan forholde seg til forskjellige fenomener, men kan likevel være komplementære og dermed brukes til å supplere hverandre, eller (3) resultatene fra de ulike studiene kan motsi hverandre.

Resultater

Kvantitativ delstudie

Som nevnt tidligere besto den kvantitative studiepopulasjonen av alle norske barnehager ($N = 5\ 606$) og skoler ($N = 2\ 759$). Vi fikk 907 svar: 660 fra barnehagelærere og 246 fra skolelærere.⁵ Dette resulterte i en svarprosent på 11,77 for barnehager og 8,92 for skoler. Selv om denne utvalgsstørrelsen

4 Denzin foreslår også et fjerde alternativ – teoritriangulering – som imidlertid ikke spiller noen rolle i vårt design hvor både det kvalitative og det kvantitative datamaterialet blir analysert på bakgrunn av samme teoretiske perspektiver (bl.a. Varkøy, 2015).

5 Det var en ekstra respons hvor institusjonen ikke ble angitt.

i prinsippet er tilstrekkelig for statistiske analyser, er svarprosenten for lav til at utvalget anses som representativt (Miksza & Elpus, 2018). Slike lave responsrater er ikke uvanlige innen nettbasert survey-forskning, men de er problematiske fordi risikoen for en såkalt *non-response bias* automatisk øker etter hvert som responsraten reduseres. Resultatene som presenteres i følgende avsnitt kan derfor ikke ekstrapoleres direkte til Norge som helhet (dvs. til alle skoler og barnehager). Snarere er vår studie en pilotstudie som har til hensikt å gi noen første funn og ytterligere å spesifisere forskningsspørsmål og hypoteser for oppfølging med representative utvalg. Videre antar vi at det finnes en viss bias i dataene våre, da den relativt lave responsraten kan tyde på at lærere som følte en spesiell nærhet til tematikken «sang», hadde større sannsynlighet for å svare. Denne antakelsen virker plausibel, siden spørreskjemaets følgebrev også ble eksplisitt adressert til musikk lærere og ansatte med nødvendig kunnskap om sangens status quo på en institusjon. De følgende resultater er dermed eksplorerende. Ikke *alle* norske lærere er representert, men med en viss sannsynlighet hovedsakelig de som er involvert i «sangrelaterte» aktiviteter.

Tabell 1 gir en oversikt over studiens deltakere. Utvalget omfatter et bredt spekter av barnehager og skoler når det gjelder aldersdekning og geografisk plassering. Fordelingen mellom fylker tilsvare omtrent den reelle fordelingen av skoler og barnehager i populasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, 2020b). Selv om kjønnsfordelingen ser skjev ut, tilsvare den nøyaktig kjønnsforholdet i norske barnehager (91,6 % kvinner) og skoler (74,8 % kvinner; Statistisk sentralbyrå, 2020). Utvalget besto av svært erfarne lærere; gjennomsnittlig arbeidserfaring var 19,5 år for skolelærere og 21,5 år for barnehagelærere. Andelen «Syngende skoler» (3,6 % i befolkningen og 11,8 % i vårt utvalg) og andelen skolelærere med studier i musikk (72,7 % i vårt utvalg) støtter vår hypotese om en responsbias av en viss størrelse.⁶

6 En mer utdypende respons-bias-analyse finnes i Knigge et al., 2021, s. 79–81.

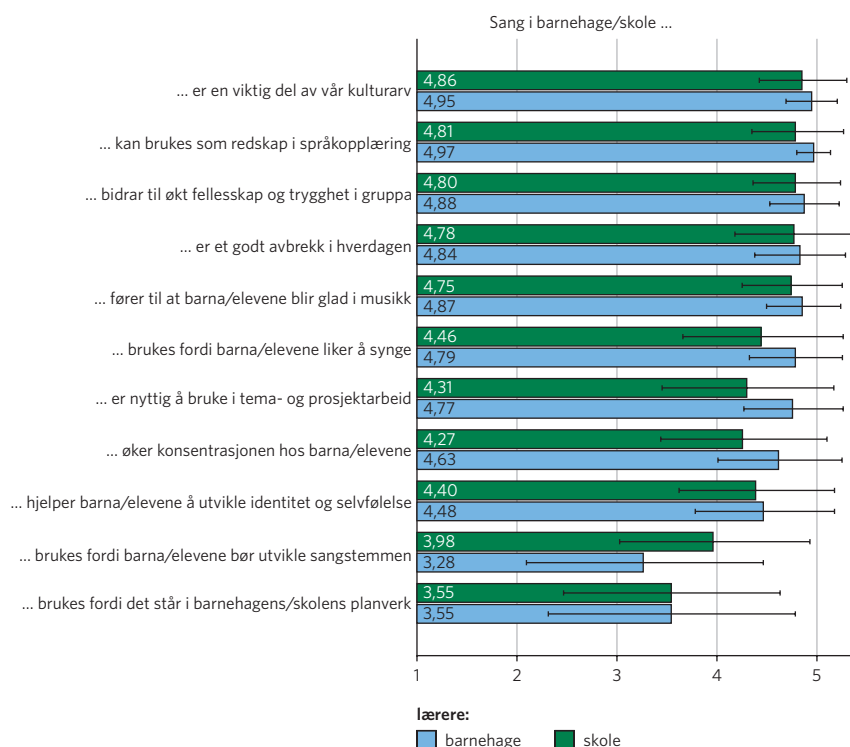
Tabell 1. Oversikt over studiens utvalg: barnehagelærer (B) (N = 660) og skolelærer (S) (N = 246)

INSTITUSJON	B	S	LÆRERE	B	S
	%	%		%	%
Barnehage 0–3 år	21,5	-	Kjønn		
Barnehage 3–6 år	23,2	-	Kvinner	93,8	75,6
Barnehage 0–6 år	55,3	-	Menn	6,2	24,4
Grunnskole trinn 1–4	-	34,6	Annet	0,0	0,0
Grunnskole trinn 5–7	-	42,7	Alder		
Grunnskole trinn 8–10	-	22,8	20–24	3,8	4,9
Geografisk lokalisering (størrelse)			25–29	2,9	8,9
Stor by	34,7	20,0	30–34	11,4	10,2
Liten by	20,2	19,6	35–39	6,1	8,9
Tettsted	26,3	26,9	40–44	16,3	14,6
Distrikt	18,9	33,5	45–49	17,5	9,8
Geografisk lokalisering (fylke)			50–54	18,4	18,3
Oslo	11,5	8,5	55–59	14,1	11,0
Innlandet	5,3	6,4	60–64	7,9	11,0
Viken	21,2	17,0	65–69	1,5	2,0
Vestfold og Telemark	8,8	6,4	70–74	0,2	0,4
Agder	6,2	10,6	Gjennomsnitt	44,2	43,0
Rogaland	11,5	14,9	Innvandrerbakgrunn		
Vestland	8,8	14,9	Ja	14,1	15,8
Møre og Romsdal	7,1	0,0	Nei	85,9	84,2
Trøndelag	11,5	14,9	Yrkeserfaring (antall år)		
Nordland	2,7	2,1	Gjennomsnitt	21,5	19,5
Troms og Finnmark	5,3	4,3	Pedagogisk utdanning	%	%
“Syngende” barnehage/skole			Ja	90,4	97,6
Ja	24,2	11,8	Nei	9,6	2,4
Nei	75,8	88,2	Musikkspesifikk utdanning		
			Ja	59,7	72,7
			Nei	40,3	27,3

Lærernes legitimeringsargumenter

I undersøkelsen ble lærerne spurt om deres mål med sangaktivitetene og om hvilken effekt de mener at sangen har for barna/elevne. Respondentene kunne krysse av på 11 påstander (figur 1). Figuren representerer gjennomsnittet per påstand og viser at de aller fleste er enige i påstandene, dog med noen få unntak. Vi ser at barnehage- og

skolelærerne er samstemte på flere områder – dette gjelder følgende påstander: «Sang fører til at barna/elevne blir glade i musikk» (barnehager: 4,87; skoler: 4,75), «sang bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa» (barnehager: 4,88; skoler: 4,80), «sang hjelper barna/elevne til å utvikle identitet og selvfølelse» (barnehager: 4,48; skoler: 4,40), «sang kan brukes som redskap i språkopplæring» (barnehager: 4,97; skoler: 4,81), «sang er en viktig del av vår kulturarv» (barnehager: 4,95; skoler: 4,86), og «sang er et godt avbrekk i hverdagen» (barnehager: 4,84; skoler: 4,78). Påstandene om at «sang brukes fordi barna/elevne liker å synge» (barnehager: 4,79; skoler: 4,46), «sang er nyttig i tema- og prosjektarbeid» (barnehager: 4,77; skoler: 4,31) og «sang øker konsentrasjonen hos barna/elevne» (barnehager: 4,63; skoler: 4,27) oppnår også høy score. Disse påstandene er imidlertid noe høyere verdsatt hos barnehagelærerne enn hos skolelærerne.



Figur 1. Lærernes sangrelaterte mål og legitimeringsargumenter (1 = uenig, 2 = delvis uenig, 3 = nøytral, 4 = delvis enig, 5 = enig, søylene representerer gjennomsnitt, usikkerhetsstolpene representerer +/- 1 standardavvik [SD])

Det er kun to påstander som scorer under 4 (= delvis enig): Påstanden om at «sang er viktig fordi barna bør utvikle sangstemmen» er den som scorer lavest hos barnehagelærerne (3,28), men signifikant høyere (3,98) hos skolelærerne, $t(534,4) = 9,40$, $p < ,001$, $d = 0,67$. Den minst relevante påstanden ifølge skolelærerne er at sangaktiviteter bør «brukes fordi det står i barnehagens/skolens planverk» (3,55). Denne påstanden er den nest minst relevante hos barnehagelærerne.

For å oppsummere kan det se ut som om lærerne støtter hypotesen om at musikk og sang fører til positive psykologiske, sosiale og kognitive (såkalte *transfer*) effekter hos barn. De er blant annet enige og samstemte om at sangaktiviteter kan være et redskap i språkopplæring. Lærere i barnehage og skole er også opptatt av at sang er en del av vår kulturarv. Det som tilsynelatende er lite relevant for lærerne, særlig i barnehagen, er den eneste påstanden som handler om musikalske ferdigheter, nemlig utvikling av stemmen. Planverkene er også lite relevante for lærernes legitimering av sang.

Faktorer som henger sammen med lærernes legitimeringsargumenter

Første delen av analysen viser at lærerne stort sett er ganske enige. Men når vi ser på detaljene finner vi også en del varians. Dette gjelder forskjeller mellom påstandene, men også forskjeller *mellom* de to lærergruppene og ikke minst forskjeller innad i de to lærergruppene (se standardavvikene i figur 1). Vi lurte derfor på hvordan disse forskjellene kan forklares og benyttet den statistiske metoden «regresjonsanalyse» til å finne ut om noen variabler i spørreskjemaet (= faktorer) har en signifikant innflytelse på hvordan lærerne argumenterer for sangaktiviteter i barnehagen/skolen. Følgende variabler ble utvalgt og inkludert i regresjonsanalysene: (1) lærernes kjønn (kvinne/mann); (2) lærernes arbeidserfaring (antall arbeidsår med barn); (3) lærernes formelle musikkrelaterte utdanning (andel musikk i utdanning; ja/nei); (4) lærernes formelle pedagogiske utdanning (andel pedagogikk i utdanning; ja/nei); (5) lærernes musikkaktiviteter på fritiden (siste 10 år; ja/nei); (6) lærernes musikalske

ekspertise (Gold-MSI);⁷ (7) hvor mye lærerne synger med barna (gradert skala: 1 = veldig sjelden, 5 = veldig ofte); (8) skolens/barnehagens musikkprofil (syngende barnehage/skole; ja/nei);⁸ (9) ledelsens verdsettelse av sang (gradert skala: 1 = veldig lav verdsettelse, 5 = veldig høy verdsettelse); (10) kollegaenes verdsettelse av sang (gradert skala: 1 = veldig lav verdsettelse, 5 = veldig høy verdsettelse).

En regresjonsanalyse forutsetter at de avhengige variablene (i vårt tilfelle lærernes argumenter for sang) må ha blitt målt ganske presist. Når det gjelder enkelte påstander, viser psykometrisk forskning at en påstand alene ikke presist nok kan måle en persons innstilling, mening, erfaring og lignende (Robinson, 2018). Det er derfor å foretrekke å sammenfatte flere påstander under en kategori, slik at påstandene danner en såkalt «skala». En tilordning av påstander til en skala må være både teoretisk overbevisende og statistisk reliabel. Reliabiliteten av skalaene kommer vi tilbake til i regresjonsanalysenes resultatdel (se nedenfor). Vår teoretiske fremgangsmåte er derimot beskrevet i tabell 2.

Som beskrevet i teori-delen foreslår Varkøy (2015) å inndelegere legitimeringsargumenter i 4 kategorier: (1) musikk som erkjennelsesmiddel; (2) musikk som dannelsesmiddel; (3) musikk som uttrykksmiddel; (4) musikkens konkrete nyttefunksjon. Når vi ser på påstandene i tabell 2 og tabell 3, ser vi at ni av elleve påstander kan tilordnes Varkøys kategorier. Varkøy foreslår selv at kategoriene 1 og 2 kan sammenslås til en overordnet kategori: «musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person» (Varkøy, 2015, s. 111). Siden en skala må bestå av minst tre påstander («items»; Robinson, 2018) følger vi Varkøys idé og slår

7 I undersøkelsen benyttes det internasjonale måleinstrumentet Goldsmiths Musical Sophistication Index (Gold-MSI; Müllensiefen et al., 2014) for å måle musikalisk ekspertise. Gold-MSI baserer seg på en sammenfatning av flere spørsmål knyttet til hvor aktiv personen er når det gjelder musikkaktiviteter på fritiden, om vedkommende har musikkutdanning eller år med musikkopplæring, og hvorvidt de har lyttekompetanse og et personlig og aktivt forhold til musikk i arbeid og fritid.

8 *Syngende barnehage* (www.syngendebarnhage.no) og *Syngende skole* (www.syngendeskole.no) er tiltak som er initiert av organisasjonene «Musikk fra livets begynnelse» og «Musikk i skolen». Institusjonene som har meldt seg på ordningen får tilbud om opplæring og tilgang til digitale læringsressurser som «Skattekosten» (for barnehager) og «Sangbanken» (for skoler) med sanger og pedagogiske aktiviteter som skal inspirere til mer sang.

Tabell 2. Tilordning av påstandene («sang ...») i spørreskjemaet (variabler) til Varkøys «kategorier av legitimeringsargumenter» (2015)

Utvalgte variabler	Kategorier av legitimeringsargumenter (Varkøy, 2015)	
Sang ...		
... hjelper barna/elevene å utvikle identitet og selvfølelse	1. Musikk som erkjennelsesmiddel	1. + 2. = Musikkens betydning for menneskets utvikling som individ og person
... er en viktig del av vår kulturarv	2. Musikk som dannelsesmiddel	
... bidrar til økt fellesskap og trygghet i gruppa		
... brukes fordi barna/elevene liker å synge	3. Musikk som uttrykksmiddel	
... fører til at barna/elevene blir glad i musikk		
... brukes fordi barna/elevene bør utvikle sangstemmen		
... øker konsentrasjonen hos barna/elevene		
... er nyttig å bruke i tema- og prosjektarbeid	4. Musikkens konkrete nyttefunksjon	
... kan brukes som redskap i språkopplæring		

sammen kategoriene 1 og 2.⁹ Dermed har vi tre kategorier (skalaer) som fungerer som avhengige variabler i de følgende regresjonsanalysene.

Resultater regresjonsanalyser – skolelærerne

Analysene i dette avsnittet fokuserer på *skolelærerne*. Hver regresjonsmodell undersøker sammenhengen mellom de potensielle relevante faktorene og en legitimeringskategori, som vil si at resultatdelen består av tre regresjonsanalyser.

Kategori «sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel»

Regresjonsanalysen (tabell 3) viser en signifikant sammenheng mellom fire variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen. Når vi bare ser på legitimeringsargumenter i kategorien «musikk som dannelses- og erkjennelsesmiddel», viser analysen at 17,8 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med lærernes kjønn, lærernes musikalske ekspertise, hvor lenge lærerne har arbeidet med barn/ungdom og hvor høyt sang er verdsatt av skoleledelsen.

Lærerne legitimerer altså sang med dens dannelses-/erkjennelsesfunksjon jo mer skolens ledelse verdsetter sang, jo høyere lærernes musikalske ekspertise er og jo mer yrkeserfaring en lærer har. I tillegg ser vi at kvinnelige lærere vurderer dannelses-/erkjennelsesfunksjonen som viktigere enn mannlige lærere. Når vi sammenligner de enkelte variabler (se tabell 3) blir det tydelig at kjønn og skoleledelsens verdsettelse av sang er de to viktigste faktorene.

9 Dette er selvfølgelig en begrensning som i vår studie hovedsakelig er metodisk og ikke innholdsmessig begrunnet. I videreførende studier er det ønskelig å ha flere påstander per skala/kategori, slik at enda mer differensierte analyser blir mulig.

Tabell 3. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel¹⁰ (N = 246)

Uavhengige variabler	Beta
Ledelsens verdsettelse av sang	0,239
Kjønn	-0,234
Musikalsk ekspertise	0,191
Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn)	0,157

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,178$; $p < ,001$

Kategori «sang som uttrykksmiddel»

Regressjonsanalysen angående kategorien «sang som uttrykksmiddel» (tabell 4) viser en signifikant sammenheng mellom fem variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen. 22,3 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med antall år i skolen, lærernes kjønn, lærernes musikalske ekspertise, hvor høyt sang er verdsatt blant skoleledelsen og hvorvidt skolen kaller seg for «Syngende skole». Variabelen «arbeidserfaring» viser seg å ha aller sterkest utslag når det gjelder å legitimere sang som uttrykksmiddel. Resultatene viser også at lærernes «musikalsk ekspertise» er relevant. Litt mindre innflytelse har kjønn, der kvinner har en større tendens enn menn til å legitimere musikk som uttrykksmiddel. De som opplever ledelsen som positiv til sangaktiviteter i skolehverdagen, legitimerer i noen høyere grad sang som uttrykksmiddel. Det som gir minst utslag er hvorvidt skolen definerer seg som «Syngende skole» eller ikke.

Tabell 4. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sang som uttrykksmiddel¹¹ (N = 246)

Uavhengige variabler	Beta
Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn)	0,288
Kjønn	-0,197
Musikalsk ekspertise	0,205
Ledelsens verdsettelse av sang	0,153
«Syngende skole»	0,149

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,223$; $p < ,001$

10 Reliabilitet skala «musikk som dannelses-/erkjennelsesmiddel»: McDonald's $\omega = ,69$.

11 Reliabilitet skala «musikk som uttrykksmiddel»: McDonald's $\omega = ,62$.

Ser vi på analyseresultatet under ett, er det antall år med yrkeserfaring, lærernes oppfattelse av egen musikalsk ekspertise og lærernes kjønn som ser ut til å være de viktigste faktorene i hvorvidt de anser sang som viktig uttrykksmiddel.

Kategori «sangens konkrete nyttefunksjon»

Regresjonsanalysen (tabell 5) viser en signifikant sammenheng mellom fire variabler i spørreskjemaet og måten lærerne legitimerer sangaktiviteter i skolen («musikkens konkrete nyttefunksjon»). 24,5 prosent av variansen blant lærerne kan forklares med lærernes musikalske ekspertise, kjønn, verdsettelse av kollegaer og arbeidserfaring. Når vi sammenligner variablene blir det tydelig at musikalsk ekspertise er den viktigste faktoren, rett etter følger kjønn, det vil si også her har kvinner en tendens til å legitimere sang som nyttefunksjon i større grad enn menn.

Tabell 5. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: sangens konkrete nyttefunksjon¹² (N = 246)

Uavhengige variabler	Beta
Musikalsk ekspertise	0,343
Kjønn	-0,282
Kollegaenes verdsettelse av sang	0,219
Arbeidserfaring (antall år arbeid med barn)	0,126

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,245$; $p < ,001$

Resultater regresjonsanalyser – barnehagelærere

Vi gjennomførte samme analyseprosedyre også med barnehagelærerne, men har valgt ikke å presentere resultatene i denne artikkelen. Årsaken er at vi rett og slett finner for lite varians blant barnehagelærerne (se standardavvikene i figur 1) – eller med andre ord: Barnehagelærerne er svært samstemte og skårer i tillegg ofte nær skalaens ekstrempunkt. Dette fører til regresjonsmodeller der bare veldig lite varians kan forklares gjennom de inkluderte variablene.¹³ Diskusjonsdelen inkluderer imidlertid noen

12 Reliabilitet skala «musikkens konkrete nyttefunksjon»: McDonald's $\omega = ,73$.

13 $R^2_{justert} = ,066$ – $,096$; i tillegg ser vi at kategoriernes reliabilitet er mye lavere for barnehagelærerne (McDonald's ω : $,35$ – $,54$) enn for skolelærerne. Etter vår vurdering handler dette hovedsakelig om

refleksjoner angående hvorfor barnehagelærerne sannsynligvis er så samstemte og hvorfor de sannsynligvis skårer (nesten) gjennomgående høyre enn skolelærerne (se nedenfor).

Sammenheng mellom legitimering og sanghyppighet

Mens vi i de foregående analysene har fokusert på hvilke faktorer som har innflytelse på hvordan en lærer legitimerer sangaktiviteter i skolen, er det i tillegg nærliggende å spørre: Har lærerens legitimeringstekning innflytelse på hvor ofte han eller hun synger med elevene?

Tabell 6. Bivariat korrelasjonsanalyse

	Sangens funksjon	Dannelse/erkjennelse	Uttrykksmiddel	Nyttefunksjon
Hvor ofte synger du med elevene?	Pearson's r	,35*	,41*	,46*

* $p < ,001$

En bivariat korrelasjonsanalyse (tabell 6) viser at legitimeringskategorien som har størst innflytelse på hvor ofte en lærer synger med elevene («Hvor ofte synger du med elevene?» 1 = aldri, 5 = daglig) er «sangens konkrete nyttefunksjon». Dette bildet blir enda tydeligere i en regresjonsmodell hvor alle tre legitimeringskategorier inngår samtidig:

Tabell 7. Multipl regressjonsanalyse, avhengig variabel: Hvor ofte synger læreren med elevene? ($N = 246$)

Uavhengige variabler	Beta
Kategori «sang som uttrykksmiddel»	0,182
Kategori «sangens konkrete nyttefunksjon»	0,330

Forklart varians: $R^2_{justert} = ,220$; $p < ,001$

Modellen viser at kategorien «sang som dannelses-/erkjennelsesmiddel» ikke er relevant (når vi kontrollerer for de resterende kategoriene)

en metodisk problematikk som kan løses ved hjelp av et revidert spørreskjema der barnehagelærernes sang-hyppighet blir målt med en mer differensiert skala (som sannsynligvis genererer mer varians; et revidert spørreskjema er allerede i bruk, resultater forventes i løpet av 2021).

når det gjelder hvor ofte en lærer synger med elevene. Derimot har det stor innflytelse om en lærer legitimerer sang som et uttrykksmiddel, og enda større innflytelse når en lærer legitimerer sang med dens konkrete nyttefunksjon.

Kvalitativ delstudie

Resultater fra skolematerialet

Der respondentene som svarte på spørreskjemaet i den kvantitative undersøkelsen skulle gradere viktigheten av forhåndsdefinerte påstander om sang, var «Hvorfor synger du?» et mer åpent spørsmål i intervjuguiden som ble benyttet i den kvalitative undersøkelsen. I den følgende analysen blir Varkøys legitimeringskategorier (2015) brukt for å strukturere det empiriske materialet. Skole- og barnehagematerialet presenteres hver for seg.

Som i analysen av det kvantitative materialet slår vi også her sammen kategoriene 1 og 2 til en dannelses- og erkjennelseskategori hvor musikkens betydning for menneskets utvikling står i fokus. Sangaktiviteter i skolen fremheves som viktig for dannelse i betydningen «formidling av tradisjon og kulturarv». Å synge begrunnes slik av en lærer: «Det er å lære videre kulturarv så de kan synge med på nasjonalsangen på 17. mai.» Sang anses også å ha en sosialt oppdragende funksjon. Sang handler om tilhørighet og identitet hvor ikke minst det å få et *fellesrepertoar* spiller en viktig rolle, slik en rektor formulerer det: «[Å synge] bidrar til at du får en tilhørighet, både til klassen og til skolen, at en opplever at en får en veldig fellesskapsfølelse. [...] Det er en god måte å inkludere alle på. Ukas sang gjør at de får et fellesrepertoar.» En annen informant uttrykker det slik: «stamrepertoar [...] blir symboler på fellesskap [...] da får du den identitetsgivende faktoren.»

Informantene uttrykker også at sangaktiviteter bidrar til inkludering, den er «samlende» og gir en «umiddelbar fellesskapsfølelse» – den «øker» og «styrker» fellesskap. En rektor uttrykker det slik: «Sang bidrar til å styrke opplevelsen av at vi er ei gruppe, at vi har tilhørighet til denne gruppa, og at dette får vi til sammen.» Det brukes også formuleringer som

at sang bidrar til samspillstrening og samhandling: «Man utfører en felles oppgave» og «skaper noe sammen». «Alle bidrar med sin del» og «man trenger ikke være kjempeflink alene, men kan få noe til felles». Nettopp det siste aspektet, å skape noe sammen, er viktig. Samhandlingen fører til et resultat, «toner og opplevelser». Eller som en lærer uttrykker det: «Du skaper produkter, utfører en felles oppgave og blir stolt av noe felles.»

Vi gjenfinner også Varkøys tredje kategori om musikk som uttrykksmiddel i forbindelse med sang. En lærer uttaler følgende: «Det er fint og bra at alle barn skal ha rett til å synge hver dag, det er en uttrykksform de bør få.» Å synge anses som et viktig bidrag til mestring og utvikling. En rektor hevder at sang «utvikler den kreative siden. Sangstemmen er et instrument som må brukes, det gir elevene tro på seg selv og handler om elevenes utvikling». Både den kvantitative undersøkelsen (Knigge et al., 2021) og observasjonene som er gjort i skolen, viser at sang brukes mye i forbindelse med samlinger knyttet til høytider, avslutninger eller spesielle temaer. På slike samlinger er det vanlig at ulike klasser opptre for hverandre, eventuelt også for foreldre eller andre publikummere. Det kan virke som om det er mindre «hverdagssang» i klasserommene hvor elevene ikke synger for andre enn seg selv. Dermed blir det å opptre for et publikum en viktig dimensjon ved sang i skolen. Lærere forteller at elevene blir glade når de synger og får respons. Men sangglede er ikke avhengig av fremføringer – «man blir glad av å synge,» som en lærer formulerer det. En annen sier: «Sang skaper stemning. Man blir i godt humør.» Ikke minst henger fellesskap og glede sammen. Sang karakteriseres som livgivende, noe som bringer inn en eksistensiell dimensjon. Sangaktiviteter i skolen har også egenverdi – det synges simpelthen «for å synge». «Vi tar sang seriøst, vi tuller ikke med det», uttaler en rektor.

Informantene i skolen bekrefter imidlertid resultatene fra spørreundersøkelsen hvor det å utvikle sangstemmen verdsettes lavest av alle påstander om sang, eksemplifisert ved følgende utsagn: «Jeg er ikke nøye på kvalitet, men at de er med og gjør sitt beste, at de prøver, at det er godt volum uten å være skrikning [...] At de synger på likt er viktig.» Rent musikalske eller ferdighetsmessige begrunnelser for sang finner vi ikke.

Det trekkes frem flere ulike begrunnelser hvor sangaktiviteter sees på som et velegnet verktøy til å oppnå ulike mål (Varkøys fjerde

«nyttekategori»). Ikke minst er sang viktig for miljø og trivsel. Lærerne har tro på at sang kan styrke læringen i andre fag. Der Varkøy er skeptisk til å inkludere rekreasjon i sin fjerde kategori, er det i hvert fall ingen tvil om at sang i skolen ses på som «god avkobling». Det at «du får et avbrekk» fra de mange andre læringsaktivitetene, nevnes av flere. Sang karakteriseres som «befriende».

Det finnes også uttalelser som vanskelig lar seg plassere i en av Varkøys kategorier. Særlig gjelder det utsagn som tangerer både kategori 3 og 4, for eksempel som når det snakkes om at sang og musikk kan være en alternativ mestringsarena: «Sang kan gi mestring når man ikke mestrer i andre fag.» En rektor utdyper: «Vi har sett på skolen her, at de som ikke skinner så mye til vanlig, kan skinne når de kommer opp på en scene og får drive med drama, dans eller musikk.» Slike utsagn handler både om å bruke sang som uttrykksmiddel, men ikke minst om den nytten eller betydningen en slik alternativ mestringsarena har for enkeltelever.

Resultater fra barnehagematerialet

Observasjon og intervju i fire barnehager ble gjennomført på samme måte som i skolestudien, med individuelle intervjuer med styrere og barnehagelærere. Også her har vi systematisert utsagn innenfor Varkøys fire kategorier.

Varkøys kategori 2, musikk som dannelsesmiddel, er fremtredende. Lærerne sier eksplisitt at de anser sang som et dannelses- og oppdragelsesmiddel og de utdyper hva slags betydning det å synge kan ha for barna. Sang innlemmes som en aktivitet gjennom dagsløpet, og er også innbakt i årsplaner og har stor plass på hjemmesiden. Det er konkretisert hva slags sanger som brukes, og i hvilke sammenhenger. En styrer mener at det synges mye, mer eller mindre hele dagen, både før og etter matpausen, før og etter den såkalte «fruktpausen», og når de har daglige samlingsstunder. «Jeg oppfatter sang som høyt prioritert. [...] Man ser det som veldig viktig, og så er det litt hvor mye man klarer å få det gjennomført.»

Det er et tydelig dannelsesformål når sangaktiviteter innlemmes i årsplaner. Også personalet synger når de er samlet til møter: «Jeg føler at jeg har et ansvar for å holde sangen i hevd», sier en lærer, og mener at

sang skaper et felles fokus, et tredje element inn i fellesskapet. En lærer forteller at hennes pedagogiske mål er å bidra til glede, lyst og mot. Flere informanter, både i styrerrolle og som barnehagelærer, med lang eller kort fartstid, med eller uten musikkutdanning, legitimerer sang ved å si at det handler om følelser og glede og at det å synge sammen gjør noe med fellesskapet. Slike formuleringer kan peke på erkjennelsesdimensjoner, som at sang får en estetisk begrunnelse – uten at begrepet estetikk blir brukt (Varkøys kategori 1). Det blir samtidig avdekket at ikke alle de ansatte synger. Det er noen få som målbevisst bruker sang aktivt sammen med barna, og disse har reflektert mye over betydningen av sang i tidlig barndom.

En rekke utsagn om å uttrykke følelser og glede gjennom sangaktiviteter bekrefter at de anser det å synge sammen som vesentlig. Her er vi over i Varkøys kategori 3, musikk som uttrykksmiddel. Barna drilles i å lære mange og lange tekster, de trener på rytmiske motiver og melodilinj, på å gå i takt og bevege seg samtidig som de synger. Innhold og struktur i sangene vektlegges sterkt. Lærerne vil at sangene skal låte bra, med felles starttone. Det er detaljfokus på puls, rytme, melodi og tekst, og det perfektioneres slik at barna kan oppleve mestring og glede når de fremfører sanger for hverandre og for foreldrene. Dette kan tyde på en kategorial dannelsesforståelse, hvor danning anses som en kontinuerlig prosess. Å synge beskrives som en estetisk opplevelse, og innforstått har det å synge dermed betydning langt ut over det pedagogiske: «En av de tingene jeg vil beskrive sangglede med er jo den opplevelsen av å høre til, altså at du slapper av, egentlig. Kommer inn i noe. Nå er jeg en del av fellesskapet», hevdes det av en styrer. «Det er fortelling og det er bevegelse», sier hun, og betoner særlig hvor viktig den ansattes rolle er for å få alle barna med på å synge. Sang blir slik fremstilt som både et dannelses- og et uttrykksmiddel (kategori 2 og 3).

Musikkens konkrete *nyttefunksjon*, altså Varkøys kategori 4, med formål om innlæring av ferdigheter, generell pedagogisk utvikling som oppøving av kreativitet og konsentrasjonsevne, er også tydelig identifiserbart i vårt empiriske materiale fra de fire barnehagene. Lærere sier at de bruker sangaktiviteter bevisst og målrettet til å kommunisere med. Det blir for eksempel fremhevet i forhold til de aller yngste

barna, som et nyttig og pedagogisk verktøy til å opparbeide et felles sangrepertoar, men også gode rutiner. Sanger brukes med klare mål, som å ramme inn dagen ved å bruke bestemte sanger til ulike aktiviteter: «Når du skal snakke om noe, hva som helst, egentlig, forklare noen regler for eksempel, så er det så fint å bruke en sang, for da samler vi oss med felles oppmerksomhet.» Språköving for flerspråklige barn er en typisk aktivitet i disse barnehagene, og sangaktiviteter brukes aktivt til dette formålet. Kategori 4 blir veldig tydelig når en lærer beskriver at barna av og til må huske flere hundre ord og skille syv ulike vers. Hun forteller hvordan hun målrettet arbeider med artikkulasjon og enkeltord. «For barnehagen er jo en arena for å øke barnas ordforråd», sier hun, og forklarer detaljert hvordan hun bruker melodi, puls og rytme til å drille innlæringen. Hun rytmiserer ordene og barna over rytmen på pinner og andre instrumenter. Hun snakker om både prosessorientert og produktorientert læring: «Vi må perfektionere», fastholder hun.

Da vi spurte om begrunnelser for sangaktiviteter i barnehagen, var ett svar slik: «Det gir glede og positiv utvikling for alle barn. Det er en aktivitet som alle kan delta på. Alle kan utvikle seg, de merker selv at de mestrer. Vi opplever mye mestring i denne type aktiviteter.»

Resultatene viser altså at sang har mye plass i disse barnehagene, noe som er naturlig, siden de selv definerer seg som barnehager med mye sangaktivitet. Det som imidlertid er bemerkelsesverdig, og som skiller seg fra det kvantitative barnehagematerialet, er hvor mye det øves, og hvor mye fokus det er på å utvikle sanglig kvalitet.

Diskusjon

Utgangspunktet for denne studien var begrunnelser for å synge i barnehage og skole. Problemstillingen ble nærmere spesifisert i to forsknings-spørsmål. Det første spørsmålet dreide seg om på hvilken måte en teoretisk systematisering av de legitimeringsargumentene som Varkøy foreslår er anvendbar i en empirisk analyse. Vi lurte altså på om vi finner en lignende struktur i datamaterialet vårt, eller om vi finner argumenter som faller utenfor de teoretiske kategoriene. Sammenfattende kan vi si

at analysene viser at lærerne legitimerer sang på forskjellige måter, men at disse måtene samsvarer med Varkøys teoretiske kategorier – det vil si at vi både i det kvantitative og kvalitative materiale finner lærere som legitimerer sang i barnehage og grunnskole som erkjennelses-/dannelsesmiddel (kategori 1/2), uttrykksmiddel (kategori 3) og/eller med dens konkrete nyttefunksjon (kategori 4). På et overordnet forskningsmetodologisk nivå kan vi slå fast at Varkøys teoretiske kategorier fungerer som et analytisk redskap også i empirisk sammenheng.

Når vi går mer detaljert inn i kategoriene i den kvantitative undersøkelsen kan vi oppsummere med at de fleste lærere er overbevist om at det å synge fører til positive psykologiske, sosiale og kognitive (såkalte *transfer*) effekter hos barn og unge. Dette samsvarer med de senere årenes forskning på sangens betydning i sosiale fellesskap (Balsnes, 2016; Kulset & Halle, 2020) og sangens betydning for fysisk og psykisk helse, samt livskvalitet (Balsnes, 2018; Wills, 2011). Lærerne er blant annet enige om at sangaktiviteter kan være et redskap i språkopplæring, noe som er gjort kjent i norsk barnehageforskning gjennom Kulsets (2019, 2020) arbeid med musikk og språkopplæring. Lærerne er også opptatt av at sang er en del av vår kulturarv. Den eneste påstanden som handler om musikalske ferdigheter, nemlig at det å synge utvikler stemmen, er tilsynelatende lite relevant for lærere (med unntak av noen barnehagelærere i den kvalitative undersøkelsen). Det er også lite relevant at sang står i planverkene. Det kan være interessant å merke seg at sang i dagens *Rammeplan for barnehagen* kun nevnes én gang, som redskap i språkopplæring. Det kan være en naturlig konsekvens at pedagogene har denne koblingen mot sang, fremfor sang som vokalt uttrykk.

Et enda mer nyansert bilde får vi når vi ser på detaljene av de kvalitative analysene. I skolen er det ingen som trekker frem sang som erkjennelse (kategori 1). Derimot snakkes det mye om sang og ulike former for dannelse, som kulturarv, og at sang er sosialt oppdragende og bidrar til fellesskap (kategori 2). Sang som uttrykksmiddel og mestringsarena tematiseres (kategori 3), men rent musikalske argumenter er fraværende i skolematerialet. Det er aller mest snakk om sang som nyttig for en rekke aspekter, som trivsel, miljø, styrking av læring i andre fag, og ikke minst rekreasjon (kategori 4).

I det kvalitative barnehagematerialet er det derimot et klart funn at det å synge har egenverdi. Vi ser også estetiske argumenter for sangaktiviteter, men vi har en antakelse om at disse funnene kan være unntaket som bekrefter regelen, jamfør utvalget, hvor vi oppsøkte barnehager som anså det å synge som viktig. Det kan bety at disse lærerne fremstiller betydningen av sangaktiviteter som større enn den er generelt sett i norske barnehager. Disse informantene var imidlertid entydige på at ferdighetsaspekter og perfeksjonering var viktig. Her er det ikke sammenfall med skolematerialet. I de besøkte barnehagene ble sang integrert i hverdagens aktiviteter, og blir dermed brukt som dannelses- og oppdragelsesmiddel (kategori 2). Sangaktiviteter bidrar også til fellesskap. Sang blir knyttet til mestring og til følelser og glede (kategori 3). Også i barnehagen blir sang brukt blant annet for å fange oppmerksomhet og trene språk (kategori 4).

Etter å ha analysert vårt materiale i lys av Varkøys forslag til kategorier spør vi oss selv om disse kategoriene er distinkte i praksis, eller om det er snakk om et kontinuum med overganger – som Varkøy selv poengterer ofte vil være tilfelle i praksis (2015, s. 111). Særlig det kvalitative materialet viser at argumentene i det virkelige liv handler om overlappinger og overganger mellom kategoriene, noe som peker på betydningen av å gjennomføre blandede undersøkelser (*mixed methods*). Lærerne er eklektiske og vi kan gjenfinne alle kategorier samtidig, avhengig av både personlig bakgrunn og institusjonell kontekst. De kan for eksempel velge å synge en sang for å skape et avbrekk, men samtidig trene på språk og skape fellesskap og sangglede. Vi ser at det er særlig tette forbindelser mellom Varkøys kategori 4 (nyttefunksjon) og 2 (dannelse). Et av de sterkeste argumentene for sang i det kvalitative skole- og barnehagematerialet er simpelthen sangglede – som ikke passer helt inn i noen av Varkøys kategorier. Sang som rekreasjon er også et fremtredende argument i skolematerialet, som Varkøy ikke vil inkludere i sine legitimeringskategorier fordi det etter hans mening ikke har med undervisning å gjøre. Lærerne ser på sangaktiviteter som et nyttig avbrekk som skaper variasjon i en travel skolehverdag, og problematiserer ikke om det dermed kan sies å være nyttig for selve undervisningen eller ikke.

Når vi bruker Varkøys kategorier i vår analyse, erkjenner vi samtidig at han ikke har noe mål om å presentere universelle kategorier.

Varkøy har valgt et særlig syn for sin inndeling, og setter de ulike legitimeringsargumentene inn i et musikkfilosofisk perspektiv. Han drøfter dem i lys av begrepene *autonomiestetikk* – hvor musikken ikke har noen mening ut over seg selv, og *heteronomiestetikk* – hvor musikken peker ut over seg selv mot noe ikke-musikalsk (2015, s. 113–114). Disse posisjonene finnes sjelden i ren form, det er flytende overganger mellom dem. Forestillingen om kunstens autonomi er imidlertid en flere hundre år «moderne» konstruksjon som kan spores tilbake til Kant. I antikken, for eksempel, fantes det ikke noe skille mellom «det skjønne» (det estetiske) og «det gode» (det etiske) (Varkøy, 2015, s. 115). Kunstens frihet og tanken om musikkens egenverdi eller musikk som instrument eller middel, er dermed av nyere dato. Varkøy påpeker også at valg av legitimeringsgrunnlag alltid står i relasjon til verdier og omfatter bestemte musikksyn, pedagogiske grunnsyn og menneskesyn – noe vårt materiale ikke utdyper.

Med det andre forskningsspørsmålet ville vi undersøke om det finnes en sammenheng mellom måten sang legitimeres og andre faktorer. Analysene viser at lærernes legitimering er avhengig av forskjellige faktorer – det ser ut til at særlig lærernes kjønn, musikalske ekspertise og arbeidserfaring er relevant. Dette gjelder både i barnehage- og skolematerialer. I tillegg har det betydning om sang generelt er verdsatt. Dette blir tydelig i det kvalitative materialet når skolerektorer og ledere i barnehagene snakker om sang på sin institusjon. Dessuten har skolelærernes legitimeringstenkning innflytelse i forhold til mer eller mindre sang i klasserommet: Lærere som argumenterer for sang som uttrykksmiddel synger oftere med elevene, men lærere som betoner sangens konkrete nyttefunksjon synger enda oftere.

Også her er det interessant å se på detaljene. Noe av det mest overraskende er at jo høyere lærerens musikalske ekspertise er, desto mer betoner hen sangens konkrete nyttefunksjon. Samtidig ser vi at jo lengre arbeidserfaring en lærer har, jo mindre vekt legges på nyttefunksjonen. Kan det være at med alder og erfaring ser lærere flere argumenter for det å synge enn at det er nyttig for andre ting?

Når vi videre ser de to forskningsspørsmålene i sammenheng og setter dem inn i en kontekst, trekker vi også inn begrunnelser fra gjennomgangen

av historiske læreplaner samt tidligere forskning. Dersom vi ser helt overordnet på den historiske gjennomgangen, ser vi en bevegelse bort fra musikalske argumenter om skjønnsang og oppøving av stemmen til at sang er nyttig for en rekke utenom-musikalske aspekter. Varkøy (2015) finner en stadig økende mengde legitimeringsargumenter for sang og musikk i norsk skole jo nærmere vår tid han kommer. Han hevder også at en instrumentaliseringstankegang preger norske læreplaner når det gjelder musikk (og dermed også sang). Også i våre undersøkelser begrunnes sangaktiviteter med en rekke ulike argumenter. Dette er et paradoks når vi vet at *omfanget* av sang i læreplanene er redusert gjennom historien. Det kan selvsagt være et uttrykk for utvikling mot faglig kompleksitet og større innsikt i sangens betydning, men vi spør oss heller om en av årsakene til paradokset er at jo lavere status sang og musikk har, jo mer må det begrunnes.

Lærernes svar i våre nylig gjennomførte undersøkelser samsvarer på mange måter med læreplanhistorien: Sang er ikke lenger viktig i seg selv, men viktig som et middel til å oppnå noe annet, for eksempel innenfor temaet *folkehelse og livsmestring* i gjeldende læreplan (LK20), hvor den skal bygge fellesskap. Samtidig er jo det som står i læreplanene minst styrende, ifølge lærerne selv. Vi spør oss om læreplanene allikevel skaper en «kultur» hvor sang får en spesifikk plass – i dagens barnehage og skole som et nyttig middel for en rekke gode formål? Selv om lærerne ikke synger fordi det står i læreplanene at de skal gjøre det, passer deres øvrige argumenter godt til innholdet i læreplanene.

Et annet spørsmål vi stiller oss, er hvorfor vi finner forholdsvis få rent musikalske argumenter. En mulighet kan være at stemmeskam og manglende sangtrygghet er utbredt (Schei & Schei, 2017). Respondentene i vår kvantitative undersøkelse er sannsynligvis blant de sangaktive som *har* sangtrygghet. I det kvalitative materialet fortelles det om en overvekt av kolleger som ikke er fortrolige med å lede sang, og at sangaktivitet er avhengig av nøkkelpersoner med særlig kompetanse innen sang og musikk. Under slike forhold blir det kanskje naturlig å argumentere for at det å utvikle sangstemmen er et underordnet aspekt ved det å synge. De «sangutrygge» lærerne kan miste motet fullstendig om fokuset er på skjønnsang i stedet for «syng med den stemmen du har». Dette aspektet bekreftes også i tidligere

forskning på læreres kompetanse innen sang (Demorest et al., 2017; Ehrlin & Tivenius, 2018; Ehrlin & Wallerstedt, 2014; Hallam et al., 2009; Heyning, 2011; Kulset, 2016; Kulset & Halle, 2020; Møen, 2014; Pascale, 2002; Schei & Åvitsland, 2016; Stunell, 2010; Torgersen & Sæther, 2021). Mangel på utdannede musikkfaglige, både i barnehagen og skolen, spiller også inn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Jo færre utdannede fagpersoner, jo mer må det rent musikkfaglige ved det å synge nedtones. En annen årsak kan være at det som handler om kunstnerisk kvalitet og kompetanseutvikling innen estetiske fag er «flagget ut» i dagens barnehage og skole. Tendensen er at estetiske fag dyrkes i «spesielle kontekster», som for eksempel kulturskole, musikklinjer på videregående skoler, i kor og korps som barn og unge deltar på i fritiden. I skolen kommer Den kulturelle skolesekken inn med forestillinger av høy estetisk kvalitet. Men når vi spør «vanlige» barnehage- og grunnskolelærere, er musikalsk utvikling og kvalitet underordnet. Også andre studier bekrefter denne tendensen (Bamford, 2009; Carlsson et al., 2008; Gooding, 2009; Hallam et al., 2009).

Et videre resultat av den kvantitative studien er at lærere som verdsetter musikkens instrumentelle verdi synger særlig ofte med barna. Ehrlin og Tivenius (2018) finner noe lignende når de viser at pedagogenes forestillinger om *hvorfor* musikk er viktig, er avgjørende for mengden og innholdet av musikkaktiviteter i barnehagen: Lærere som ser på musikk som et ferdighetsfag, har en begrenset bruk av musikkaktiviteter, mens lærere som verdsetter den instrumentelle verdien, er betydelig mer sjenerøse når de lar barna komme i kontakt med musikk. Ehrlin og Tivenius finner videre en svak korrelasjon mellom lærernes mangel på musikalsk kompetanse og deres syn på musikk som et ferdighetsfag – noe de fortolker på følgende vis: «the more teachers see music as a skill subject, the more they feel that they themselves lack competence or interest. This can further be understood as teachers who see music as a skill subject also considering that it requires competence—which they lack» (Ehrlin & Tivenius, 2018, s. 25). Denne fortolkningen kan vi derimot ikke bekrefte med våre analyser.

Som vist tidligere finner vi en positiv sammenheng mellom lærernes musikalske ekspertise og deres legitimering av sang som uttrykksmiddel (se tabell 4). Det er viktig å påpeke at Ehrlin og Tivenius benyttet et helt annet type spørreskjema, hadde et betraktelig mindre utvalg, samt at

utvalget utelukkende besto av barnehagelærere. Derfor blir det vanskelig å vurdere om diskrepansen i våre funn er begrunnet i metodiske (forskjellige spørreskjema), kulturelle (Sverige vs. Norge) eller institusjonelle (skole- vs. barnehagelærer) forskjeller. Derimot støtter våre funn en annen av Ehrlin og Tivenius' konklusjoner (2018, s. 27): lærere med et definert grunnleggende musikkpedagogisk syn (= «conceptions of why music is important»), uavhengig av hva det er, synes å være mer tilbøyelige til å utføre musikalske aktiviteter enn lærere uten et slikt grunnleggende syn. Med våre analyser kan vi til og med presisere det på en statistisk måte (se tabell 7): jo mer en lærer legitimerer sang som uttrykksmiddel, desto mer synger hen med elevene, og likeså: jo mer en lærer legitimerer sang med dens nyttefunksjon, jo mer synger hen med elevene. Men først når en lærer legitimerer sang med *begge* funksjonene fører det til den største sanghyppigheten i klasserommet.

Sammenfattende kan vi si at våre analyser gjennomgående viser at begrunnelser for sang i barnehage og skole er avgjørende for hvilke og hvor mange sangrelaterte aktiviteter barna og elever får tilbud om i barnehage og skole. Våre studier har vært eksplorative og et første skritt på veien med hensyn til å vite noe om tematikken. Det er imidlertid behov for videre forskning på feltet. Basert på vårt datamateriale kan vi for eksempel ikke si noe om *hvordan* lærerne danner sine begrunnelser eller syn. Har lærerens syn på sangens funksjon i barnehage og skole hovedsakelig med erfaringer fra yrkespraksis å gjøre? Er studietiden og kanskje særlig sangrelatert kompetanseutvikling i en lærers høyere utdanning avgjørende? Eller er en persons relasjon til det å synge allerede mer eller mindre manifestert når vedkommende forlater grunnskolen? Vi foreslår derfor å undersøke tematikken videre med et livsløpsperspektiv og med særlig fokus på de forskjellige utdanningsfasene i et lærerliv (egen barnehage- og skoletid, høyere utdanning, videreutdanning osv.). Videre ville det vært interessant å undersøke nærmere de personlige faktorene som har vist seg å ha innflytelse på lærernes legitimeringstekning. Vi har funnet at det er særlig musikalsk ekspertise, kjønn og alder som har relevans. På den ene siden er det nødvendig å lete videre etter mulige relevante faktorer som vi ikke inkluderte i vårt spørreskjema. På den andre siden – og på grunn av studiets tverrsnittdesign – kan vi ikke si noe om kausaliteten

når det gjelder sammenhengene vi har funnet. Er det for eksempel slik at lærerens legitimeringssyn først utvikler seg og deretter preger måten hen synger med barn/elever? Eller er det slik at erfaringer fra praksisfeltet skaper et behov for mer musikalsk ekspertise som videre fører til et annet syn på sangens funksjon i pedagogiske sammenhenger? Disse og lignende spørsmål kan vi enn så lenge bare spekulere i inntil de er undersøkt nærmere i longitudinelle studier. I skrivende stund gjennomføres undersøkelser av sang i lærerutdanningen og lærerstudenters forhold til å synge som forhåpentligvis vil gi oss noen svar.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Adlibris.
- Balsnes, A. H. (2016). Hospitality in multicultural choral singing. *International Journal of Community Music*, 9(2), 171–189. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.171_1
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health – a Nordic perspective* (s. 167–186). Springer.
- Bamford, A. (2009). *The wow factor: Global research compendium on the impact of arts in education*. Waxmann.
- Barne- og familiedepartementet (1995). *Rammeplan for barnehagen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/eb2b9a82f02fd128ffdc37f04faco449.nbdigital?lang=no#o>
- Barrett, M. S., Flynn, L. M., Brown, J. E. & Welch, G. F. (2019). Beliefs and values about music in early childhood education and care: Perspectives from practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 724. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00724>
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (Red.). (2014). *Med sang! Perseptiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus Forlag.
- Carlsson, M. A., Pramling, N. & Samuelsson, I. P. (2008). Från görande till lärande och förståelse: En studie av lärares lärande inom estetik. *Tidsskrift för Nordisk barnehageforskning*, 1(1). <https://doi.org/10.7577/nbf.240>
- 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.
- Enzlin, N. K. (1989). *The research act* (3. utg.). Prentice Hall.
- 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. <https://doi.org/10.1177/0255761417689920>
- 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>
- Flick, U. (1998). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Flick, U. (2017). Mantras and myths: The disenchantment of mixed-methods research and revisiting triangulation as a perspective. *Qualitative Inquiry*, 23(1), 46–57. <https://doi.org/10.1177/1077800416655827>
- Gooding, L. (2009). Enhancing social competence in the music classroom. *General Music Today*, 23(1), 35–38. <https://doi.org/10.1177/1048371309342531>
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5). <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269–289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hallam, S., Burnard, P., Robertson, A., Saleh, C., Davies, V., Rogers, L. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers' perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221–240. <https://doi.org/10.1080/14613800902924508>
- 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.
- Johnson, D. (2020). The decline of singing in compulsory Swedish music education: An historical survey of curricula from 1955 to the present. I J. Van Der Sandt (Red.), *The decline of singing in compulsory Swedish music education: A historical survey of curricula from 1955 to the present* (s. 222–237). Liberia Musicale Italiana.
- Jørgensen, H. (2001). Sang og musikk i grunnskole og lærerutdanning 1945–2000. *Studia musicologica norvegica*, 27, 103–131.
- Kalsnes, S. (2010). Musikkfaget og de grunnleggende ferdighetene. I G. Salvesen & J. H. Sætre (Red.), *Allmenn musikkundervisning* (s. 54–72). Gyldendal forlag.
- Kalsnes, S. (2017). Musikkfaget i grunnskolen – fra salmesang til musikkopplevelse som eksistensiell erfaring. I S. G. Nielsen & Ø. R. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 69–90). Centre for Educational Research in Music.
- Kelle, U. (2001). Sociological explanations between micro and macro and the integration of qualitative and quantitative methods. *Forum: Qualitative Social Research*, 2(1), art. nr. 5. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqso10159>.

- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1939). *Normalplan for byskolene*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/9062bbc35c8048a477e9ff413a9ec486?index=1#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet, Normalplannemda. (1939). *Normalplan for byfolkeskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/a772fcd5e1bbbfb3dcb3b7e43d6ccc60?index=1>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/27717cffb91e04bca5ed6b5f90ec1034?lang=no#0>
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/2aef891325a059851965d5b8ac193de5#0>
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den 10-årie grunnskolen*. <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway: An exploratory study. *Nordic Research in Music Education*, 2(2), 74–99. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Knudsen, J. S. (2008). Barns spontansang – læring, kommunikasjon eller «selvets teknologi»? I E. Ruud & G. Trondalen (Red.), *Perspektiver på musikk og helse* (s. 161–170). Norges Musikkhøgskole.
- Kulset, N. B. (2016). «It's you—not the music»: Musical skills in group interventions in multicultural kindergartens. *Nordic Research in Music Education Yearbook*, 17, 137–166.
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk: Norsk tilegnelse hos små barn med et annet morsmål*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. (2020). Singing – a pathway to friendship, empathy and language in children from different backgrounds. I H. R. Gudmundsdottir, C. Beynon, K. M. Ludke & A. J. Cohen (Red.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing: Vol. II, Education* (kap. 31). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315162607>
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! Adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*, 22(3), 1–11. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/kd/prm/2006/0005/ddd/pdfv/282009-rammeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Udir. <https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang. Praktisk og estetisk innhold i barnehage, skole og lærerutdanning* [Strategi].

- <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/skaperglede-engasjement--og-utforskertrang/id2665820/>
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, R. (2008). Syng og vær glad? Om begrunnelser for sangfaget i norsk skole. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokshistorie – en kultur- og dannelseshistorie* (s. 123–144). Novus forlag.
- Lund, R. (2010). «I sangen møtes vi på felles grunn.» Om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://journals.uio.no/adno/article/view/1053/932>
- Miksza, P. & Elpus, K. (2018). *Design and analyses for quantitative research in music education*. Cambridge University Press.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J., & Stewart, L. (2014). The musicality of non-musicians: An index for assessing musical sophistication in the general population. *PLoS ONE*, 9(2), e89642. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0089642>
- 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*. Universitetsforlaget.
- Norheim, Ø. (2014). Norske skolesangbøker på 1800-tallet. I F. O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (Red.), *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (s. 39–63). Novus Forlag.
- 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.
- Regjeringen (2006). *Kunnskapsløftet*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdfv/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf
- Robinson, M. A. (2018). Using multi-item psychometric scales for research and practice in human resource management. *Human Resource Management*, 257, 739–750. <https://doi.org/10.1002/hrm.21852>
- Schei, T. B. (Red.). (2019). *Musikkpraktisk klokskap: I arbeid med barnehagebarn*. Fagbokforlaget.
- Schei, T. B. & Åvitsland, B. S. (2016). Stem mestress og konsekvenser for lærerstudenten. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 62(2), 6–13.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1, 1–10.
- Schei, T. & Balsnes, A. H. (under utgivelse). Godhetsdiskursen om sang i barnehage og skole. I H. H. Stien, J. Veiteberg & M. Fieldseth (Red.), *Kunnskapskapte fellesskap*. Fagbokforlaget.
- Stake, R. E. (2013). *Multiple case study analysis*. Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå (2020). Ansatte i barnehage og skole. <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utdansatte>

- 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.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Antall barnehager 2019*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/antall-barnehager/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Grunnskole. Elevar, lærarar, skolar*. <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/grunnskole/fakta-om-opplaeringa/elevar-laerarar-skolar/nasjonalt>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplanverket. LK20*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Varkøy, Ø. (2003). *Musikk – strategi og lykke. Bidrag til musikkpedagogisk grunnlagstenkning*. Cappelen.
- Varkøy, Ø. (2015). *Hvorfor musikk? En musikkpedagogisk idéhistorie*. Gyldendal.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2017). Hva slags fag er musikk – i barnehagen? I *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver. Festskrift til Geir Johansen* (s. 141–151). <http://hdl.handle.net/11250/2475768>
- Wassrin, M. (2016). *Towards musicking in a public sphere: 1–3 year olds and music pedagogues negotiating a music didactic identity in a Swedish preschool* [Doktorgradsavhandling, Stockholms universitet]. DiVA. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-134142>
- Wills, R. (2011). The magic of music: A study into the promotion of children's well-being through singing. *International Journal of Children's Spirituality*, 16(1), 37–46. <https://doi.org/10.1080/1364436X.2010.540750>

KAPITTEL 3

Dyresanger i samvær med barn: Tradisjoner i og mellom generasjoner

Ingrid Danbolt

OsloMet – storbyuniversitetet

Siri Haukenes

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: Animals play a key role in many songs for and with children. This is apparent in a review of song repertoire in kindergartens, as well as a number of songbooks analyzed by the authors. The chapter discusses why animal songs are so appealing to both young and old. The songs work as a common repertoire traded from generation to generation and between children in play and binds generations together. The authors analyze textual content, linguistic characteristics and musical structures to look at the socio-cultural contributions of the songs based on the following research question: «What are the characteristics of the animal songs and how do they contribute to socialization in different communities from an early age?» The review and analysis shows how animal songs provide space for socialization, interaction, participation, emotions, community and identification. The actions of the animals and the stories of the songs invite humor and play, bodily expression, wonder and reflection; and they provide experiential life wisdom to young and old.

Keywords: children's songs, kindergarten songs, animal songs, animals, repertoire, co-singing, generations, traditions, cultural heritage

Sitering: Danbolt, I. & Haukenes, S. (2022). Dyresanger i samvær med barn: Tradisjoner i og mellom generasjoner. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, kap. 3, s. 67–95). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch3>
Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Tre generasjoner sitter samlet rundt middagsbordet. Aksel på 1,5 år er også med og sitter i barnestolen og spiser. Han har nettopp begynt i barnehagen. Vi voksne snakker om sangrepertoaret i barnehagen. Jeg nevner at *Bjørnen sover* er en av de mest brukte sangene i dagens barnehager. Straks Aksel hører tittelen hiver han seg ned over bordplaten, gjemmer hodet, dukker så fram og sier «ouæææ». Dette gjentar seg hver gang tittelen nevnes.

Dyr har en sentral rolle i mange fortellinger og eventyr, så også i barnesanger. Dyresanger synges igjen og igjen, for og med barn, og er sterkt til stede de første barneårene. Mange av sangene kan betegnes som generasjonssammenbindende, det vil si sanger som brukes av flere generasjoner og mellom generasjoner, sanger som følger oss gjennom livsløpet. Mange av dyresangene i Norge har eksistert i en muntlig tradert form før de ble nedtegnet i sangbøker. Det er derfor ikke alltid like enkelt å vite hvor og hvem en sang stammer fra. *Lille Petter edderkopp* finnes eksempelvis i mange land uten at noen har tatt hevd på den. Andre sanger kan spores til spesifikke land, som for eksempel *Alle fugler* (tysk) og *Bæ lille lam* (svensk melodi, engelsk tekstopprikkelse). Sangene er formidlet og ivaretatt gjennom muntlig vertikal tradering fra generasjon til generasjon, og også gjennom horisontal tradering fra barn til barn i lek (Selmer-Olsen, 1993).

Dyresanger har en solid forankring i norsk sang- og sangboktradisjon. I denne artikkelen ser vi nærmere på tekstlige og musikalske særtrekk, og hvilke mulighetsrom som åpner seg i bruken av dyresanger i samvær med barn med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hva kjennetegner dyresangene, og hvordan bidrar de til sosialisering i ulike fellesskap fra tidlig alder?* Vår problemstilling og dermed artikkelens oppbygning er todelt. Første del tar for seg dyresangenes kjennetegn, særpreg og innhold. Vi ser på språklige kjennetegn og analyserer musikalske strukturer, samt hvilken rolle dyrene inntar og hvilken kunnskap og livsvisdom som formidles. Dernest ser vi nærmere på dyresangenes plass i barns sosialisering og samspill med sine omgivelser. Blikket rettes her mot sangenes invitasjon til kroppslig deltakelse, humor og lek, nærhet og omsorg. Formålet er å bidra til økt kunnskap om dyresangenes plass i barns sosialisering i og mellom generasjonene.

Tidligere forskning

I perioden 2011–2017 var en av artikkelforfatterne med i et større forskningsarbeid knyttet til sangrepertoaret i barnehager (Hagen & Haukenes, 2017). Forskningsmaterialet baserer seg på et stort kartleggingsarbeid der nærmere 1 000 deltidsstudenter på barnehagelærerutdanningen ved OsloMet gjennom en syvårsperiode noterte ned alle sangene de voksne sang for og med barna på sin avdeling. Datamaterialet viser over 750 ulike sangtitler, der et knippe på 20 sanger fungerer som en sangkanon som resirkuleres i nesten alle barnehagene, samt 50 sanger som synges i et flertall av barnehagene.

Vår motivasjon for å forske på sanger om dyr kom som resultat av forskningen til Hagen og Haukenes (2017). Vi har analysert sangtekstene fra dette forskningsarbeidet og finner det interessant at 20 av de 41 mest populære sangene handler om dyr. Vi velger å kalle disse for «Dyresangenes Topp 20». Øverst på listen ruver et nyttig husdyr: lammet, så et krypdyr: edderkopp. Dernest kommer rovdyrene: bjørnen og reven.

Dyresangenes Topp 20

- | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|-----------------|---------------------------|------------------|---------------|---------------------|-------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------|---------------------|--------------|--|------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|
| 1. Bæ lille lam | 2. Lille Petter edderkopp | 3. Bjørnen sover | 4. Mikkel rev | 5. Med krøllet hale | 6. Lille kattepus | 7. Kua mi jeg takker deg | 8. På låven sitter nissen | 9. Alle killebukkene | 10. Bukken Bruse-sangen | 11. Alle fugler | 12. Ro til fiske-skjær | 13. En elefant | 14. Dyrene i Afrika | 15. Musevisa | 16. Tre små fisk (Har du hørt historien) | 17. Liten kylling i egget lå | 18. Små rumpetroll | 19. Jeg gikk en tur på stien | 20. Det var reven og rotta og grisen |
|-----------------|---------------------------|------------------|---------------|---------------------|-------------------|--------------------------|---------------------------|----------------------|-------------------------|-----------------|------------------------|----------------|---------------------|--------------|--|------------------------------|--------------------|------------------------------|--------------------------------------|

At dyresanger står så sterkt, vekker en interesse for å finne forklaringer på sangenes popularitet både i og utenfor barnehagene. Etter tre års forskning og analyser har vårt dyresangmateriale blitt så omfangsrikt at det munner ut i to artikler. I den første, «Dyresanger – hva forteller de oss? Et kulturhistorisk blikk på norsk sanghistorie» (Haukenes & Danbolt, 2022), er fokuset lagt på en historisk gjennomgang av dyresanger for både voksne og barn. Artikkelen drøfter hvordan dyr blir menneskeliggjort. Vi ser på dyresanger som formidlere av erfaringsbasert kunnskap, samt

sangenes utvikling og betydning sett fra et kulturhistorisk perspektiv. I denne inneværende artikkelen ønsker vi å drøfte hva det er ved dyresangene som bidrar til samsang mellom generasjoner. Dette fellesrepertoaret rommer muligheter for sosialisering, omsorg, kommunikasjon, fellesskap, kroppslig og lydlig deltakelse, humor, bevegelser og lek, kunnskap og livsvisdom. I vedlegg 2 har vi laget en skjematisk oversikt over «Dyresangenes Topp 20» som viser noen særtrekk ved hver enkelt sang og hvilke mulighetsrom de tilbyr.

Pioneren innen forskning på de yngste barna og sang, er Jon-Roar Bjørkvold, med sin innsamling og analyse av sanger og spontansang fra ulike barnehager i Oslo (Bjørkvold, 1985). Langt nyere er Valde Onsruds artikkel «Sang som meningsskaping og danning i barnehagen» (2019). Her analyserer hun datamateriale hentet fra studenter og praksisbarnehager på Vestlandet, NRK-produksjonen *Sangfoni* og sangkortene *SingSang*. I artikkelen drøfter hun dette sangmaterialets muligheter og grenser. I 2014 utkom antologien *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (Bjørnstad et al., 2014). Artikkelsamlingen setter fokus på ulike temaer som patriotisme, salmer, populærkultur og kjønn. Lund har også fokus på skole og har analysert sangrepertoaret i 12 skolesangbøker fra 1850–2008 (Lund, 2010). Ut over disse eksemplene er det vanskelig å finne forskning på sangrepertoar – ikke minst for de yngste barna.

Dyresanger – tradisjoner i generasjoner

Sangutvalget i denne artikkelen baserer seg på innsamlingsarbeidet til Hagen og Haukenes (2017) og på dyresanger som har vært gjengangere i norske sangbøker de siste 140 årene, i innspillinger og i ulike TV-sendinger og strømmetjenester. Vår analyse av 35 sangbøker (Haukenes & Danbolt, 2022) har gitt svar på hvor stor andel av sangene der som handler om dyr, samt dyrenes rolle og funksjon i sangtekstene. Elling Holsts *Norsk Billedbog for Børn* (1881) og Bernt Støylens *Norske Barnerim og Leikar* (1899) er blant de første sentrale utgivelsene med sanger, rim og regler for barn. Tekstene er nesten utelukkende om dyr – om husdyr og nyttedyr: hest, ku, gris, geitebukk, katt, hane og kylling. Det er frie dyr i naturen

som ekorn, fisk, fugler, bjørn, ulv og mus. Her er sanger som *Ro til fiske-skjær*, *Per Spelmann* og *Blåmann*.

Andelen dyresanger synker drastisk fra å være nesten enerådende i sangbøker på 1800-tallet, til 10–30 prosent utover på 1900-tallet og i publikasjoner fram til våre dager (Haukenes & Danbolt, 2022). I tillegg til «Dyresangenes Topp 20» velger vi å trekke fram noen av gjengangere fra sangbøkene og som foreldre og besteforeldre har sunget for barn, og som kan sies å binde generasjonene sammen. Noen eksempler kan være: *Å jeg vet en sæter*, *Fola blakken*, *Kom skal vi klippe sauene* og *Torskevisen* (se vedlegg 1). Selv om dyresangene ikke dominerer utvalget i sangbøkene det siste hundreåret, har de altså likevel fått en meget stor plass i samvær med barn.

Barnesanger og barnehagesanger

«Dyresangenes Topp 20» sammenfaller i noen grad med gjengangerne nevnt over og i vedlegg 1. Det kan her være interessant å se disse sangene opp mot to begreper eller sangkategorier: barnesanger og barnehagesanger. Halle (2005) velger å bruke disse betegnelse for to ulike sangkategorier representert i barnehagene. Barnehagesangene knyttes gjerne til det pedagogiske arbeidet og inngår ofte i dagsrytmen, i ritualer, overgangssituasjoner og til språkstimulering. De kan omhandle temaer og begreper som årstider, kropp og vennskap. Sangene synges *med* barna, og mange av dem er enkle og korte tekstlig og musikalsk. Eksempler kan være *Kua mi jeg takker deg*, *Alle barna klapper* og *Alle killebukkene* (navnesang).

Kategorien *barnesanger* omfatter sanger som i større grad brukes i familier og i andre sammenhenger utenfor barnehagen. De synges både *for* og *med* barna, og forteller heller en historie enn å fylle en pedagogisk hensikt. Mange av disse sangene er fra tiden før 1960 og har vært i omløp i generasjoner. Eksempler kan være *Bæ lille lam*, *Alle fugler* og *Jeg gikk en tur på stien*. Både barnehagesanger og barnesanger lever i beste velgående i barnehager og brukes fritt om hverandre, noe også vår liste over «Dyresangenes Topp 20» viser. *Barnehagesangene*, derimot, eies og brukes først og fremst innad i barnehagene. De er et fellesrepertoar for

feltet, som «sitter i veggene», men som ikke nødvendigvis brukes eller er kjent for foreldre- og besteforeldregenerasjonen. Disse sangene inngår altså ikke på samme måte i et livsløpsrepertoar og binder generasjonene i mindre grad sammen. Det er likevel et interessant funn at «Dyresangenes Topp 20» består av cirka to tredeler sanger tilhørende i kategorien *barnesanger* (se vedlegg 2). Det betyr at mange sanger lever både i hjem og barnehage.

Tilnærming og metode

Våre refleksjoner og funn er basert på tidligere forskning, analyse av tekster og musikk og vår egen erfaringsbaserte kunnskap. Vi har i en årrekke forsket på sangkultur generelt og i barnehagen spesielt. I tillegg har vi erfaring som sangbokredaktører, og er aktive utøvere og undervisere innen sang og musikkarbeid med barn. Vi har således egne praksiser vi bærer med oss. Artikkelen tematikk forholder seg altså til tidligere forskning og faglitteratur, men dette alene vil være for snevert til å kunne forstå dyresangenes funksjon og betydning fullt og helt. Vi kan ikke unngå å lære av det vi selv opplever og erfarer gjennom livet (Vist, 2011). Som utøvere, forskere og lærere er vi det Irwin et al. (2006) definerer som *a/r/t-ografer*. De beskriver *a/r/tografi* som en kontinuerlig prosess som balanserer i overgangen mellom kunstner/utøver (a), forsker (r) og lærer (t). Vist (2016) forklarer at kunstbasert forskning strekker seg ut over begrensningene for diskursiv kommunikasjon, slik at vi kan se betydninger og sammenhenger som ellers vil være usynlige. Selv opplever vi at vår egen kroppslige, kulturelle og pedagogiske erfaring gir dypere innsikt i teorier og tilfører verdifulle perspektiver til vår forskning. Summen av vårt kunstneriske virke blir som en bro mellom kroppslig sanselig erfaring og faglig refleksjon (Eisner, 2002).

Kunstbasert forskning søker etter mening snarere enn fakta, og er mer interessert i spørsmål, potensial og muligheter enn klare svar (Vist, 2016). Dette kan utfordre den tradisjonelle måten å diskutere på i en vitenskapelig artikkel, men er i vårt tilfelle den mest naturlige tilnærmingen til artikkelens tematikk. Det føles lettere å forstå noe vi selv er en del av i form av erfaringsbasert kunnskap. Så må vi samtidig være

klar over at virkeligheten endres idet vi som forskere interagerer med den (Rasmussen, 2012). Det betyr at artikkelen ikke søker noen form for sannhet, den må heller ses på som en refleksjon rundt betydningen av hverdageestetikk i et samsangperspektiv.

Dyresangenes kjennetegn, særpreg og innhold

Teksten er i hovedsak det som danner grunnlag for sangens oppbygning og musikalske struktur. Kulset (2019) går rett til kjernen av hvorfor vi synger for og med barn ved å vise til bred forskning på at sang, i mye større grad enn tale, er det som fanger den nyfødtes oppmerksomhet. I vår tilnærming til dyresangene kan vi se at språkets fonetikk (uttale), syntaks (setningsoppbygging) og semantikk (innhold) er nært forbundet med musikalske strukturer som tonalitet, melodi, rytme, klang, frase-lengde og form. Mange av dyresangene har i tillegg et samspill mellom innhold og melodi som inviterer til kroppslig deltakelse gjennom bevegelser, lydherming, lek og samspill. Musikalsk oppbygning bærer ofte preg av korte repeterende fraser, med gjentakende ord og setninger og repetisjoner med rom for memorering og deltakelse for selv de aller yngste barna. Alle disse musikalske, tekstlige og språklige særtrekkene spiller på lag og gjør at vi lettere husker sangene.

Dyresangenes melodier

Ser vi på melodioppbygningen i de fem mest populære dyresangene, er gjentakelsesprinsippet tydelig:

<i>Bæ lille lam</i>	AABB' – form
<i>Lille Petter edderkopp</i>	AA'BA – form
<i>Bjørnen sover</i>	ABA – form
<i>Mikkel rev</i>	AA' – form
<i>Med krøllet hale</i>	Gjennomkomponert form uten gjentakelser

De fleste barn liker gjentakelser. Det skaper trygghet og stabilitet, en følelse av kontroll, at bitene henger sammen og er til å begripe (Sandvik,

2001, s. 32). Disse sangene har mye til felles når det gjelder musikalsk struktur: De går i dur og starter med stigende intervall, som kan oppleves som oppstemt og energisk. Kun én melodi i hele «Topp 20»-lista starter med fallende intervall: *Små rumpetroll*. Sangen starter med urtersen (liten ters / «erteformelen»). Barn over hele verden bruker formelen til å erte, påkalle hverandre eller bare nynne på. Den er helt sentral i barns spontansang (Bjørkvold, 1985) og er neppe et tilfeldig intervallvalg som start på *Små rumpetroll*, som er morsomme å se.

Melodiene er ofte diatoniske/skalabaserte. Tre særpreg kjennetegner det melodiske:

1. Treklangsmelodikk: melodien er bygget rundt 1., 3. og 5. skalatone, som i *Alle fugler*, *Bæ lille lam* og *Mikkel rev*.
2. Tonegjentakelse: samme tone gjentas, som i *Bjørnen sover*, *Alle kilbukkene* og *En elefant*. Hele ni av «Dyresangenes Topp 20» starter med tonegjentakelse.
3. Trinnvis bevegelse: tonene synges i rekkefølge opp eller ned uten store sprang, som i *Lille Petter Edderkopp* og *Ro til fiskeskjær*.

Disse tre måtene å bygge opp melodilinjene på er enkle og gjenkjennelige musikalske trekk som gjør sangene lette å synge. Med en rekke frasegjentakelser og korte stavelser/toner får hjernen tid til å memorere. Sangene blir enkle å huske, og for de fleste ganske ufarlig å synge med på fordi sangene har et begrenset toneomfang uten vanskelige sprang i starten av sangen. Sprangene kommer gjerne etter hvert, så på mange måter kan man si at hjernen «lures» med av den enkle starten. De aller fleste av sangene går i 2/4 eller 4/4 og kan akkompagneres med to–tre akkorder. Melodiene er i mange tilfeller langt eldre enn teksten. Melodien til *Bjørnen sover* er eksempelvis en forenkling av Carl M. Bellmans drikkevise *Gubben Noach* fra 1766. *Bukkene Bruse-sangen* har en ungarsk folkemelodi som tonefølge. *Med krøllet hale* er en gammel tysk melodi og skiller seg ut med sin 6/8-takt. Kun seks av melodiene fra «Dyresangenes Topp 20» har norsk opphav, resten er melodier importert fra andre land i Europa (se vedlegg 2). Kun en av sangene går i moll, folketonen *Det var reven og rotta og grisen*.

Tekstlig innhold som kunnskapsdeling og livsvisdom

Kunnskap om og skildring av dyreliv og nytten vi har av dyra er sterkt til stede i mange dyresanger. Vi lærer om fuglenes enorme distanseflyging, torskens liv og farer og dyr knyttet til gårdsdrift og hverdagsliv. Vi blir kjent med frie dyr i naturen (fugler, fisk, mus, rotter, edderkopper), rovdyr (bjørn, rev, ulv, hai), husdyr (sau, ku, hest, gris), kjæledyr (katt, hund, undulat) og også et og annet eksotisk dyr (kanarifugl, papegøye, krokodille, kamel). Mange av sangene inneholder små fortellinger som hjelper oss å forstå mer av dyrenes verden. Vi lærer om naturens årstider og kretsløp og synger om alle trekkfuglene som kommer tilbake om våren. Første vers av *Alle fugler* inneholder ikke mindre enn fem fuglearter. Vi lærer om husdyr som slippes på beite og livet på seteren i *Å jeg vet en seter*. Hvor kommer nå den varme ulla fra og den deilige melken før den havner i kartongen? Og hva kan ulla brukes til? Svaret får vi i *Kua mi jeg takker deg*, *Bæ lille lam* og *Kom skal vi klippe sauene* (se vedlegg 2).

Dyresangene kan formidle erfaringer og livsvisdom om man tar seg tid til å lese mellom linjene: Er egentlig bjørnen så ufarlig (*Bjørnen sover*)? Hvorfor jages dyrene bort fra isen (*Det var reven og rotta og grisen*)? Og klarer musene å holde seg unna fella fram til neste jul (*Musevisa*)? (Se vedlegg 2.)¹

Dyrenes rolle og kjønnspektiv

Dyr har en sentral plass i ulike kulturers folkeeventyr, myter og legender. Antropomorfe dyr og besjeling er vanlige fortellerteknikker, hvor dyr, natur og naturfenomener gis menneskelige trekk og egenskaper som følelser, tanker og handlemønstre (Burke & Copenhaver, 2004; Druglitrø, 2018). Rundt halvparten av «Dyresangenes Topp 20» handler om antropomorfe dyr (se vedlegg 2). De snakker, tenker og oppfører seg som mennesker og er rare, søte og ikke minst morsomme. Tekstene er dels surrealistiske – bare det å forestille seg en brevskrivende rev med flosshatt, kan få noen hver til å trekke på smilebåndet.

1 For videre lesning, se Haukenes, S. & Danbolt, I. (2022). Dyresanger – hva forteller de oss? Et kulturhistorisk blikk på norsk sanghistorie.

Våre undersøkelser av sangrepertoar viser at fra rundt 1950 gis dyrene en sterkere subjektstatus, de blir våre likemenn som selvstendige, tenkende og sosiale vesener (Haukenes & Danbolt, 2022). Hovedrollen er gjerne dyreungen, les barnet, i relasjon til familiens ulike generasjoner og nærmiljø. Torbjørn Egner og Alf Prøysens mange tekster er tydelige eksempler, fortalt med fantasi, humor og nærhet, som *Dyrene i Afrika*, *Bamsens fødselsdag*, *Nøtteliten* og *Helene harefrøken*. Dyrene rykker på denne måten klart nærmere oss mennesker, med de muligheter for identifikasjon og innlevelse det kan gi.

Valde Onsrud (2014) har sett på kjønnspektivet i norske skolesangbøker, og Lund (2010) har analysert sangrepertoaret i 12 skolesangbøker fra 1850–2008. Mannsdominansen er tydelig både når det gjelder sangenes opphav og hvem de handler om. I vår analyse av dyresanger derimot, er forholdet annerledes. Selv om dyrene personifiseres og besjeles, er de påfallende kjønnsnøytrale (se vedlegg 2). Dyrene omtales gjerne med du: «gå du inn i stallen din», «har du noe ull», «kom hit med ditt brev». Noen dyr gis personnavn: Mikkell rev, Petter edderkopp, Helene harefrøken eller omtales med han eller hun: «han er aldri ferdig når han skal av sted». Men som oftest kan det virke som kjønns spesifisering i dyresangene anses som uvesentlig eller kanskje også er bevisst utelatt, nettopp for å kunne utvide nedslagsfeltet, styre unna kjønnsstereotyper og utfordre vante forestillinger. Vi kan gå friere inn i fortellingen og se ut over det individuelle ved at sangene gir kjønnsnøytrale erfaringer og livsvisdom. Det blir også lettere å holde alt på avstand – det gir romslighet for nærhet og/eller distanse (Haukenes & Danbolt, 2022). Det skumle kan bli mindre skummelt, det vanskelige mindre vanskelig.

Dyresangene ser ut til å ta førersetet også i den virtuelle barnemusikkarusellen. I skrivende stund har den sørkoreanske musikkvideoen med *Baby-Shark* (opprinnelig en leirbålsang) flere milliarder visninger på YouTube. Flere hai-generasjoner er representert i sangen, fra Baby til Daddy og Grandma Shark. I 2021 går fortsatt fortellingene om *Peppa gris* og hennes storfamilie sin seiersgang over landegrensene med TV-serie, bøker, figurer, kosedyr, puslespill, sengetøy, leker og klær. Vårt eget kjønnsnøytrale fabeldyr *Fantorangen* (NRK) ser også ut til å slå rot.

Dyr er altså yndet brukt i sanger, bildebøker, litteratur og den medierte barnekulturen. Andre sentrale temaer er natur, årstider og ikke minst kjøretøy. Både dyr og kjøretøy synes å appellere sterkt til barn. Årsaker kan være at de alle lager særpregede lyder som kan hermes, de beveger seg, er konkrete og kan personifiseres. Kjøretøyene (båt, tog, bil, fly, buss, kjerre, lastebil, brannbil, sykebil, politibil, traktor) har imidlertid oftere en funksjon som enslig hjelper eller redningsfartøy uten familie. De er handlekraftige kjøretøy på oppdrag, og de vi kjenner til er hankjønn. Eksempler her kan være historier om *Thomas toget og vennene hans*, *Elias redningsbåt*, *Postmann Pat* (med sin bil), *Pelle Politibil* og *Den lille traktoren Gråtass*.

Vi har hittil i artikkelen sett at historiefortelling, kunnskapsformidling, livsvisdom, besjeling og kjønnsperspektiv er noen av nøklene til sangenes hyppige anvendelse. Ikke minst gjelder dette i kombinasjon med kjente melodiske strukturer, durtonalitet, startintervall og korte repeterende fraser. Vi vil videre sette fokus på dyresangenes mange muligheter for sosialisering gjennom deltakelse med stemme og kropp, humor og lek, kommunikasjon, nærhet, fellesskap og omsorg.

Dyresanger og sosialisering

Mange av dyresangene har vært i bruk så lenge i Norge at de kan karakteriseres som et fellesrepertoar for de fleste med oppvekst i landet: en felles kultureferanse som er med på å definere hvem vi er som land og folk. Ruud (2013) poengterer nettopp musikkens kraft til å bygge identitet og nære relasjoner mellom mennesker. Gjennom sangene utvikles relasjonskompetanse: «en anerkjennende grunnholdning som skaper læring om seg selv og andre» (Bae, 1996, s. 208). Slik blir vi sosialisert inn i verden gjennom nærhet, trygghet, omsorg, samspill og kommunikasjon med andre mennesker. Vi har sett på hvordan dyresanger kan bidra til at vi sosialiseres inn i ulike fellesskap fra tidlig alder.

Språklig og lydlig deltakelse

At *Bæ lille lam* står som nummer én på «Dyresangenes Topp 20» kan skyldes at leppelyder (labialer) er noe av det første spedbarnet kan uttale

(Sundgot, 2010). Veien fra «mamma» og «pappa» til «bæ» er kort. Mange av dyrelydene kan etterlignes med leppelyder og andre lyder som konstrueres langt fremme i munnen. Det gjør det lettere for de aller yngste å delta, herme og leke seg med ordene og språklydene: pip, mø, mjau, bæ, vov, ko. Mange av de populære dyresangene legger nettopp til rette for deltakelse hos barnet gjennom korte ord og uttrykk som er lette å etterligne (se vedlegg 2). Påfallende mange sanger starter med repeterende ord. Eksempler kan være *Ride ranke*, *Fola fola Blakken*, *Ro til fiskeskjær*, *Bæ lille lam*, *Blåmann bukken din*, *Ri på islandshest*. Det kan være et bevisst valg for å hjelpe oss å etablere tempo, takt og rytme helt fra starten av sangen. Dette, kombinert med enkel og repeterende oppbygning, kan være underliggende årsaker til at vi tyr til nettopp disse sangene med de yngste barna. Vi både hører og ser den umiddelbare responsen hos barnet. Bortsett fra *Mikkel rev* har de første sangene på «Dyresangenes Topp 20» kun ett vers, men de fleste sangene gjentas gjerne når barn og voksne er i lek. Nettopp det at et vers repeteres, gir trygghet. Selv om barnet kanskje ikke skjønner det tekstlige innholdet, gjenkjenner det lydene i teksten. Det er enklere å herme lyder i ett vers som gjentas, enn å delta verbalt i sanger med mange nye vers.

Kroppslig utfoldelse, lek og humor

Den musikalske oppbygningen kan som tidligere nevnt bidra til at sangene synges og er populære. *Med krøllet hale* har for eksempel en rytmisk, svingende melodi; den samme melodien som brukes i drikkevisa *Ut etter øl* fra 1700-tallet. Men innholdet og bilder som skapes i *Med krøllet hale* er nok like viktige som melodien: en grisete gris som ruller seg i søla. Teksten åpner for bevegelser som visualiserer grisetryne, armer som ruller og bein som tramper. Her får barns kroppslighet og sans for humor rikelig anledning til å utfolde seg. Et annet eksempel er sangleken *Bjørnen sover*. Kroppen til lille Aksel i åpningsfortellingen sitrer med hele seg bare ordene «bjørnen sover» nevnes ved matbordet. For hva er vel morsommere og mer fryktinngytende enn forventningen om at bjørnen skal våkne og fange dem alle sammen? Det skjer gang på gang, i skrekkblandet fryd.

I to av sangene på «Dyresangenes Topp 20» er fortellingen lagt til julen. Prøysens *Musevisa* har åtte vers med et gjentakende refreng, mens Margrethe Munthes *På låven sitter nissen* har tre lange vers. Begge tekstforfatterne har valgt gamle reinlendermelodier som inviterer til kroppslig bevegelse og lek, med eller uten grøtskje og juletre. Sangtekster med mange vers tar gjerne dyrenes perspektiv og forteller billedlig og humoristisk, men samtidig respektfullt om dyrenes liv og adferd. I begge julesangene inviteres vi til å ta parti med rotter og mus, selv om dette er dyr vi aller minst ønsker i hus i julestria. I tidligere tider var det vanskelig å holde husene fri for utøy, ikke minst fordi det på gårdene ble satt ut grøt til fjøsnissen og mat til de døde. Dette ble et festmåltid for de små gnagerne. En måte å takle utfordringene på var kanskje å ta det onde med det gode, det vil si å ufarliggjøre via sang, bevegelser og lek.

Nesten alle dyresangene på listen inviterer til kroppslig utfoldelse, der barnet kan oppleve positivt nærvær med andre gjennom stemme, fysisk kontakt og samspill. Dette gjelder ikke minst i samvær mellom generasjoner når voksne og barn er sammen gjennom sang. For like viktig som stemmen, er kroppens deltakelse i sangen (se vedlegg 2). Mange forskere, blant annet Trevarthen (1980), Vist (2005), Young (2003) og Fredriksen (2013), påpeker koblingen mellom kropp og musikk, og stimulering av sanser og motorikk. Young (2003) poengterer viktigheten av tidlig interaksjon mellom barn og omsorgsperson gjennom stemme, ansiktsuttrykk, kroppslig nærvær og bevegelser. Her er mange av våre dyresanger gode kommunikasjonsverktøy. Vi rir som hester med barn på fanget, vi svinser og svanser som rotter rundt juletreet, og lenge før barnet har forståelse av hva en gjøker, lar de seg begeistre over en enkel og gjentakende melodi og et inkluderende «lavterskelrefreng» med teksten «ko» i sangen *Jeg gikk en tur på stien*:

Lille Eivind på snaue to år er aktivt med når vi vandrer rundt på gulvet og synger *Jeg gikk en tur på stien*. Plutselig løper han og henter et par sko når vi kommer til «ko». Deretter skal sangen synges igjen og igjen, nå med storesøsters pensko på beina. Da går det opp for meg at 2-åringen tenker gjøkelyden er s-ko, og det trenger man jo når man går tur på stien.

Fortellingen om Eivind viser at det viktigste ikke nødvendigvis er hva vi synger om, men *at* vi synger. Young (2003) framhever betydningen

av hvordan sangen formidles, og her inviterer nettopp dyresangene til levende, kroppslig og ofte leken formidling mellom generasjoner. Fingergymnastikk og latter hører med til edderkoppene Petter, enten det er lille, mellomstore eller store Petter det synges om. Vi ror til fiskeskjær i lange tak, og *Bæ lille lam* både ramler i en dam og går på restaurant og omdiktes til det ugjenkjennelige av stadig nye generasjoner barn. Det er humor og lek, hvor barns kroppslige uttrykk, spontanitet og nysgjerrighet får utfolde seg.

Mange dyresanger appellerer altså til barns humor. Barn videreutvikler gjerne tekstene ut fra egne behov der og da, og melodisnutter og tekstinspirasjoner inngår som tidligere nevnt i deres spontansang. Her kan det gis rom for tøys og tull, ting settes på hodet og tabuer og grenser utfordres (se vedlegg 2). Ser vi på sangene i originalutgave, så er det det surrealistiske, overdrivelser og merkelige sammensetninger som preger tekstene. Eksemplene er mange og grenseløse: elg som holder bursdags-tale, bilkjørende og trompetspillende krokodille, elefant balanserende på edderkoppspinn, gris som står og hyl, en grevling i taket, kakerlakk i fotsid frakk, undulat som sultefores av eierne og musebestemor i potet-gyngestol.² Ja i enkelte sanger kan absolutt alt settes på hodet – som i folkevisa *Den bakvendte visa*. Her er alt bakvendt, annerledes og surrealistisk med laksen opp i furutopp og «ikorn» ned på havsens botn.

Sammenstillingene kan være underfundige og fantasieggende. Maktbalanser utfordres, grenser sprenges. Overdrivelser og underdrivelser gis muligheter: et bittelite troll, en kjempestor edderkopp. Når dyrene blir personifisert, gjør menneskelige handlinger og kommuniserer, kan også barnet selv lettere innta ulike roller. Surrealismens fremste kjennetegn er at kunsten består av deler som slett ikke passer sammen – akkurat som kollasjen, sier Paldam (2011). Surrealistene tar et oppgjør med hverdagens trivialitet. Kunstnere som Salvador Dalí og René Magritte mente at surrealisme kunne bringe mennesker i forbindelse med det ubevisste og har potensial til å endre våre vante forestillinger om verden. De håpet at kunsten kunne gi voksne det synet på verden som barn har (Paldam, 2011).

2 Her henvises til sangene *Bamsens fødselsdag*, *Nyss så møtte jeg en krokodill*, *En elefant kom marsjerende*, *Mikkel rev*, *Kveldssong for deg og meg*, *Grevling i taket*, *Herr Kakerlakk*, *Jeg er en liten undulat* og *Musevisa*.

En skje er ikke bare en skje; den kan være en meitemark, en pinnemann, en mobil. Sven Svebak er en av Norges fremste forskere på humor. Sansen for humor utvikles i samspill. Noe er genetisk betinget, men viktigst er sosialiseringen (Svebak, 2000). Humoren vil derfor formes av kulturen barnet vokser opp i, både med tanke på familie, søsken, i barnehage og storsamfunn. Humor blir dermed en slags sosial og kulturell aktivitet og kapital som vi lærer og deler allerede fra tidlig alder. Når tøys og tull får utvikle seg blant barn, «påvirker det sosiale ferdigheter og kompetanse som åpner for det uforutsette, absurde og morsomme» (Kibsgaard, 2019, s. 21). Og med surrealistiske tekster, humor og overdrivelser blir også de dyrene vi kanskje opplever som ekle, skadelige eller skremmende, ikke bare akseptert og ufarliggjort, de blir barnas nærmeste likemenn og medsammensvorne.

Kommunikasjon, følelser og nærhet

Å kjenne på følelser og nærvær er av stor betydning for barns utvikling og sosialisering. Her er sang og musikk helt unikt, da det kan framkalle et rikt og variert spekter av følelser (Brean & Skeie, 2019). Når vi synger frigjøres mengder av «kosehormonet» oksytocin i hjernen, som kan gi oss en følelse av velvære og glede, særlig når vi synger sammen med andre (Balsnes, 2014). Vi snakker ofte på en syngende måte til de aller yngste. Når barnet helt fra spedbarnsfasen deltar i sang, handler det også om å bli en del av verden, å bli sosialisert. Mead (1967) påpeker at barnet ikke blir sosialt gjennom læring, men at det må være sosialt for å kunne lære. Barnet er både kompetent og aktivt i samspill med andre allerede fra fødselen av (Wrangsjö & Trondalen, 2012), og de voksne responderer på barnets initiativ gjennom variert stemmebruk, mimikk og kroppslig nærhet.

Vuggesanger, regler, nynning og vugging serveres barnet like naturlig som mat og stell. Denne intersubjektive inntoningen og menneskets evne til å musisere og syngesammen er avgjørende for å bygge sosiale nettverk og tilhørighet. Viktigere enn tekstens innhold er som nevnt hvordan sangen formidles. Dette ser vi tydelig i samvær med de yngste barna. Målet med å synges *Lille Petter edderkopp* er ikke å lære om edderkopp. Her er fellesskapet gjennom musikken og bevegelsene selve målet, altså den musikalske erfaringens egenverdi (Varkøy, 2017) gjennom samvær og

lek, hvor barnet frydes av morsomme fingerbevegelser og hender opp på hodet og ned i fanget. Det samme finner vi i *Ride ranke*, i *Ro til fiskeskjær* og en rekke andre sanger. Kroppen fanger opp stemninger i lek og musikkalsk nærvær med trygge og lekne voksne, og barnet får viktige sosiale og emosjonelle erfaringer det tar med seg videre i livet. Vist (2012) poengterer den åpenbare koblingen mellom musikk og følelser. Hun forklarer musikk som følelseskunnskap, og peker på at vi i samspill med de aller yngste benytter alt vi har av kommunikative evner gjennom stemme, mimikk, puls, rytme og bevegelser (Vist, 2012).

Voksnes glede over interaksjon med barn er et viktig moment å løfte fram i en generasjonssammenbindende sammenheng. Mange av oss har kanskje blitt overrasket over en litt formell «onkel» som kaster jakka og gynger i knærne til *Sko hesten* når han får et barn på fanget. Vi tyr til sanger med bevegelse fordi det innbyr til kroppslig og verbal kommunikasjon, nærhet og improvisasjon. Det binder oss sammen og bygger relasjoner. Stensæth (2008) kaller dette for «kjær-leik», en unik samhandling før barnet har utviklet forståelse for talespråk. Sanger som *Ride ranke* og *Lille Petter edderkopp* krever et oppmerksomt blikk og to aktive armer i et håndfast grep rundt barnehånden, eller klatrende fingre flettet i hverandre. Sangene er enkle og gjentakende, men krever likevel hele deg med kropp og sinn. Her er ikke plass til verken laptop eller mobiltelefon – det er rett og slett umulig å multitaske når barnet spreller med hele seg og ber om en runde til med *Bjørnen sover* eller *Ro til fiskeskjær*. Og dyrene beveger seg på mange måter; det appellerer til varierte og morsomme innfallsvinkler til bevegelser og lek. Gjennom denne leken oppstår også et sangspråklig kodefelleskap (Bjørkvold, 2014).

Wrangsjö og Trondalen (2012) beskriver hvor viktig musikk er for utvikling av selvet og hvordan vi vokser som individ. Barna forstår den emosjonelle kommunikasjonen lenge før de skjønner ordene; og de foretrekker den musiske kommunikasjonen (Brean & Skeie, 2019; Kulset, 2019). Small (1998) omgjør musikk til verbet *musicking*, musikk er noe vi *gjør* – å *musikke* (Vestad, 2015). I samvær med barn oppleves dette synet på musikk nærmest eksistensielt og forløsende. Det er kommunikasjon og relasjoner i øyeblikket som betyr noe – musikken binder oss sammen gjennom handling.

Omsorg for og identifikasjon med de minste

Som vi har sett av vårt materiale, er det mange sanger med dyr i hovedrollen og om dyr med menneskelig atferd. Det er også en rekke skildringer av dyr i samspill med mennesker og natur og et hverdagsliv med respekt og omsorg for dyra (*Blåmann, Fola Blakken*). Da noen av de første sangbøkene utkom i Norge rundt 1880, levde mennesker og dyr tett innpå hverandre og dyrene var livsnødvendige for kosthold og som nyttedyr. Husdyrene ga kjøtt, melk, ull, skinn og arbeidskraft. Men det var hardt arbeid å skaffe dyra fôr – og stell, gjeting og beskyttelse av dyra krevdes hele året igjennom. Erfaringsbasert kunnskap om dyrehold fører til en naturlig nærhet og fortrolig omgang med dyrene (Thorsen, 2003). Mange av tekstene viser kjærlighet til både dyr, barn og barndom, og ikke minst til fellesskapet mellom mennesker og dyr.

Barn har i alle tider utforsket verden på sitt vis. De er tett på bakkeplan og lar seg begeistre og forundre over alt som kan krype og gå. En gjennomgang av sangtekster viser at påfallende mange poengterer at dyra er små. *Lille* kattepus, *So ro lillemann* (mus), *Små* rumpetroll, *Lille* Petter Edderkopp, *Lille* postbud (due), *Lille* lam, *Lille* bukken bruse, *Liten* kylling, *Lille* måltrost, *Liten* lofottorsk, *Alle* fugler *små* de er, *Tre små* fisk og en rekke andre sanger forteller om dyr som er langt mindre enn barna selv. Tekstene kan være formet slik at barn kjenner seg igjen i andre små, levende vesener og kan sette seg i den andres sted: Små vesener som gis omsorg, noen ganger nettopp i kraft av å være små. Når skapningene er mindre enn barna, kan de selv få positive opplevelser av å være store og ikke alltid minst. Dette er noe som går igjen i barns dramatiske lek (Guss, 2015), hvor de eksempelvis bytter på å være mor og barn eller lege og pasient. Kosedyr trekkes også inn i ulike roller og funksjoner i leken og vies omsorg og oppmerksomhet på ulike måter. Vi ser her at barna ikke bare *får* omsorg, men også trener på å *gi* omsorg og å vise empati (se vedlegg 2). Det at så mange dyresanger handler om de minste dyrene, gjerne dyreunger, og at de plasseres inn i familiekonstellasjoner, gir selvsagt også ekstra muligheter for identifikasjon og sosialisering. Dette kan også være en av årsakene til at sangene føles nære og relevante.

Sosialisering gjennom ritualer og fellesskap

Til alle tider har mennesket utført rituelle handlinger til viktige hendelser gjennom døgnet og livets gang. Måltider kan være et eksempel på en slik arena for sosialisering og fellesskap. Å ha mat på bordet var ingen selvfølge i Norge i tidligere tider, og er det heller ikke mange steder i verden i dag. Å takke for maten via fellessang eller bordvers har en rik tradisjon i Norge og binder fortsatt generasjoner sammen. Barnehagen er en av få institusjoner som fortsatt takker for maten i form av sang. Det er verdt å merke seg at dyrene er med i flere av de mest brukte bordversene (Hagen & Haukenes, 2017): *Kua mi jeg takker deg* (vi takker kua) og *O du som metter liten fugl* (vi takker Gud) og reglen *Ormen den lange, krøp som en slange* (ingen takkes, vi deler pæren/matens i to og sier «værsågod»).

Overgangsritualer i forbindelse med fødsel, fra barn til voksen, ekteskap og død – har vært og er fortsatt ritualer som knytter familier og generasjoner sammen. Sang og musikk har en sentral rolle i slike ritualer, men hendelsene er faktisk lite beskrevet i sangtekstene. Vi har likevel valgt å gi plass til en relativt ukjent sang om en kanarifugls begravelse, for å gi et innblikk i barns iscenesettelse av et begravelsesrituale fortalt gjennom sang.

I siste halvdel av 1800-tallet åpnet borgerskapet i Norge og Europa sine stuer for dyrearter til kun glede og underholdning. Da ble det hentet akvariefisk, burfugler, katter og hunder inn som kjæledyr (Thorsen, 2003, s. 53). Også eksotiske fuglearter som kanarifugl og papegøye kom på moten. I sangen *Kanarifuglens begravelse*, skrevet rundt 1850 av Vilhelm Faber, skildres barns avskjed med sin kjære fugl (Faber, 1916). Forfatteren gir et sjeldent innblikk i barns sans og behov for å dramatisere og registrere hverdagslige hendelser – død og begravelse ikke utelatt. Ritualene følges med det største alvor, dramatisk og tragisk, hevnen også. Sangen er i tillegg ispedd en god porsjon humor:

Akk så skulle dig, vor ven, vi miste! Endt er dine glade melodier.

Tungt det er at bære på din kiste, skönt den kun er af avispapir.

Karl og Peter de har været præster, og i talen har de højt dig prist,

Talt så smukt om dine døde rester; thi den største del har katten spist.

*Toget standser, sangen nu vi dæmper, mens vi sænke dig i gravens skjul,
Ovenpå vi plante tvende kjæmper, vogte skal de vor kanarifugl.*

Sov da sødt og tak for hver en tone som du kvidret har til vor plasèr.

Trøst dig, trøst dig, katten skal vi drepe, så den aldrig skal dig spise mer.

Teksten beskriver den rituelle handlingen barn kan iverksette når dyr dør eller når barna finner døde dyr. I denne dyrebegravelsen ser vi både behov for å våke over den døde, kanskje et ønske om gjenoppstandelse, men også behov for å sverge hevn og død over den skyldige *så den aldrig skal dig spise mer*. Her ser vi en iscenesetting av Karl og Peter som blir både manusforfattere, regissører, skuespillere og scenografer: Kanarifuglen vil nok gjenoppstå, mens du, slemme katt, skal dø. Barnas sans for rettferdighet er her godt framskrevet.



«Kanarifuglens begravelse». Tegning av Luis Moe (1857–1945).

Gjennom dramatisk lek kan barn ikle seg andre roller enn seg selv og lage fiksjonelle handlinger ut av den aktuelle situasjonen: Katten har spist kanarifuglen (Guss, 2015). Sangteksten er både en vakker og grotesk beskrivelse av hvordan barn forholder seg til død, samt kampen for rettferdighet. Barns iscenesettelser av blant annet bryllup, dåp og begravelser viser at det kan være viktig for barn å kjenne til både religiøse og ikke-religiøse rituelle handlinger knyttet til menneskers livssyklus og felleskapets kulturuttrykk.

Tradisjoner i og mellom generasjoner - noen refleksjoner

Vi har en rekke vakre, slitesterke og morsomme sanger som belyser relasjonen mellom mennesker, land og natur. Men det ser altså ut til at sanger om dyr har en unik overlevelsessevne i vår kollektive kulturelle hukommelse når det gjelder sang med og for barn. Kanskje er Døving (2011) inne på noe når han hevder at «den ansvarlige voksne, nåtidens menneske, søker tilbake til en urtid med nærhet til dyret, slik ‘vi’ søker tilbake til ‘barndommen’» (s. 31). Det er nok stor sannsynlighet for at nostalgi og minner fra egen barndom kan være en medvirkende årsak til at visse sanger går igjen. Dernest tror vi at mange av sangene sitter så dypt i kroppene våre at de nærmest dukker opp på autopilot. Sanger lever i stor grad fra generasjon til generasjon fordi enkelte sanger er lette å huske. Melodien gir følelse av oppstemthet eller ro og er lydspor fra egen barndom, og kan være knyttet til betydningsfulle minner når generasjoner møtes. Og slik dannes ikke bare gode minner, de festes også som kroppslige og kognitive hukommelsesspor. Det er altså ikke det at vi alltid *velger* disse sangene, man kan heller si at sangene, eller underbevisstheten, velger for oss. Sangene eksisterer rundt oss og i oss uten at vi aktivt har jobbet for å tilegne oss disse. De har kommet til oss gjennom en kultur vi *har*, og en kultur vi *er i* (Halvorsen, 2017).

I en travel hverdag er det enkelt å hente fram sanger vi kan, framfor å bruke tid på å utvide vårt repertoar. Dewey (1934/1958) mente at det estetiskes fiende nettopp er pedagogenes tilfeldige og vanetenkende

handlinger. «I kunstfaglig sammenheng er definisjonsmakten et interessant perspektiv å holde fast ved i forhold til de kunstneriske prosesser barn ledes inn i», skriver Waterhouse (2011), og minner oss på voksnes enorme påvirkningskraft. I vår kommunikasjon med barn tolker vi barnets handlinger og opplevelser inn i vår egen forestillingsverden, og vi gjør mer eller mindre ubevisste kunstneriske valg.

Det er sanger med ett vers, i dur og med enkle, repeterende strofer som ligger øverst på dyresanglista i barnehagene. Ser vi derimot på hele «Dyresangenenes Topp 20», er det mange med flere vers. Andre sanger forlenges ved å synge samme vers flere ganger, og mange av sangene innbyr til medskapning, deltakelse og lek i samvær med andre uansett alder. Barn blir sett og inkludert. Flere sanger har en klar historiefortelling som Egners *Dyrene i Afrika*, Munthes *På låven sitter nissen* og Prøysens *Musevisa*. Sangene inviterer til å synge alle vers og til å være i sangen over tid. Slik rekker man å kjenne på musikkens stemninger og kvaliteter, og både barn og voksne kan komme i flyttilstand av tidløs velvære (Csikszentmihalyi & Nakamura, 2009). «Kan vi synge en lang-sang?» spurte en fireåring i barnehagen en dag. Mange barn trenger lange sanger med mange vers for å rekke å delta før sangen er slutt; rekke å komme i flyten av velvære, glede og begeistring.

Sangrepertoar formidles via muntlig tradering fra person til person, voksne som barn, men også gjennom sangbøker, sangapper og innspillinger. Artikkelforfatterne sitter i redaksjonen til den nye sangappen Trall og gjør daglige vurderinger av sanger som vil få plass i denne digitale lydige sangboka. Redaktører og produsenter har enorm påvirkningskraft når det vurderes hvorvidt sanger skal med i nye utgivelser. Dette påvirker i stor grad hva vi som samfunn sitter igjen med av sanger som gjøres tilgjengelig for hele befolkningen. I en tid hvor eksempelvis halvparten av Oslos befolkning har røtter fra andre land enn Norge, er det åpenbart at det traderte sangmaterialet fra en generasjon til en annen blir mer og mer mangfoldig når barn, foreldre- og besteforeldregenerasjonen ikke har oppvekst i samme land. Hvilke sanger husker vi, hvilke sitter vi igjen med, og kan noen av disse inngå som fellesrepertoar for storsamfunnet?

Avslutning

Vår gjennomgang og analyse av dyresanger viser mange mulighetsrom som dyresanger innbyr til i samvær med barn. De gir rom for sosialisering, samspill, deltakelse, følelser, fellesskap og identifisering. Dyrenes handlinger og sangenes fortellinger inviterer til humor og lek, kroppslig utfoldelse, undring og refleksjon; og de gir erfaringsbasert livsvisdom til store og små.

Jordmødre roper et varsku over nybakte foreldre som er mer opptatt av mobiltelefonen enn sine nyfødte barn (Kosberg & Dahlø, 2018), så kanskje er den altoppslukende tilstedeværelsen noe av det viktigste dyresangene kan tilby i vår digitale tidsalder. Dyresangene gir oss en pause fra skjermer og sosiale medier og krever nærvær gjennom stemme, kropp og blick – menneskelig kontakt som er helt nødvendig for barns sosiale og emosjonelle utvikling. Usikre voksne blir trygge formidlere gjennom sanger fra egen barndom, for plutselig synger vi sanger underbevisstheten henter fram til oss. Gjentakende fraser av tekst, taktfast fulgt av gjenkjennelige melodier blir som en gammel følgesvenn som dukker opp fra glemselen. Bevegelsene sitter lagret i kroppen, det er bare å sette i gang. Besteforeldre, ja, selv oldeforeldregenerasjonen glemmer ikke så lett sanger de lærte som barn. De er der – et sted. Også hos demens- og Alzheimerpasienter er områder for musikalsk hukommelse forbausende godt bevart (Brean & Skeie, 2019). Dyresangene inntar som vi har sett en unik plass i dette store og mangfoldige sangrepertoaret for og med barn. Og slik bindes generasjoner sammen gjennom en immateriell kulturarv og oppmerksomme kropper i samspill med hverandre.

Referanser

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige*. Pedagogisk forum.
- Balsnes, A. H. (2014). *Å synge i kor*. Portal forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. J.W. Cappelens Forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (2014). *Det musiske menneske*. Freidig forlag.
- Bjørnstad, F. O., Olsen, E. & Rong, M. (Red.). (2014). *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814*. Novus forlag.

- Brean, A. & Skeie, G. O. (2019). *Musikk og hjernen*. Cappelen Damm.
- Burke, C. & Copenhaver, J. (2004). Animals as people in children's literature. *Language Arts*, 81(3), 205–213.
- Csikszentmihalyi, M. & Nakamura, J. (2002). The concept of flow. I C. R. Snyder & S. J. Lopez (Red.), *Oxford handbook of positive psychology* (s. 89–105). Oxford University Press.
- Dewey, J. (1958). *Art as experience*. Capricorn. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Druglitrø, T. (2018, 23. februar). *Hva sier dyrene?* [Bokomtale]. Salongen. <https://www.salongen.no/hva-sier-dyrene/>
- Døving, R. (2011). Decarnivering. En analyse av Guds lam, steken og kosedyret. *Tidsskrift for Kulturforskning*, 10(1), 19–34.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Faber, V. (1916). Kanarifuglens begravelse. I *Vore Børnesange. Melodier og billeder*. Wilhelm Hansen Musik-forlag.
- Fredriksen, B. (2013). *Begripe med kroppen*. Universitetsforlaget.
- Guss, G. F. (2015). *Barnekulturens iscenesettelser i lekens dynamiske verdener*. Cappelen Damm AS.
- Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2017). Sangrepertoaret i barnehagen – tradisjon eller stagnering? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 15(5), 1–16. <https://doi.org/10.7577/nbf.1792>
- Halle, K. (2005). *Førskolebarns sangpreferanser* [Hovedfagsoppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Halvorsen, E. M. (2017). *Kulturarven i skolen*. Universitetsforlaget.
- Haukenes, S. & Danbolt, I. (2022). Dyresanger – hva forteller de oss? Et kulturhistorisk blikk på norsk sanghistorie. I T. Haugen (Red.), *Overindividuelle kulturformer. Tradisjon og erfaring for barn og unge i individualismens tidsalder*. Vidarforlaget.
- Holst, E. & Nielsen, E. (1881). *Norsk Billedbog for Børn*. N. W. Damm & Søn.
- Irwin, R. L., Beer, R., Springgay, S. & Grauer, K. (2006). The rhizomatic relations of a/r/tography. *Studies in Art Education*, 48(1), 70–88.
- Kibsgaard, S. (2019). *Tull og tøys på ramme alvor i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Kosberg, G.-R. & Dahlø, R. (2018, 16. mars). *Jordmødre etterlyser mobilvettregler for kvinner i barsel*. <https://doi.org/10.4220/Sykepleiens.2018.66056>
- Kulset, N. B. (2019). *Musikk og andrespråk*. Universitetsforlaget.
- Lund, R. (2010). I sangen møtes vi på felles grunn – om sang og sangbøker i norsk skole. *Acta Didactica Norge*, 4(1). <https://doi.org/10.5617/adno.1053>
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self and society*. Chicago University Press.
- Moe, L. (1916). Kanarifuglens begravelse. I *Vore børnesange. Melodier og Billeder*. Wilhelm Hansens Musikforlag.

- Onsrud, S. V. (2014). «Slike gutter det vil gamle Norge ha». Kjønnsperspektiver i tekster fra norske skolesangbøker. I F. O. Bjørnstad, E. Olsen & M. Rong (Red.), *Med sang! Perspektiver på norske skolesangbøker etter 1814* (s. 177–201). Novus forlag.
- Onsrud, S. V. (2019). Sang som meningsskapning og danning i barnehagen. I T. B. Schei (Red.), *Musikkpraktisk klokskap i arbeid med barnehagebarn*. Vigmostad & Bjørke.
- Paldam, C. S. (2011). *Surrealistiske collager*. Aarhus Universitetsforlag.
- Rasmussen, B. (2012). Kunsten å forske med kunsten. Et blikk på kunnen ut fra praksis-teori-relasjonen. I R. G. Gjørnum & B. Rasmussen (Red.), *Forestilling, framføring, forskning. Metodologi i anvendt teaterforskning* (s. 23–49). Akademika.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*. Universitetsforlaget.
- Sandvik, N. (2001). Småbarnas bidrag til barnehagens sosiale miljø. *Barn*, 2, 21–42.
- Selmer-Olsen, I. (1993). *Kulturens fortellinger*. Ad Notam Gyldendal.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Stensæth, K. (2008). Musikkterapi som kjær-leik: Eit karnevalsk skråblikk på forholdet mellom fenomen som leik og musikkterapeutisk improvisasjon. I G. Trondalen & E. Ruud (Red.), *Perspektiver på musikk og helse: 30 år med norsk musikkterapi* (s. 111–122). <http://hdl.handle.net/11250/172153>
- Støylen, B. (1899). *Norske Barnerim og Leikar*. Aschehoug.
- Sundgot, T. (2010). *Tidlig lydproduksjon hos barn med språkvansker* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-26452>
- Svebak, S. (2000). *Forlenger en god latter livet?* Vigmostad & Bjørke.
- Thorsen, L. E. (2003). Glad i dyr? En diskusjon av dyriske følelser og følende dyr. *Tidsskrift for kulturforskning*, 2(4), 51–64.
- Trevarthen, C. (1980). The foundations of intersubjectivity: Development of interpersonal and co-operative understanding in infants. I D. R. Olson (Red.), *The social foundations of language and thought*. Norton.
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vestad, I. L. (2015). Barnemusikk som et transdisiplinært emne om selvforståelse, musikkbegrep og affordanse som overskridende forskningsverktøy. *Barn*, 33(3–4). <https://doi.org/10.5324/barn.v33i3.3458>
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden: Om små barns forhold til musikk. I S. Haugen, M. Röthle & L. Løkken (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 75–91). Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2011). Følelseskunnskap og helse – musikk og identitet i et kunnskapsperspektiv. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 179–198). <http://hdl.handle.net/11250/172295>

- Vist, T. (2012). Når rytmene ler og tonen gråter. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen*. Cappelen Damm.
- Vist, T. (2016). Arts-based research processes in ECEC: Examples from preparing and conducting a data collection. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 13(1), 1–15.
- Waterhouse, H. (2011). Kunstmøtet som estetisk erfarings- og læringsprosess. *Techné A*, 17. <https://hdl.handle.net/10642/1070>
- Wrangsjö, B. & Trondalen, G. (2012). Barn, musikk og helse; om sjølvutvekkling og k nslohantering. I G. Trondalen & K. Stens eth (Red.), *Barn, musikk, helse* (s. 3–28). <http://hdl.handle.net/11250/172686>
- Young, S. (2003). *Music with the under-fours*. Routledge Falmer.

Vedlegg 1. Generasjonssammenbindende dyresanger fra norsk sanghistorie (alfabetisk)

Tittel	Tekst og musikk
Bamsens fødselsdag	T. Egner & T. Egner
Blåmann	A. O. Vinje & A. Haavie
Bolla pinnsvin	A. Prøysen & J. Øian
Brombasken i Bomba	Trad. Norge
Bukkevisa / Og bukken var brokut	Trad. Norge
Den bakvendte visa / Eg beisla min støvel	Trad. Norge
Det satt to katter på et bord	Ukjent
Ekornet gikk på vollen og slo	Trad. Norge
En villand svømmer stille	J. S. Welhaven & J. Haydn
Fløy en liten blåfugl	Ukjent
Fola Blakken	N. Rolfsen & E. Grieg
Lille postbud min due	Ukjent
Gøy på landet	A. Svendsen & A. Wheezy / L. Sarony
Hanen stend på stabburshella	Trad. Norge
Haren ut i gresset	Ukjent
Helene harefrøken	A. Prøysen & J. Øian
Her kommer Ole Brumm	T. Egner & Ch. Hartmann
Hu hei kor er det vel friskt og lett	K. Janson & trad. Norge
Høyt på et tre en kråke satt	Trad. Tyskland
I en skog en stue lå	Ukjent
Ingrids vise / Og reven lå under birkerot	B. Bjørnson & H. Kjerulf
Jeg aldri mer vil hunden slå	H. Wergeland & trad. Sverige
Jeg vil bygge meg en gård	E. Sehlstedt / I. Hagerup & A. Tegnér
Killa bukk killa blakk	Trad. Norge
Killebukken lammet mitt	B. Bjørnson & R. Nordraak
Kom bukken til gutten	B. Bjørnson & E. Grieg
Kom skal vi klippe sauene	Trad. Norge
Kråkevisa / Og mannen han gikk seg i vedaskog	Trad. Norge
Nøtteliten	A. Prøysen & J. Øian
Lerka / Og vesle lerka ho hev det så	P. Sivle & L. Søråas
Lille måltrost	A. Prøysen & F. Ludt
Og reven rasker over isen	Trad. Skandinavia
Ola Glomstulen	Trad. Norge
Papegøyen fra Amerika	T. Egner & T. Egner
Per spelmann	Trad. Norge
Pål sine høner	Trad. Norge
Ride ranke	Trad. Norge

Tittel	Tekst og musikk
Ri på islandshest	A.-L. Gjerdrum & P. Bjaarstad
Ro ro din båt	Trad. USA
Sko hesten	Trad. Norge
Småsporven gjeng i tunet	A. Garborg & C. Elling
So ro lille mann	T. Egner & Ch. Hartmann
Telebondemann / Eg tente meg så lenge	Trad. Norge
Tordivelen og flua	A. Prøysen / trad. Norge
Torskevise	T. Egner & trad. Frankrike
Ved veien lå et hus	Danmark
Å jeg vet en sæter	M. Munthe & trad. Norge
Å tenk at gråpus har fire små	M. Munthe & trad. Norge
Å var jeg en sangfugl	R. Reineck & J. R. Weber

Vedlegg 2. «Dyresangenens Topp 20» – særtrekk ved og mulighetsrom for sangene

Tittel	Opphav tekst/ musikk	Barnesang BS & Barnehage sang BHS	Dyr besjeles Menne- skelige trekk & egen- skaper	Historier fortelles	Sosial- isering og omsorg	Gir kunn- skap & livs- visdom	Humor, tøys & tull	Innbyr til beveg- elser & lek	Dyrelyder	Flere vers gjentar verset	Kjønns- nøytral
Bæ lille lam	Fra engelsk til svensk / Tegnér	BS	x	x	x	x			x	x	x
Lille Petter edder- kopp	Ukjent opphav	BS					x	x		x	
Bjørnen sover	Ukjent / Bellman	BS		x		x	(x)	x	x	x	x
Mikkel rev	Ukjent	BS	x				x			x	
Med krøllet hale	Ukjent / tysk folke- tone	BS					x	x			x
Lille katterpus	Ukjent	BHS	x	x	x	x			x	x	x
Kua mi jeg takker deg	Jensen / Torden- skjold- sangen	BHS		x	x	x				x	x
På låven sitter nissen	Munthe / norsk folketone	BS	x	x			x	x		x	x
Alle kille-bukkene	Ukjent	BHS	x		x					x	x
Bukken Bruse- sangen	Höglund / ungarsk folketone	BHS	x	x			x	x		x	x
Alle fugler	Fra tysk / tysk melodi	BS		x		x				(x)	x

Tittel	Opphav tekst/ musikk	Barnesang BS & Barnehage sang BHS	Dyr besjeles Menne- skelige trekk & egen- skaper	Historier fortelles	Sosial- isering og omsorg	Gir kunn- skap & livs- visdom	Humor, tøys & tull	Innbyr til beveg- elser & lek	Dyrelyder	Flere vers gjentar verset	Kjønns- nøytral
Ro til fiskeskjær	Norsk folketone	BS		x	x	x		x		x	x
En elefant	Ukjent	BHS	x		x		x	x		x	x
Dyrene i Afrika	Egner / Stentoft	BS	x	x	x	x	x	(x)		x	
Musevisa	Prøysen / norsk folketone	BS	x	x	x	x	x	x		x	(x)
Tre små fisk / Har du hørt historien	Bernhoft & Feldborg / Carringer & Kirk	BHS	x	x			x	x	(x)	x	x
Liten kylling i egget lå	Ukjent / Schytte Jensen	BHS	x		x			x			x
Små rumpetroll	Ukjent	BS					x	(x)		x	x
Jeg gikk en tur på stien	Ukjent	BS	x	x	x		(x)	x	x	x	x
Det var reven og rotta og grisen	Norsk folketone	BHS			x	x		x			x

KAPITTEL 4

«Alle Kan Synge»: Sangglæde og social og faglig trivsel i indskolingen via klassekorpædagogik og tolærersystem

Lars Ole Bonde

Emeritus, The Norwegian Academy of Music

Stefan Ingerslev

Aalborg Universitet

Abstract: The community singing project Everyone can sing (AKS) is based on the hypothesis that mandatory high-quality “class choir” from grade 0–3 can promote children’s singing and positively affect their social and academic well-being. Since 2018, AKS runs as a prototype project at Herstedøster School (Albertslund, a Copenhagen suburb). 25% of the children have an ethnic background other than Danish, and the school faces challenges related to children’s well-being and academic level. All 0.–3. classes form separate class choirs, with 1–2 hours per week over 4 years (n = 350). A repertoire of familiar and new songs is developed, and classes perform regularly in and out of school. AKS is a collaboration between the local primary school and parish church. The church recruits experienced choir leaders, who co-teach with a class teacher. The aim of AKS is to develop a generalizable, national model. The accompanying research in the prototype phase is based primarily on qualitative data, highlighting the specific class-choir pedagogy and its foundational co-teacher system as independent variable in the forthcoming controlled study of health effects of AKS. The AKS pedagogy is investigated through interviews, (video) observation and log-books. Based on qualitative data only, the chapter provides a preliminary characteristic of the innovative AKS pedagogy.

Keywords: class choir, social well-being, co-teaching, school/church collaboration

Sitering: Bonde, L. O. & Ingerslev, S. (2022). «Alle Kan Synge»: Sangglæde og social og faglig trivsel i indskolingen via klassekorpædagogik og tolærersystem. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livslopet* (MusPed:Research No. 5, kap. 4, s. 97–127). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch4>
Lisens: CC-BY 4.0

Introduktion

Denne artikel er en delrapport fra et forskningsprojekt, som følger det musikpædagogiske prototype-udviklingsprojekt Alle Kan Synge (AKS).¹ Delrapporten beskriver hele AKS-prototypen, hvis sigte er – via klassekor i indskolingen (0.–3. klasse) – at skabe sangglæde og social og faglig trivsel hos eleverne. Artiklen har fokus på den særlige AKS-klassekorpædagogik, herunder det integrerede tolærersystem. AKS-prototypen, som beskrives mere detaljeret nedenfor, er et samarbejds- og samskabelsesprojekt mellem folkeskolen, korskolen (folkekirken) og musikskolen (kommunen) i Herstedøster, Albertslund Kommune, som er en forstad til København.

Alle børn i indskolingen på Hersted Øster Skole (HØS), dvs. i 0.–3. klasse, har ’klassekor’ på skemaet. De undervises af en uddannet korleder, rekrutteret af kirken, i tolærersamarbejde med den pågældende classes lærer/musiklærer/pædagog. AKS-projektets primære formål er at skabe sangglæde hos børnene og et levende sangmiljø på skolen. I august 2018 formulerede HØS sin nye skolestrategi med begreberne *Skole for alle* og *Dannelse, livsduelighed og sang*, og her er AKS et vigtigt element. Et sekundært mål er at udvikle et samarbejde mellem skole, korskole og musikskole, som alle parter kan have fordel af. Følgeforskningsprojektet ”AKS-Viden” undersøger sociale, mentale og faglige trivselsaspekter af AKS og beskriver den særlige AKS-sangpædagogik, herunder tolærersystemet. Kortlægning af samarbejdet mellem skole, korskole (kirke) og kommune er også en del af følgeforskningen, men er ikke genstand for opmærksomhed i denne tekst.

På HØS er der dygtige musiklærere, og AKS er ikke opstået ud fra et behov for at kompensere for en konkret faglig mangelsituation. Ønsket har derimod været (via samskabelse) at styrke børns sang- og musikdeltagelse og fællesskab i både skolen, kirken og lokalsamfundet samt at motivere børn til instrumentundervisning i samarbejde med musikskolen.

Musikundervisningen i folkeskolen i Danmark befinder sig i en vanskelig situation, der er kortlagt i en nylig rapport (Holgersen & Holst, 2020). Allerede i 2009 kunne det konstateres, at musikundervisningen i landets

¹ Udviklingsprojektets hjemmeside: <https://allekansynge.dk/>
 Projektets facebookside: <https://www.facebook.com/Allekansynge.dk>

folkeskoler kunne opdeles i 'et A- og et B-hold' med hensyn til timetal og fagligt kvalificerede musiklærere, og denne tendens er desværre blevet forstærket i det efterfølgende tiår. Forklaringen er blandt andet, at der uddannes for få musiklærere, og at deres faglige kompetencer ofte er utilstrækkelige til at sikre kvalitetsundervisning. Rapporten omtaler ikke sang- eller korundervisning særskilt, men det er næppe forkert at antage, at mange skoler har musiklærere med kompetencer i klasseledelse, men ikke nødvendigvis tilstrækkelige musikfaglige kvalifikationer til at lede såvel fælles- som korsang.² Omvendt blomstrer korsangen i den danske folkekirkes korskoler, hvor mange børnekorledere – uddannet på en af landets tre kirkemusikskoler eller på konservatoriernes almene musikpædagogiske linje (Holgersen et al., 2020) – har kompetencer inden for børnekorledelse, men ikke nødvendigvis inden for klasseledelse. Efteruddannelse i klassekorledelse er derfor en nødvendighed.

Alle Kan Synge er tænkt som et langsigtet udviklingsprojekt med ambition om at genrejse sangen i skolen, kirken og lokalsamfundet, med udgangspunkt i indskolingen (6–9 år), samt målrettet samarbejde med musikskolen om instrumentundervisning. Den første AKS-klassekorleder i prototypeprojektet, som også har fungeret pædagogisk rammesættende, hedder Signe Sørensen. Initiativtager og projektleder for AKS er leder af korskolen ved Herstedøster Kirke, organist, pianist og korleder Anne-Kari Ferenczi. Indfrielse af projektets ambition forudsætter som nævnt kompetencer inden for såvel korledelse som klasseledelse hos de involverede korledere/lærere. Disse kompetencer opnås gennem efteruddannelse i den særlige AKS-pædagogik, så interesserede og motiverede kirkekorledere, musikskolelærere og musiklærere i folkeskolen kan blive rustet fagligt-pædagogisk til at undervise børn i indskolingen i faget klassekor i et tæt tolærersamarbejde med en skolelærer eller en børnehaveklasseleder.

2 Jf. Undervisningsministeriets evaluering af den seneste (musik)læreruddannelse, LU 2013 "Den individuelle musikundervisning på læreruddannelsen opleves utilstrækkelig til, at de studerende bliver i stand til at undervise i musik i skolen" (Holgersen & Holst, 2020, s. 155). Meget tyder på, at et lignende problem findes i Norge, hvor forskningsnetværket Sangbarsk er i gang med at kortlægge sangens situation i børnehaver og skoler, se: <https://pirion.no/2019/05/24/jakter-pa-den-norske-songs-katten-i-skular-og-barnehagar/?fbclid=IwARojaiCmgCTKhffjVn6vjY7N4JRKlBqTvzzK9TYiI8iVlyVXx86vQnIBA>

I artiklen gennemgås først international litteratur om udvidet musikundervisnings effekt på social og mental trivsel, og det komplekse trivselsbegreb diskuteres. Herefter beskrives udviklingen af AKS som prototype. De kvalitative metoder i følgeforskningsprojektet præsenteres som afsæt for et kapitel om de foreløbige resultater, med særligt fokus på tolærersamarbejdet som et vigtigt element i den særlige AKS-korpædagogik.

Litteraturgennemgang, begrebsovervejelser og teoretiske perspektiver³

Den engelske musikpædagogiske forsker Graham Welch (2012; Welch et al., 2018) har sammenfattet mange forskellige undersøgelser af sangs og sangundervisnings effekt på børn og unge:

Singing is one of the most positive forms of human activity, supporting physical, mental and social health, as well as individual development in the same areas. Singing (.....) promotes social inclusion, supports social skills development, and enables young people of different ages and abilities to come together successfully to create something special in the arts. (Welch, 2012, s. 2)

Welch understreger betydningen af en tidlig indsats, ikke mindst i indskolingen. I denne artikel (og i projektet) er perspektivet posthumanistisk og neuroaffektivt. Dette afspejler en position, hvor det relationelle aspekt af menneskers væren-i-verden tillægges større betydning end det enkelte menneskes suverænit. I det posthumanistiske perspektiv ses det relationelle som det kit, der binder samfundet sammen, i respekt for den natur, vi er en del af. I det neuroaffektive perspektiv ses relationen mellem (i første omgang) barn og omsorgspersoner som afgørende for den tilknytning, individet udvikler i forhold til omgivelserne.

Mere snævert musikpædagogisk kan der skelnes mellem to afgørende forskellige perspektiver eller paradigmer for sang og sangundervisning. Boyce-Tilman (2019) skelner således mellem et *dominerende*

³ En mere udførlig litteraturgennemgang findes i forfatterens bidrag til antologien *Oxford handbook of community singing*, redigeret af Kay Norton og Esther Morgan-Ellis, som udkommer senere i 2022.

(‘dominant’) værdisystem med stikordene individualitet, offentlig, produkt, ikke-kropslig, rationel, udfordring, enhed og spænding og et *underordnet* (‘subjugated’) værdisystem med følgende stikord: fællesskab, privat, proces, kropsligt, intuitivt, trivsel, forskellighed, afspænding. Rickson et al., (2018) skelner mellem sang som positiv deltagelse og sang som færdighedstræning. De to paradigmer har historisk været polariseret, men de bør ifølge Boyce-Tilman ses som komplementære. Hun ser den stigende interesse for gehørsbaseret sangundervisning og (mere eller mindre terapeutiske) fællesskabsorienterede sangaktiviteter som et positivt korrektiv til det traditionelle sangparadigme, som i århundreder har domineret – og ekskluderet mange børn – i undervisningssystemet, ofte med ”stemmeskam” som resultat (Schei & Schei, 2017). Det dominerende paradigme har således afskåret mange børn fra den elementære glæde ved fællessang.

I AKS lægges der, i overensstemmelse med de nævnte teoretiske perspektiver, langt større vægt på stemmeglæde og relationerne i klassen mellem børnene, lærer og korleder og mellem børnene indbyrdes end på det enkelte barns stemmepperfektion. Mere generelt betyder det, at der lægges særlig vægt på multikulturelle, relationelle og interpersonelle aspekter af (børne)livet i moderniteten (Ruud, 2020; Stensæth, 2019), ligesom der indgår et folkesundhedsperspektiv. Vi er især optaget af det interpersonelle perspektiv, altså hvordan sanglig-musikalsk interaktion kan støtte skolebørns og klassemiljøers udvikling af deltagelse/mestringsfølelse i forhold til sang og bevægelse, sociale færdigheder, gensidig accept fremfor afvisning samt tilknytning, samarbejde, selvværd og relationer. Korsang er – blandet meget andet – en øvelse i at lytte aktivt, til sig selv og til andre. *Synkroniseringen* – af deltagernes samtidige, målrettede og lystfyldte æstetiske aktivitet (sang og bevægelse) – er en af de dybereliggende årsager til korsangens sundhedseffekt (Kirschner & Tomasello, 2010). De fleste børn i alderen 0–10 år elsker at bevæge sig rytmisk (og gør det ofte spontant). Derfor er gestik, koreografi og timing vigtige elementer i skabelsen af et klingende, swingende fællesskab.

Der findes enkelte store, nyere europæiske undersøgelser, som viser en effekt af ekstra musikundervisning i skolen (fortrinsvis instrumentalundervisning) på især elevernes samarbejdsevne og trivsel i klassen.

Berlin-undersøgelsen (1992–1998) ”Musik(erziehung) und ihre Wirkung” (Bastian, 2000) var et 6-årigt kontrolleret studie med fem ”modelskoler”, grundskoler (1.-6. klasse; 6–12 år) med musikprofil samt to kontrolskoler. Fra start indgik en repræsentativ stikprøve på 123 elever. Via sociogram-analyser svarede eleverne på udsagn af typen: *Den elev kan jeg godt lide* (peer-accept) samt udsagn af typen *Den elev kan jeg ikke lide* (peer-afvisning). I musikklasserne fandt man, sammenlignet med kontrolklasserne, en statistisk signifikant stigning i peer-accept mellem klassernes elever samt en endnu tydeligere statistisk signifikant reduktion af peer-afvisning. Konklusionen var, at der i de deltagende grundskoler med stor vægt på musik sjældnere var elever, der var helt ekskluderet. Berlin-undersøgelsen har dog været kritiseret – særligt for nogle højt profilerede konklusioner om, at musikundervisningen skulle fremme generel intelligens og akademiske færdigheder. Den samme tendens i forhold til det sociale klasse miljø var nogle år tidligere blevet fundet i en schweizisk undersøgelse (Weber et al., 1993), hvori der indgik mere end 1200 elever (1.–7. klasse) i syv delstater. Her havde musikinterventionen dog ikke kunnet standardiseres på grund af lovgivningsmæssige forskelle i delstaterne. Tendensen i Schweiz og Berlin var klart, at lav peer-afvisning (eksklusion) og høj peer-accept (inklusion) er nøgleindikatorer for et socialt inkluderende klasse miljø – en pointe, der genfindes i moderne skoleinklusionsforskning (Garrote et al., 2020).

Hypotesen om sociale fordele ved kvalitetsmusicering i skolemiljøet blev i 2014 testet i 10 finske skoler med udvidet musikundervisning samt kontrolklasser. Kvaliteten af skolelivet (QSL) blev vurderet via en repræsentativ stikprøve ($n=735$) af elever på 3. og 6. årgang (9- og 12-årige). Resultaterne viste, at udvidet musikundervisning forbedrede QSL, især i områder relateret til generel tilfredshed med skolen og elevernes følelse af at kunne yde gode præstationer og få nye muligheder (mestringsfølelse). Forskelle i forhold til skolernes profil og elevernes køn havde ikke betydning for resultaterne. Samlet set indikerer resultaterne, at udvidet musikundervisning kan have en positiv effekt på sociale aspekter af skolegang (Eerola & Eerola, 2014).

En nyere svensk undersøgelse (Lindblad et al., 2017) viste, at en times ekstra kvalitetsmusikundervisning i 5.-6. klasse, hvor eleverne bl.a. deltog

i livlige rytmiske øvelser, sænkede elevernes stressniveau, målt på cortisol i spyt, sammenlignet med kontrolklasser.

Det er vigtigt at understrege, at positive resultater af ekstra musikundervisning kun kan forventes, hvis denne er af høj faglig kvalitet og engagerer eleverne over længere tid, påpeger Hallam, der opsummerer de vigtigste studier af ekstra-musikalske (transfer)effekter af udvidet musikundervisning (Hallam, 2015).

En dansk folkesundhedsundersøgelse (Bonde et al., 2018; Ekholm et al., 2016) viste blandt andet, at musikalsk aktive voksne danskere oplevede deres helbred som klart bedre end ikke-aktive, og at aktive amatørmusikere havde en markant sundere livsstil end både professionelle musikere og ikke-musikere. Undersøgelsen viste også, at det havde stor betydning for de voksne danskeres forhold til musik og sundhed, at der var blevet sunget og spillet med og omkring dem i deres barndom. Selvom der ikke kan dokumenteres et årsags-virkningsforhold i tværsnitsundersøgelser af denne type, peger resultaterne på, at et livslangt aktivt forhold til musik, på amatørniveau og grundlagt i barndommen (for eksempel i skolen), er forbundet med en sund livsstil.

I Tyskland er JeKi ('Hvert barn sit instrument' fra 2007), JeKiSS ('Hvert barn sin stemme' fra 2007) og opfølgingsprogrammet JeKits ('Ethvert barn spiller, danser, synger' fra 2015) igangværende programmer med udvidet musik i grundskoler, blandt andet for at bidrage til det langsigtede mål: at genrejse det tidlige kul- og stålindustriområde i Ruhr-distriktet i staten Nordrhein-Westfalen (NRW). JeKits blev lanceret i skoleåret 2015/16 som et landsdækkende opfølgingsprogram for JeKi. Efter en omfattende evaluering af JeKits i 2019 er dette nu et alment kulturuddannelsesprogram i grundskoler og specialskoler i NRW. I maj 2021 inkluderede JeKits i alt 77.223 børn og 1.009 skoler i 188 kommuner i NRW. Det påpeges, at "JeKits ønsker at give så mange børn som muligt åben adgang til sang-, instrument- eller danseundervisning uafhængigt af deres personlige og socioøkonomiske forudsætninger" (Busch et al., 2019, s. 5–6). JeKits udføres i samarbejde med bl.a. musikskoler og danseskoler, og undervisningen foregår i et tolærer-"tandem"-system, hvor en skolelærer og en JeKits-partner, for eksempel en musikskolelærer, arbejder sammen. I sangdelen er der dog kun tandem det første år. Et

følgeforskningsprojekt over 18 måneder (Roden et al., 2012) bekræftede hypotesen om, at børn, der trænes musikalsk, kan forbedre deres verbale hukommelse, hvilket er afgørende for læring af sprog.

Social inklusion, en sandsynlig effekt af musikalske gruppeaktiviteter

El Sistema, Venezuelas nationale system for børne- og ungdomsorkestre og -kor, blev grundlagt i 1975 ud fra et traditionelt sociologisk syn på social inklusion som *inklusion af elever med en svag økonomisk baggrund*. Det skulle med andre ord være et middel til at løfte børn ud af en fattig og begrænsende kultur. El Sistema har fokus på sociale interaktioner via gruppeundervisning og performance. Der fokuseres på klassiske orkesterinstrumenter, og projektet er blevet kopieret i mange lande. Narrativen om positive sociale effekter af børns orkesteruddannelse har vokset sig stort (Creech et al., 2013). Et angiveligt randomiseret kontrolforsøg med 2914 børn i alderen 6–14 år viste forbedret selvkontrol og reducerede adfærdsmæssige vanskeligheder hos (1) børn med lavt uddannede mødre og (2) drenge, især dem, der ved baseline havde været udsat for vold. I drengegruppen fandt man lavere niveauer af aggressiv adfærd (Alemán et al., 2017). El Sistema kritiseres dog for en påfaldende mangel på valid videnskabelig evaluering, selvom systemet nu har 45 år på bagen (Baker & Frega, 2018).

I Danmark har Chiemi & Holst (2016) undersøgt otte danske El Sistema-inspirerede projekter og konkluderer blandt andet:

Ved at udvikle sociale kompetencer i og med musikalske fællesskaber, inddrage forældrene og familien samt øge deres engagement, skabe tilstrækkeligt rum for social og kulturel udveksling med lokalsamfundet ved f.eks. koncerter og ved skabelsen af en ny fortælling om ghettoen kan den socio-musikalske udvikling øjensynligt overføres til og dermed påvirke den sociokulturelle kontekst i en grad, der muliggør, at øget social inklusion og integration finder sted. (Chiemi & Holst, 2016, s. 8)

Sing Up er et engelsk grundskole-sangprogram, der stadig kører – med baggrund i et regeringsstøttet projekt fra 2008–12, med et

følgeforskningsprogram fra 2008–11. Projektet havde fokus på skolebørns sangkompetence, men man tilføjede en undersøgelse af en mulig sammenhæng mellem børnenes sangudvikling (testet individuelt via fremførelsen af to kendte sange) og deres oplevelse af at være socialt inkluderet (testet via børnenes skriftlige survey-svar). Jo højere sangudviklingsvurderingen var, desto mere positiv var barnets selvpfattelse og dets følelse af at være socialt inkluderet, uafhængigt af alder, køn og etnicitet (Welch et al., 2018). Undersøgelsens resultater skal dog tages med et vist forbehold, da de fleste data var kvalitative, og der ikke blev foretaget baselinemålinger.

I den eksisterende og her omtalte forskning har der kun været mindre fokus på sang- eller korundervisning og slet ikke på (klasse)kor i indskoling. Men der ses alligevel en række mulige sociale og faglige effekter af udvidet eller specielt tilrettelagt musikundervisning, ligesom social inklusion ses som en mulig ekstra-musikalsk effekt heraf.⁴

Tolærersamarbejde/co-teaching

En tolærerkomponent omtales dog kun af Holst (2018), hvor det drejer sig om samarbejde mellem instrumentalskolelærere fra musikskolen og folkeskolelærere, og i JeKits-projektet, hvor samarbejdet mellem faglærere (musik, dans) og skolelærere evalueres som vanskeligt (Busch et al., 2019). Mere generelt spiller tolærerordninger, ofte kaldet 'co-teaching', en stadig vigtigere rolle i inkluderende undervisning i Danmark, og forskellige typer co-teaching er blevet beskrevet (Andersen et al., 2014; Højholdt, 2018). Også i international litteratur er co-teaching omtalt som en central komponent i en pædagogik, der også vil tilgodese børn med særlige behov (Friend, 2008; Walsch, 2012). Der er ofte tale om en kobling mellem almen- og specialpædagogik (Hansen, 2019), men overordnet dækker begrebet ”et samarbejde, hvor to eller flere personer med

4 Dette er i overensstemmelse med et evolutions- og socialpsykologisk perspektiv på musik. Musik har i et fylogenetisk perspektiv fungeret som et middel til at fremme tilknytning, mindske konflikter og øge tilbøjeligheden til at forfølge fælles interesser i en social gruppe (Dissanayake, 2001; Tarr et al., 2014; Beccacece et al., 2021).

hver sin faglighed deles om undervisningen i klasserummet” (Højholdt, 2018), (bogomslagets bagside). Samarbejdet kan antage mange forskellige former, for eksempel ”En underviser, én assisterer”: ”Begge undervisere er til stede, men den ene har ledelsen og hovedansvaret for aktiviteterne. Den anden assisterer udelukkende og hjælper eleverne, hvis der er behov” (Højholdt, 2018. s. 85). I forhold til dette er AKS-samarbejdet imidlertid mere ligeværdigt: to ligestillede fagligheder, nemlig lærerens klassekendskab og korlederens musikalske klasseledelse, arbejder tæt sammen – med forudgående skriftlig forventningsafstemning, som justeres løbende.

Begrebsovervejelse: Trivsel er et komplekst begreb

Trivselsbegrebet har gennem de seneste 25 år vundet mere og mere indpas i den pædagogiske diskurs (Boye, 2013). Ligesom det engelske ’well-being’ er både velvære og trivsel multidimensionale størrelser, der ikke entydigt lader sig definere (Ottosen et al., 2018). Velvære og afsavn (’deprivation’) kan tilsvarende forstås som to sider af samme sag (Bradshaw et al., 2007).

I den obligatoriske danske Nationale Trivselsmåling (NT), der anvendes i den danske folkeskole, operationaliseres elevernes trivsel i spørgsmål inden for fire undertemaer (også kaldet ’indikatorer’): Social trivsel, akademisk trivsel, støtte og inspiration fra lærere og orden i klasseværelset. Disse undertemaer syntetiseres i den samlede faktor ’almen skoletrivsel’. Indikatorerne er fremkommet gennem faktoranalyse af NT-spørgsmålene (40 for klassetrin 4–9, 20 for klassetrin 0–3). Men trivsel kan naturligvis forstås og operationaliseres på mange andre måder. I den internationalt meget anvendte Quality of School Life (QSL-)skala er 27 spørgsmål for eksempel samlet i tre dimensioner: (1) satisfaction with school in general, (2) commitment to school work, and (3) attitudes toward teachers (Epstein & Mcpartland, 1976). En anden vinkel finder man i Goodenow & Gradys begreb ’school sense of belonging’ (1993, s. 60), hvor ’skoletilhørighed’ beskrives som ”det omfang i hvilket elever føler sig personligt accepteret, respekteret, inkluderet og støttet af andre i skolens sociale miljø” (vores oversættelse).

6–9-årige børn i indskolingen kan naturligvis ikke forventes at være i stand til at skelne præcist mellem disse faktorer, og validiteten af deres NT-besvarelser må tages med forbehold, da børnene ofte svarer ud fra et her-og-nu-perspektiv, ikke et længerevarende tidsperspektiv (Holstein et al., 2020). Vi har observeret, hvordan undersøgelsen i praksis foregår på Herstedøster Skole (HØS), og konstateret, at validiteten udfordres på mange måder.⁵ Derfor skal børnenes svar suppleres, for eksempel via interviews med lærerne eller ved sociometri, det vil sige empirisk undersøgelse af elevernes indbyrdes relationer. Lærere og pædagoger vurderer ofte børnenes trivsel ud fra deres adfærd ved hjælp af visuelle markører. På grundlag af sådanne mere antropologisk baserede kvalitative indikatorer skelner Boye (2013) mellem 'det apollinske barn' og 'det dionysiske barn' og fremhæver alternativt 'det afstemte barn' som et teoretisk velbegrundet begreb, der indfanger mange pædagogers ideale barn: det glade barn som frit smiler, ler, opsøger kontakt og tør kaste sig ud i noget nyt. I forskningslitteraturen lægges der stigende vægt på elevernes sociale og personlige socio-emotionelle færdigheder, når deres trivsel skal bedømmes (Eriksen & Hvidtfeldt, 2016).

I AKS er vi opmærksomme på trivselsbegrebets mange forskellige aspekter og bagvedliggende epistemologiske divergencer, og vi ønsker at kombinere kvalitative og kvantitative metoder i undersøgelsen af AKS' mulige trivselseffekter på eleverne på HØS. Korleder Signe Sørensen formulerer sine tanker om elevernes trivsel som et overordnet formål med AKS på følgende måde:

... trivsel er bare sådan et ord, som vores samfund synes, det er smart at bruge. Men jeg tænker både på samarbejdsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, evne til at rumme andre mennesker. Alle de ting, der gør, at man som menneske bliver glad langt ind i hjertet og ind i låget. (Interview, 2019)

Korlederen betoner her relationernes betydning for mental trivsel, men henviser også med kompetencebegrebet til et udviklingsaspekt hos

5 Et enkelt eksempel: Barnet bliver bedt om at besvare hvert spørgsmål (som læses op af læreren) personligt og fortroligt på sin iPad. Børnene sidder dog tæt og ser ofte med hos hinanden under besvarelsen.

børnene. Hun placerer sig dermed faktisk entydigt som tilhænger af Boyce-Tilmans (2019) 'underordnede paradigme', men også inden for et neuroaffektivt musikslyn, kombineret med en meget socialt inkluderende tilgang til korsekter som trivselsintervention.

Prototypeprojektet "Alle Kan Synge"

AKS-prototypen blev påbegyndt skoleåret 2018/19 på HØS. HØS er en tre- til firsporet folkeskole, hvor 25–30 procent af eleverne har anden etnisk baggrund end dansk, og HØS har haft en del udfordringer i forhold til elevernes trivsel og faglige niveau. AKS kan kort karakteriseres således:

- AKS-prototypen på HØS udvikles i et samarbejde mellem projektlederen, børnekorlederne, skolens lærere, børnehaveklasseledere og skoleledelsen sammen med forskerne i AKS-viden og i dialog med musikskolen. I prototypen undervises eleverne i 0.–3. klasse i korsekter, skemasat med 1–2 timer om ugen gennem fire år. Eleverne lærer at synge – og at bevæge sig i forhold til sangens tekst og musik.
- AKS er praktisk organiseret på skolen i tre grupper: Projektledelsesgruppe (skoleleder, projektleder, indskolingsleder, repræsentant for menighedsrådet), styregruppe (projektleder, indskolingsleder, korledere og lærerkoordinator) og korfagudvalg (styregruppen samt lærerne og børnehaveklasseledere (pædagoger)).
- Klassekorundervisningen foregår i et særligt tolærersystem (korleder og klassens lærer eller børnehaveklasseleder). Der afholdes to årlige møder i korfagudvalget med deltagende lærere og korledere samt styregruppe. Løbende afholdes der efter behov individuelle korte møder mellem den enkelte korleder og lærer, for eksempel om regulering af forventningsafstemning.
- Børnekorlederne arbejder inden for et særligt musikpædagogisk paradigme med fokus på trivsel (jf. Boyce-Tilman, 2019).
- Der arbejdes med et bredt repertoire af kendte og nye sange og salmer, men uden religiøst eller forkyndende sigte. Repertoiret lægger vægt på relevans i forhold til børnenes liv, og sangene skal ligge i det

rigtige toneleje.⁶ Der komponeres særlige ’læresange’, altså sange med et specifikt fagligt læringsindhold til brug i undervisningen også i andre fag (gerne i samarbejde med faglærerne), for eksempel ’Trafiksangen’ og ’Matematiksangen’.

- AKS har en vigtig performativ dimension: Eleverne optræder jævnligt for hinanden og/eller for resten af skolen, søskende og forældre.
- AKS udvikles i et samarbejde mellem folkeskolen (HØS), korskolen i den lokale folkekirke og musikskolen. Kirken har/rekrutterer faguddannede børnekorledere, som samarbejder med skolens lærere/børnehaveklasseledere. Mange af eleverne begynder efterfølgende i kirkens spirekor, der øver på skolen. HØS har et samarbejde med den lokale musikskole om, at musikskolens instrumentlærere introducerer instrumenter i kortimerne.
- AKS følger målbeskrivelserne i Fælles Mål for faget musik i folkeskolen, 2019.⁷

Metoder og materiale i følgeforskningsprojektet, AKS-Viden

Det er den overordnede antagelse for AKS-følgeforskningsprojektet (AKS-Viden), at klassekor vil have en målbar indflydelse på kvaliteten af elevernes skoleliv. Planen er – i projektets næste faser – at teste denne antagelse i et mixed design, hvis detaljer vil blive publiceret senere.⁸ Hypoteserne i den planlagte, kvantitative effektundersøgelse er, at klassekor vil styrke elevernes sociale, mentale og faglige trivsel og reducere eksklusion samt muliggøre forskellige musikalske deltagerstrategier. Undersøgelsens metode har også aspekter af aktionsforskning, idet den

6 En ny svensk ph.d.-afhandling (Johnson, 2021) dokumenterer, at sangundervisningen i svenske skoler ofte prioriterer et ældre, traditionelt repertoire, og at lærerne ofte lægger sangen i for lavt et toneleje.

7 (https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Musik.pdf).

8 I prototypefasen testes forskellige redskaber til effektmåling, men det er ikke muligt på nuværende tidspunkt at præsentere kvantitative resultater af trivselsundersøgelsen. Dels er datagrundlaget endnu for spinkelt til at se klare tendenser, dels har skolernes dagligdag i skoleårene 2019–21 været stærkt præget af Covid-19, hvilket også har ramt AKS. I flere perioder var alle børn i indskolingen hjemsendt, isoleret som klasse eller opdelt i halve klasser, og AKS-korlederne udviklede i disse perioder såvel videobaserede som udendørs løsninger.

didaktisk-pædagogiske dimension af AKS ikke kun observeres og dokumenteres; den udvikles også løbende i et feedback-loop, hvor forskerne melder tilbage til praktikerne, som derefter har mulighed for at justere praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2010).

I prototypefasen udvikles, justeres og beskrives klassekor som den intervention, der i de efterfølgende faser skal fungere som uafhængig variabel i effektundersøgelsen. I denne artikel publiceres derfor alene kvalitative resultater – samt ovenstående litteraturgennemgang og begrebsovervejelser (specielt vedrørende trivsel og inklusion). Den kvalitative del af undersøgelsen består af analyser af data indsamlet løbende i hele perioden 2018–21. De valgte metoder er a) individuelle interviews og fokusgruppinterviews til belysning af de deltagende voksnes oplevelser af AKS og b) deltagerobservationer og videooptagelser af klassekortimer.

Datamaterialet omfatter i alt otte interviews (individuelle og fokusgrupper) med korledere, lærere/pædagoger, forældre og skoleledelse gennemført med regelmæssige mellemrum og i forskellige personkonstellationer, og derefter transskriberet og analyseret tematisk, notater og videooptagelser fra mere end 20 deltagerobservationer, som er blevet analyseret og trianguleret med interviewene, samt fire korlederes over 200 logbogsnotater, ført over fem semestre.⁹ Nedenfor fremlægges resultaterne af kvalitative analyser af klassekorindsatsen på fænomenologisk-hermeneutisk grundlag: induktive tematiske analyser, som lægger vægt på ”at forstå temaer i den oplevede dagligverden ud fra interviewpersonernes egne perspektiver” (Kvale & Brinkmann 2009, s. 41). Analysen har haft særligt fokus på at belyse pædagogikken i korleder-lærersamarbejdet. Planlagt er desuden systematiske videoanalyser og kortlægning af den institutionelle samarbejdskultur, specielt samarbejdet mellem korskole (kirke) og skole.¹⁰ De kvalitative resultater skal danne grundlag for udformning af

-
- 9 AKS skal ikke godkendes af en databehandlerinstans – det gælder både praksisdelen og forskningsdelen. Til gengæld er der på den enkelte skole megen opmærksomhed på, at forældrene godkender deres barns/børns deltagelse i projektet, herunder optræden i videooptagelser og på fotos, der anvendes til formidling og forskning (se hjemmesiden).
- 10 Corona-restriktioner har forsinket det planlagte samarbejde mellem danske og norske forskere om udnyttelse af avanceret videoteknik i analyserne. Det klassiske ideal om streng adskillelse mellem forsker og forskningsobjekt bliver i øvrigt udfordret i de planlagte analyser, der – med et element af aktionsforskning – også skal levere feedback til udvikling af pædagogikken og projektets udformning i senere faser. Dette vil bl.a. komme til udtryk i de to manualer.

to manualer, som beskriver interventionen klassekor i detaljer, og som skal sikre projektets senere udvidelse: 1) en pædagogisk-didaktisk manual (med videoeksempler) udarbejdet i samarbejde med korlederne og 2) en strukturel-organisatorisk manual, der beskriver samarbejdet mellem aktørerne, udarbejdet i samarbejde med projektlederen.

Resultater

På baggrund af analyse af de ovenfor nævnte data – deltagerobservationer, korledernes logbøger og interviews med korledere, lærere og pædagoger – er det bl.a. muligt at beskrive den særlige AKS-pædagogik som glædesfyldt musicering med krop og stemme. Her beskrives de vigtigste elementer i pædagogikken, først tolærersystemet mere overordnet, derefter de øvrige elementer og tolærersystemets rolle i disse, nemlig 'kor-makkeren', disciplin i kortimerne, performative elementer og sangreperitoiret. Desuden omtales skole-kirke-samarbejdet og andre elementer.

Tolærersystemet har vist sig at være en helt afgørende faktor. For en korleder udefra er det vanskeligt at etablere en tilstrækkelig tryk atmosfære til at gennemføre undervisning i en klasse med børn, vedkommende ikke kender og kun ser med for eksempel en uges mellemrum. I AKS kobles korlederen derfor med en (co-)lærer/børnehaveklasseleder i den enkelte klasse, og de to lærere udarbejder en skriftlig forventningsafstemning, der kan justeres løbende. Læreren kender klassen og børnene, herunder hvilke elever der eventuelt har udfordringer af forskellig slags. Dette kan minde om den af Holst (2018) beskrevne 'tolærer-ordning' – hvor det dog drejer sig om samarbejde mellem musikskolelærere og folkeskolemusiklærere. Læreren (a) følger klassen til (musik)lokalet, (b) sammensætter eleverne to og to som 'kor-makkere', (c) deltager aktivt i musiceringen og er (d) i løbende dialog og samspil med korlederen undervejs i lektionen. På den måde kan både sange og verbale dialoger relateres umiddelbart til børnenes dagligdag og kobles direkte til det inkluderende arbejde i/med klassen. Lærer/pædagog kan også, om nødvendigt, tage et barn ud af klassen i kortere eller længere tid eller medvirke til en opdeling af klassen. Tolærersystemet ligger i direkte forlængelse af Undervisningsministeriets beskrivelse af inkluderende 'co-teaching' af typen:

Brug af en anden ressourceperson, som ikke har en læreruddannelse, og har mindre forberedelsestid, men som er med i klassen i flere timer end den klassiske læreruddannede tolærer. (Andersen et al., 2014, s. 5)

Logbøgerne peger på det som et stort problem, hvis (co-)pædagog/lærer og korleder ikke har samme dagsorden eller interesse i klassens trivsel – et problem, korlederen efterfølgende må tage op til diskussion. En anden udfordring er lærernes meget forskellige tolerancegrænser ift. larm.

'Kor-makkeren'

I hver eneste time har en elev en 'kor-makker', som regel udpeget af co-læreren. Makkeren er ny fra gang til gang; idéen er netop at forbinde børnene på nye måder, så de ikke kun (for)holder sig til de samme kammerater. Læreren ved, hvem man måske skal holde fra hinanden eller netop sætte sammen. Makkerne støtter og roser hinanden undervejs i aktiviteterne, og de taler sammen i perioder, hvor korlederen beder dem om at diskutere et aktuelt eller i forhold til sangene relevant emne, for eksempel 'Hvad er en god ven?' og 'Hvad kan du bedst lide ved efteråret?', eller de spejler hinanden i fagter eller dans til den konkrete sangaktivitet. Dialogen og samarbejdet med makkeren intensiverer den enkelte elevs oplevelse og udvikler nysgerrighed og tolerance. Korlederen kan også bede læreren om at bestemme et emne, makkerne skal tale om.

Disciplin i korklassen

Både OECD (Winner et al., 2013) og Hallam (2015) nævner, at musisering styrker børns lyttekompetencer og evne til koncentration. Det er vigtigt, at børnene lærer nødvendigheden af ro i klassen og fokus på korlederens instruktioner. Med sit indgående kendskab til klassen spiller co-læreren her en vigtig rolle, og det kan derfor være et problem, hvis en vikar eller den faste lærer accepterer et højt niveau af uro eller ikke formår at regulere børnenes adfærd. Korleder Signe Sørensen regulerer arousal i klassen med musikalske midler, for eksempel ved at spille rolig guitarmusik tæt på børnene, mens der udpeges kormakkere. Hun har desuden udviklet et system med fysiske positioner (kaldet

'status', med grader fra 1 til 5), som eleverne indtager, alt efter om de kan slappe af, skal høre stilfærdigt og opmærksomt efter eller være 100 procent parate til at synge. Disse fysiske positioner forstår børnene umiddelbart og synes, det er morsomt at øve dem, og co-lærerne kan også anvende dem i andre timer. Når systemet fungerer, kan disciplinen i princippet opretholdes med musikalske midler, nemlig ved at fastholde pulsen i et givet nummer, også når der ikke synges, og ved at begrænse verbal instruktion til et minimum. Tovejskommunikationen opretholdes også nonverbalt mellem eleverne og korlederen; eleverne kan melde sig med håndsoprækning eller andre fagter. For Signe Sørensen er det afgørende, at eleverne er placeret på én række, typisk i en halvcirkel, så ingen gemmer sig; alle er på samme kommunikative niveau. Børnene lærer tålmodighed via kormakker-proceduren og at skulle lytte/stå stille, mens andre synger/bevæger sig.



Kormakkere. (Foto: ©Kim Matthäi Leland). I 2018 havde Socialdemokratiet i Danmark som mål, at ingen skoler skulle have mere end 30% børn med ikke-vestlig baggrund. Men situationen er uændret i 2021, efter to år med en socialdemokratisk regering: I ca. 5% af de danske skoler er procentandelen større end 30. På Herstedøster Skole har 232 af skolens 920 elever (25%) et andet modersmål end dansk. 31 forskellige sprog er repræsenteret i dette multikulturelle mini-samfund. Billedet viser kormakkerne Hamnah og Oliver. Oliver er adopteret fra Indien af danske forældre og derfor ikke tosproget, mens Hamnah er den yngste af tre børn i en pakistansk familie. Co-lærerne i AKS giver udtryk for, at deltagelse i klassekor kan stimulere børnenes sprogudvikling, især hos børn med et andet modersmål end dansk.

Performative elementer. På mikroplanet lærer eleverne at afstemme deres adfærd efter situationens krav. Klassen må for eksempel ikke komme væltende ind i lokalet; børnene forventes at gå ind, som om de skal opføre en sang lige om lidt, og det sørger co-læreren for. De omtalte positioner bevidstgør børnene om den fysiske følelse af parathed. Eleverne får mange muligheder for at udfolde sig kropsligt, og elever, som synger særlig godt eller finder på sjove fagter, får lov til at optræde i timen – over tid får alle mulighed for at træde frem og vise, hvad de kan. På makroplanet bruges de hyppige optrædener – ved morgensang, forårskoncert og så videre – som konkret afsæt for træning i at komme ind, stille op, holde koncentrationen (også når andre end klassen selv synger), tage imod bifald og forlade scenen – i god ro og orden. De performative elementer sikrer, at eleverne oplever omverdenens sociale og musikalske anerkendelse af deres arbejde i timerne, hvilket kan fungere som en vigtig bekræftelse af deres indre mestringsoplevelse og et bidrag til at fremme deres selvværd.

Sangrepertoiret

Der synges en blanding af kendte og nye danske sange og salmer samt særlige sange skrevet af korlederne til AKS i forhold til skolens og co-lærernes ønsker og behov, for eksempel en 'trafiksang' og en 'matematiksang'. Sangene skal være iørefaldende og relevante for børnene, de skal ligge i det rigtige toneleje, og musikalsk skal de kunne bruges til at arbejde med klang, dynamik og kropsbevidsthed. Meget ofte er sangene 'koreograferet', så børnene skal lære at koordinere sang og bevægelser – for sig selv og med hinanden. Der er også plads til bevægelsesimprovisationer, hvilket blandt andet giver fysisk aktive elever en mulighed for at udfolde sig.¹¹

Kirke-skole-samarbejdet

Samarbejdet mellem skole og kirke finder ikke kun sted på et formelt-administrativt niveau (via samarbejdsaftaler). Det er også et spørgsmål

¹¹ I Danmark er der en særlig tradition for rytmisk sang og bevægelse i skolen, ofte knyttet til lilleskoler og friskoler, udviklet af pionerer som Bernhard Christensen, Astrid Gøssel, Lotte Kærå og Leif Falk (Christensen, 1983; Holgersen & Holst, 2020).

om 'rum' – at kirkens børnekor synger på skolen, og omvendt at AKS-børnene lejlighedsvis kommer i kirken – og om 'interaktion': Mange af børnene på HØS får lyst til at synge mere og melder sig derfor til kirkens frivillige (spire)kor. Et signifikant resultat af AKS er, at antallet af børn, der er tilmeldt kirkens spire- og børnekor, er steget markant. I 2016–18 (før AKS) havde Spirekoret mellem 7 og 15 sangere; i 2019 steg det til 60 og i 2020 til 65, på trods af corona. Spirekoret øver på skolen i SFO-tiden, er gratis og let tilgængeligt, hvilket støtter børnene i deres sangudviklingsproces. Signe Sørensen peger på, at samarbejdet ofte udfordres af de to institutioners meget forskellige planlægningskulturer og tidshorisonter: I folkekirken planlægges alt i god tid, mens der i folkeskolen ofte planlægges fra dag til dag. Et eksempel er forårskoncerten, som kræver en langsigtet planlægning, der også fastholdes, selvom involverede lærere evt. kan blive syge.

Andre elementer

De veluddannede korledere i AKS anvender solmisation i deres i øvrigt gehørsbaserede undervisning, fx lærer børnene tidligt *Vi synger Do-Re-Mi* med tilhørende håndtegn. Et særligt initiativ i Herstedøster har været kirkens korskoles børnehaveindsats, hvor kirkens korleder, der også er korleder i AKS, underviser 5-årige børnehavebørn fra en nærliggende børnehave, hvis børn det følgende skoleår bliver elever i o. klasse (børnehaveklasse) på HØS. På den måde bliver korlederen en tryghedsskabende figur i skolen, fordi børnene kender vedkommende – sandsynligvis den eneste overgangsfigur mellem de to verdener. Børnehavekoret er (endnu) ikke en del af AKS-modellen, men kan senere blive det. Herstedøster Kirkes Korskole er en afgørende ramme om lokalsamfundets frivillige sang- og musikpædagogik og samarbejder hyppigt med musikskolen.¹² Det tætte samarbejde mellem de kulturbærende institutioner giver

12 Der er syv forskellige tilbud om kor og sang i alle aldre fra 0–25 år: Babysalmesang (0 år), De små synger (1–4 år), Børnehavekor (5 år), Spirekor (0.–1.klasse), Børnekor (2.–3. klasse), Juniorkor (4.–6. klasse) og Ungdomskor (14–25 år). Kirkens korskole og AKS danner tilsammen rammerne for et lokalt sangcenter, hvor omkring 450 børn og unge synger i kor enten i skole eller i fritid, en eller flere gange om ugen (der er ingen forbindelse mellem sangcentret i Albertslund og de såkaldte 'sangkraftcentre' med forbindelse til Sangens Hus).

sammenhængskraft i lokalsamfundet i børnehøjde, samtidig med det inddrager borgerne på tværs af generationerne, fx til koncerterne.

AKS: En særlig sangpædagogik?

Analysen bekræfter, at AKS – udover de ovenfor nævnte strukturelle og didaktiske elementer – er karakteriseret af en særlig pædagogik inden for et relationelt paradigme (jf. Boyce-Tilman, 2019). Denne pædagogik beskrives nærmere her, med fokus på tolærsystemet, via analyser af interviews med børnekorlederne, som formulerer deres bevidste forståelse af det musikpædagogiske samspil mellem dem og børnene; via interviews med klassernes lærere og pædagoger, som både er medspillere og observatører; og via logbogsanalyser (senere følger videoanalyser, som på mikroniveau kan belyse både verbal, nonverbal og musikalsk interaktion i timerne). Karakteristikken er i overvejende grad deskriptiv.

(1) *Børnekorlederne*

Signe Sørensen¹³ havde rollen som den første AKS-korleder og havde særligt fokus på at udvikle både didaktik og pædagogik, men også de øvrige korledere har leveret væsentlige bidrag. I et interview formulerer Signe Sørensen en ganske radikal forståelse af det, man kunne kalde 'AKS-paradigmet'. Målet er via sang og bevægelse at "udvikle samarbejdsrelaterede kompetencer, samværskompetencer, nærværskompetencer, empati, evne til at rumme andre mennesker", og midlet er en fleksibel, intuitiv pædagogik, der sætter børnenes trivselsbehov i centrum:

... det er fantastisk, at de her børn jo så bliver gode til at læse noder, de bliver gode til at læse, de bliver bedre til at synge, de bliver bedre til, at vi arbejder med tekst. Gode til sprogforståelse, gode til tekstudtale ... Men hvis du spørger mig,

13 Signe Sørensen (f. 1983) har mottoet "Hjertet og sangernes trivsel står først." Hendes korpædagogik har bl.a. baggrund i 'Den intelligente kor-metodik' (Hjernøe, 2016). Hun er korleder, arrangør og underviser, og fra 2007–15 var hun leder af Hobro Søndre Skoles Rytmske Pigeor (senere Mariagerfjord Pigeor). 2012 kandidat i rytmsk korledelse ved Det Jyske Musikonservatorium, afd. Nord (speciale: børne- og pigeor). Underviser i rytmsk korledelse på IM- og AM-uddannelserne ved Det Jyske Musikonservatorium/Aarhus-Aalborg, RAMA Vocal Center. 2018 korleder på klassekorprojektet 'Alle Kan Synge', Albertslund.

hvad der er vigtigst for mig, så er det det menneskelige. [...] Altså fordi de her børn, de skal bare have en god oplevelse med det. Så alt hvad jeg gør – alle øvelser, alle sange, alle opvarmningsting, alle bevægelser – handler om at komme ind i et flow, som gør børnene glade. (...) Så det er altså om hele tiden at have den der intuitive føling ude, hele tiden spørge – uden ord – mine børn 'hvad har I brug for? hvad har I brug for?' og hele tiden være omstillingsparat til at reagere på, hvad de har brug for. Det vil sige, jeg har aldrig nogensinde forberedt, hvad jeg skal lave med børnene, fordi det kan jeg ikke, hvis jeg vil spørge dem, uden ord, 'hvad har I brug for? Hvad har I brug for?' Og hvis jeg ville give mig selv den gave hele tiden at turde give dem det, de har brug for, så kan jeg jo ikke have forberedt noget som helst. Så jeg har en liste over sange, jeg måske gerne vil synge, og så har jeg selvfølgelig forberedt mig, så jeg kan sangene til hudløshed, men jeg har ikke lavet noget program. (Interview, 2019)

Den didaktiske intention og opskrift er altså at lade klassekortimerne tage udgangspunkt i børnenes behov og motivation her og nu, og at øvelser og repertoire fleksibelt afpasses derefter.

Signe Sørensen¹⁴ underviser de øvrige AKS-korledere, følger nogle af deres timer og giver feedback, alt sammen med det primære formål at korlederen kan skabe tryghed i klassen. De nye korledere bliver blandt andet trænet i samarbejde med lærerne, hvilket gør det muligt at udnytte kor-makker-systemet på kreative måder, skabe sjov og effektiv opvarmning, vende opmærksomhed fra korlederen selv mod makkeren og helheden, arbejde med mange slags stemmeklang, være opmærksom på at inddrage børn med særlige behov, tilpasse sangteknisk arbejde efter energiniveaue i timen og så videre. ”Børnene skal mærke, vi holder af dem – der skal være god energi fra korleder til børnene (så de har lyst at komme igen), mens man spiller [farvelsangen] *Tak for i dag* – husk at spørge læreren: Hvad var det allerbedste ved timen i dag? – skru op for 'feel good'” (kursusnoter, juni 2020). Vigtigheden af at starte og slutte kortimen positivt understreges, ligesom det er vigtigt, at korlederen har en god kontakt til og et godt samarbejde med læreren, og at de sammen er i stand til at 'stille

14 Signe Sørensen og “The Danish Girls Choir of Mariagerfjord” 2012, <https://www.youtube.com/watch?v=n3YCer3y1Tw> Signe Sørensen og klassekor i Alle Kan Synge.dk <https://www.facebook.com/Allekansynge.dk/videos/1799629366832909>

den rigtige diagnose' ved timens start: Hvordan er klassens trivsel lige her og nu? Er der enkelte elever, der har behov for særlig opmærksomhed fra korlederen og/eller læreren/børnehaveklasselederen.¹⁵

(2) Lærere/pædagoger¹⁶

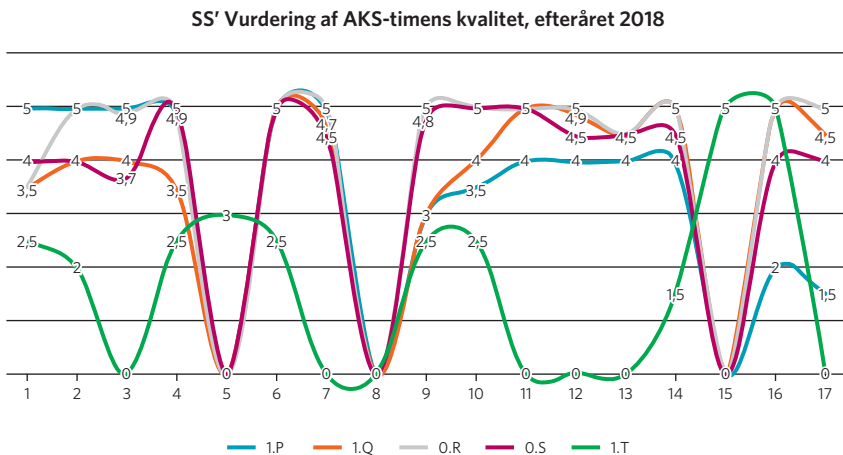
Tolærersystemet fungerer gennem alle fire år i indskoling, hvilket er unikt i en europæisk sammenhæng. HØS er som nævnt en skole med dygtige musiklærere og mange musikaktiviteter. Musiklærerne står for eksempel for forberedelse og afholdelse af den fælles morgensang (to gange om ugen), de underviser minimum en 'almindelig' musiktime om ugen i klasserne og er værter, når den lokale musikskoles lærere (efter en kommunal aftale) underviser i 0. og 1. klasse. Det høje musikaktivitetsniveau placerer helt klart HØS på musikundervisningens A-hold (Holgerson & Holst, 2020). Fokusgruppeinterviewet dokumenterer blandt andet følgende: 1) Vigtigheden af en velfungerende logistik, for eksempel om en eller to AKS-timer om ugen er det rigtige timetal, specielt i 0. klasse, og hvilke lokaler og skematider der fungerer bedst; 2) Lærernes syn på AKS i forhold til børnenes læring og udvikling er meget positivt: "Det er godt for børnene at være sammen om noget, og sang giver glæde", som en 0. klassepædagog formulerer det. Nogle af de mere stille børn og nogle af de udfordrende børn får mulighed for at blomstre, mens der omvendt også er børn, som enten lukker ned, fordi de bliver overstimuleret, eller forstyrres, fordi de har svært ved at koncentrere sig i længere tid. Dette bliver så en fællesopgave for korlederen og co-læreren. 3) Lærerne bakker op om tolærersystemet og roser den særlige disciplin, der følger med de klare AKS- spilleregler. Mange befinder sig godt i systemet, blandt andet fordi det giver et break i en travl lærerdag at kunne koncentrere sig om at observere og bidrage til ro og en god stemning, men nogle, især musiklærerne, ønsker en mere aktiv rolle. De store koncerter, som korlederne står for, fremhæves som et særligt bidrag til skolemiljøet og musikundervisningen.

15 AKS-metodikken (didaktik og pædagogik) samles senere i en manual med videoeksempler.

16 Analyse af fokusgruppeinterview 4.2.2020 med projektleder, korledere og involverede lærere.

(3) Samspillet mellem korleder og lærer(e)¹⁷

Det fremgår af fokusgruppinterviewet, at klasserne og deres miljø er meget forskellige, og at samme aktivitet derfor kan falde meget forskelligt ud i klasserne. Det samme indtryk får man, detaljeret og nuanceret, af korledernes logbøger. Efter hver time skriver korlederen et kort notat om timens indhold (repertoire, øvelser osv.), om eventuelle udfordringer og samarbejdet med co-læreren, og timen vurderes på en skala fra 1 (minimum) til 5 (maximum) – en vurdering, som klassen får, før børnene går. Det er således muligt at følge den enkelte klasses forløb og udvikling over længere tid; her er for eksempel Signe Sørensens vurderinger af AKS-timerne i fem af de syv 0. og 1. klasser, hun underviste, da AKS startede op i efteråret 2018:



Figur 1. Den første korleders vurdering af AKS-timers kvalitet i fem klasser, efterår 2018. Værdien 0 indikerer, at den planlagte lektion ikke blev afholdt.

Billedet er broget. De to 0. klasser ligger gennemgående meget højt; to af 1. klasserne er lidt mere svingende, mens en enkelt 1. klasse ('1.T') skiller sig markant ud med mange lave vurderinger (omkring 2) – dog afsluttede man semestret med to 5-taller = topkarakter! De kvalitative notater viser, at der kan være mange grunde til lave vurderinger. I 1.T har mange af

17 Analyse af alle korledernes logbøger.

børnene store psykiske problemer. I andre klasser kan det være vikarer eller et mindre velfungerende samarbejde med co-læreren/pædagogen, som skaber udfordringerne. Men selv 'problemlasser' kan altså godt få succesoplevelser, ikke mindst når de forbereder sig til og deltager i koncerter. Gennemgangen af samtlige logbøger viser, at AKS-timerne (og i nogle tilfælde klasserne) falder i tre hovedgrupper: 1) Vellykkede timer/(klasser) uden problemer, 2) Timer med forskellige problemer og udfordringer, 3) Meget vanskelige timer. De tre grupper kan illustreres med eksempler fra Signe Sørensens logbog fra foråret 2019, hvor langt over halvdelen af timerne takseres med et 5-tal.

Eks. 1 En vellykket time (o.Q, januar 2019, pædagog: A)

Repertoire: "Vinter, forår, sommer, efterår", "Vi synger Do, Re, Mi", "Vores Skoledag", "Trafiksang".

Overordnede noter: Som altid: SUPER TIME! På et tidspunkt måtte både A og jeg græde lidt af grin, fordi eleverne var så søde og sjove. Vi lærte 2 vers (Efterår og vinter) og omkvædet i "Vinter, forår, sommer, efterår". De var helt vilde med den. Det var supersjovt.

Snak med makkeren: Hvad er det bedste der skete i juleferien?

Karakter fra mig: 5!

Eks. 2) En time med forskellige problemer og udfordringer (1.T, januar 2019, lærer: L)

Repertoire: "Matematiksangen" (1. vers og rap 2),"Under stjernerne på himlen", "Vi synger Do, Re, Mi"

Overordnede noter: I forhold til standarden for 1.T endnu en rigtig fin time. L måtte være meget på arbejde for at sikre ro, men dette gør hun også bare super godt. Vi sang matematiksangen for første gang. Super!

Snak med makkeren: Om hvad der var det bedste, de havde oplevet i ferien. Jeg lod L dele måner ud, og dette fungerede også rigtig godt i denne klasse. Det er SÅ dejligt, at L er med. Jeg tænker, at der er lyse tider forude for 1.T.

Karakter fra mig: 3,5

Eks. 3) *En meget vanskelig time* (1.P, februar 2019, lærer: C)

Repertoire: ”Matematiksangen”, ”Vi synger do re mi” (med rap), ”Jeg i live”
Overordnede noter: Mærkelig time! Klassen var urolig, i dårlig stemning og ukoncentrerede. Flere gang i løbet af timen kom elever i konflikt med hinanden. C måtte virkelig være på arbejde. Vi havde i denne time besøg af en dirigent fra DR korskolen. Lidt ærgerligt at hun så en så urolig time, men sådan er hverdagen jo :-). Jeg introducerede ”Jeg i live”, og vi sang omkvædet og 3. vers.
 Karakter fra mig: 2

Diskussion og konklusion

Der foreligger indtil videre kun ét signifikant, kvantitativt resultat af AKS’ effekt på elevernes trivsel, nemlig (som nævnt) at antallet af deltagere i kirkens frivillige Spirekor er blevet mangedoblet, efter at AKS startede på HØS. Foreløbige analyser af trivselsmålingerne med DNT 2017–20 viser ingen klare tendenser, men det står klart, at DNT-data ikke kan stå alene, dels pga. de nævnte validitetsproblemer, dels på grund af to atypiske skoleår præget af Covid-19. Det endelige design af effektundersøgelsen vil derfor inddrage data om inklusion, blandt andet via sociometri, hvilket forhåbentlig vil muliggøre en sammenligning med resultater fra det engelske Sing Up og de øvrige nævnte internationale studier. De kvalitative analyser indikerer, at målrettet sangundervisning ikke bare kan forbedre elevernes sangglæde og -evner, men også forbedre deres selvoplevelse og fremme oplevelsen af inklusion.

De kvalitative analyser dokumenterer, at AKS har kunnet implementeres i den multietniske folkeskole, HØS’, dagligdag, og at den særlige AKS-pædagogik – baseret på tolærersamarbejde gennem fire år og et trivselsparadigme frem for et kundskabsparadigme – kan beskrives detaljeret og præcist samt videreformidles til nye korledere – og således fungere som manualiseret intervention og uafhængig variabel i et effektstudie i stor skala.

Trivselsbegrebet har vist sig at være komplekst og dække over meget forskellige opfattelser og operationaliseringer. Det har konsekvenser for AKS-følgforskningen, for eksempel må DNT træde i

baggrunden til fordel for andre måder at måle socio-emotionel og faglig trivsel på.

Man kunne overveje, om der ligger en skjult 'kulturel ekspropriation' i at rekruttere skolebørn på HØS til den lokale kirkes korskole, ikke mindst fordi mange af børnene har en ikke-vestlig kulturbaggrund. Det korte svar på spørgsmålet er, at arbejdet i korskolens tidlige faser – ligesom i AKS – er uden et forkyndende aspekt. Det er sangglæden og trivslen, der er i højsædet. Men i spirekoret gøres der mere ud af det sangtekniske, og repertoiret indeholder, i lighed med folkeskolens sangbog, lidt flere salmer.

AKS er naturligvis ikke et tryllemiddel, der skaber trivsel og sangglæde i alle klasser. De mange indskolingsklasser har vist sig at være yderst forskellige, og det afgørende tolærersystem fungerer ikke altid optimalt. Logbogsanalyserne viser, hvordan sangpædagogikken sætter børnenes behov og motivation over faglige mål. På den måde kan selv 'vanskelige klasser' få store succesoplevelser. Paradigmet kan imidlertid blive styrket i en kommende pilotfase.

Den omtalte danske folkesundhedsundersøgelse (Bonde et al., 2018) viser ikke, at *enhver musikundervisning i barndommen* kan fremme folkesundhed. Sandsynligvis spiller den konkrete musikpædagogik en afgørende rolle. Ensidigt fokus på elitær musiktræning i barndommen kan udvikle ensidige kompetencer hos en person, måske med medfølgende svag udvikling på andre livsområder. Omvendt kan den positive oplevelse af egen musikalsk deltagelse, mestring og identitet være et vigtig bidrag til personlig udvikling, også på andre livsområder.

Tolærersystemet (co-teaching) er en helt afgørende faktor i AKS, og indsatsen er helt i overensstemmelse med eksisterende danske og internationale principper for inkluderende læringsmiljøer. Musikpædagogisk ses en parallel i 'Tandem-Lehrer'-systemet i JeKits (Busch et al., 2019), hvor der dog kun er ét år med tolærerundervisning. Korlederen har sin primære kompetence i musikalsk ledelse, læreren i klasseledelse. De to ledelsesformer er begge nødvendige, og AKS fungerer bedst, når musikalsk klasseledelse præger timen, via et harmonisk samarbejde mellem korleder og co-lærer. En unikt aspekt ved AKS er, at korlederne arbejder med *alle* klasser (og disses lærere) og dermed bliver vidne til den ofte

store forskel, der er på klassernes 'identitet' og lærernes stil, for eksempel i forhold til larm i klassen. Dette tværgående perspektiv på indskolingsklasserne er i første omgang en udfordring, men i kraft af de regelmæssige møder med lærerne kan forskellene beskrives og tydeliggøres – med mulighed for justeringer og forventningsafstemning mellem lærere og korledere. Korledernes møder med lærerne/pædagogerne er meget vigtige for at skabe en fælles forståelse, også for børnenes (mis)trivsel. På HØS sørger ledelsen for, at der afsættes tid til de nødvendige møder.

Den primært gehørsbaserede og kropsligt funderede AKS-læring fungerer også som forebyggelse af 'stemmeskam' (Schei & Schei, 2017), fordi børnene tidligt lærer deres egen stemme godt at kende, bruger den på mange forskellige måder og helt overordnet oplever det at synge som noget naturligt, en del af hverdagen. AKS satser netop på at lære børnene, at sang er noget, vi bare gør. Signe S. beskriver en klasse som eksempel på, at pigerne som udgangspunkt synes, det var sejt at synge, mens drengene ikke brød sig om det. Men i kraft af den regelmæssige gentagelse, rummeligheden og trygheden i AKS-timerne plus koncertoplevelserne er det at synge blevet noget naturligt for de fleste drenge og piger. Børnene i de yngste klasser har ingen problemer med at optræde (solo) for hinanden, og både drenge og piger får mulighed for at vise, hvad de kan. De bliver ikke testet, men placeres performativt i inkluderende (koncert)situationer, hvor de kan blomstre, teste sig selv og finde deres personlige mestringsglæde.

AKS søger at motivere både piger og drenge. Den ovenfor nævnte selvfølgelighed er vigtig for at motivere såvel stille som aktive børn, både piger og drenge. Desuden er der plads til (mange af) drengenes (og nogle af pigernes) særlige, udadrettede energi, som får en ramme og et formål i sangenes skiftende kropsappel og koreografi.

De foreløbig tre år med AKS på HØS dokumenterer, at modellen fungerer i praksis, og at den som prototype ikke er afhængig af en enkelt, karismatisk korleder og dennes idéer. Pædagogikken formidles og trænes ved, at nye korledere observerer Signe Sørensens undervisning, og omvendt at hun observerer og kommenterer nye korlederes undervisning. Efteruddannelseskurser afholdes efter behov, og en manual er under udarbejdelse. Foreløbig har i alt fire korledere udover Signe

Sørensen undervist, og undervisningen har også fungeret i forbindelse med hjemmeskole – uden tolærersystem – under Corona-pandemien. Men tolærersystemet – co-teaching i overensstemmelse med principperne for inkluderende undervisning – er en bærende struktur i AKS-pædagogikken. Det skal yderligere forfines, så korleder og co-lærer finstemmer deres samarbejde i forhold til den enkelte klasse og udviklingen af elevernes faglige og sociale trivsel gennem klassekor.

Efter prototypefasen på HØS bevæger AKS sig nu ind i en pilotfase, hvor modellen afprøves på andre skoler med forskellig socioøkonomisk og geografisk profil.

Referencer

- Alemán, X., Duryea, S., Guerra, N. G., Mcewan, P. J., Muñoz, R., Stampini, M. & Williamson, A. A. (2017). The effects of musical training on child development: a randomized trial of El Sistema in Venezuela, *Prev Sci*, 18, 865–878. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0727-3>
- Andersen, S. C., Beuchert-Pedersen, L. V., Nielsen, H.-S. & Thomsen, M. K. (2014). *2L Rapport: Undersøgelsen af effekten af tolærerordninger*. Tryg-Fonden. <https://childresearch.au.dk/publikationer/nyhed/artikel/2l-rapport-undersogelse-af-effekten-af-tolaererordninger/>
- Baker, G. & Frega, A. L. (2018). ‘Producing musicians like sausages’: New perspectives on the history and historiography of Venezuela’s El Sistema. *Music Education Research*, 20(4), 502–516. <https://doi.org/10.1080/14613808.2018.1433151>
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Schott.
- Beccacece, L., Abondio, P., Cilli, E. & Restani, D. (2021). Human genomics and the biocultural origin of music. *International Journal of Molecular Sciences*, 22(10), 5397. <https://doi.org/10.3390/ijms22105397>
- Bonde, L. O., Ekholm, O. & Juel, K. (2018). Associations between music and health-related outcomes in adult non-musicians, amateur musicians and professional musicians – results from a nationwide Danish study. *Nordic Journal of Music Therapy*, 27(4), 262–282. <https://doi.org/10.1080/08098131.2018.1439086>
- Boyce-Tilman, J. (2019). Unchained melody: The rise of orality and therapeutic singing. I G. F. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 935–963). Oxford University Press.
- Boye, A. (2013). *Når børn trives i børnehaven*. Ph.d.-afhandling. Syddansk Universitet.

- Bradshaw, J., Hoelscher, P. & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social indicators research*, 80(1), 133–177. <https://doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (Red.). (2010). *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Busch, T., Lehmann-Wermser, A., Kuck, M., Pürgstaller, E. & Rolle, C. (2019). *Evaluation des Programms Jedem Kind Instrumente, Tanzen, Singen*. Report.
- Chiem, T. & Holst, F. (2016). *El Sistema inspirerede projekter: en pilotundersøgelse*. http://elsistema.dk/wpcontent/uploads/2016/06/Rapport_ElSisDk_pilot.pdf
- Christensen, B. (1983). *Mit Motiv. Musikpædagogik bygget på rytme og improvisation*. Gyldendal.
- Creech, A., Gonzalez-Moreno, P. & Lorenzino, L. (2013). El Sistema and Sistema-inspired programmes: Principles and practices. I *Proceedings of the 25th international seminar of the ISME ommission on Research* (s. 77–97).
- Dissanayake, E. (2001). An ethological view of music and its relevance to music therapy. *Nordic Journal of Music Therapy*, 10(2), 159–175.
- Eerola, P. S. & Eerola, T. (2014). Extended music education enhances the quality of school life. *Music Education Research*, 16(1), 88–104. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.829428>
- Eckholm, O., Juel, K. & Bonde, L. O. (2016). Associations between daily musicking and health: Results from a nationwide survey in Denmark. *Scandinavian Journal of Public Health*, 44(7):726–732. <https://doi.org/10.1177/1403494816664252>
- Epstein, J. L. & Mcpartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15–30. <https://doi.org/10.3102/00028312013001015>
- Eriksen, H.-L. F. & Hvidtfeldt, C. (2016). Indskolingselevs trivsel og faglige kompetencer. Resultater fra Høje Taastrup Kommune. Rockwool Fondens Forskningsenhed.
- Friend, M. (2008). *Co-teach! A manual for creating and sustaining classroom partnerships in inclusive schools*. Marilyn Friend Inc.
- Garrote, A., Felder, F., Krähenmann, H., Schnepel, S., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2020). Social acceptance in inclusive classrooms: The role of teacher attitudes toward inclusion and classroom management. *Frontiers in Education*, 5, 198. <https://doi.org/10.3389/educ.2020.582873>
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Hallam, S. (2015). *The Power of Music. Research synthesis of the impact of actively making music on the intellectual, social and personal development of children and young people*. International Music Education Research Centre (iMerc).

- Hansen, J. H. (2019). *Co-teaching*. Aarhus Universitetsforlag, Aarhus.
- Hjernøe, J. D. (2016). Rytmask korledelse anno 2016 – “Det intelligente kor.”
I S. Isaksen & P. Frost (Red.), *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserede studier af sangens egenskaber, vilkår og virkning* (s. 147–156). Videnscenter for Sang.
- Holgersen, S.-E., Bonde, L. O. & Ingerslev, S. (2020). Andre aktører inden for musikundervisning og -uddannelse. I S. Holgersen & F. Holst (Red.), *Musikfaget i undervisning og uddannelse* (s. 192–197). *Status og perspektiv 2020*. DPU.
- Holgersen, S.-E. & Holst, F. (Red.). (2020). *Musikfaget i undervisning og uddannelse. Status og perspektiv 2020*. DPU.
- Holst, F. (2018). Udvikling af musikalske læringsmiljøer og undervisningsformer. Samarbejde og partnerskaber i det tredje rum. I S. Adrian, M. Bichel & S.-E. Holgersen (Red.), *Gode musikalske læringsmiljøer* (s. 12–29). Københavns Professionshøjskole.
- Holstein, B. E., Knoop, H. H., Laflor, M. & Viskum, H. (2020). *Skoletrivsel og social kompetence*. København.
- Højholdt, A. (2018). *Co-teaching. Samarbejde om undervisning*. 2. udgave. Hans Reitzels Forlag.
- Johnson, D. (2021). *Raising voices: Singing repertoire and practices in Swedish schools*. Doctoral dissertation. Lund University.
- Kirschner, S. & Tomasello, M. (2010). Joint music making promotes prosocial behavior in 4-year-old children. *Evolution and Human Behavior*, 31(5): 354–64. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2010.04.004>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009): *Interview. Introduktion til et håndværk*. 2. udgave. 6. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Lindblad, F., Hogmark, Å. & Theorell, T. (2007). Music intervention for 5th and 6th graders – effects on development and cortisol secretion. *Stress and Health*, 23(1), 9–14. <https://doi.org/10.1002/smi.1109>
- Ottosen, M. H., Andersen, D., Dahl, K. M., Hansen, A. T., Lausten, M. & Østergaard, S. V. (2018). *Børn og unge i Danmark – velfærd og trivsel 2018*. VIVE.
- Rickson, D., Legg, R. & Reynolds, D. (2018). Daily singing in a school severely affected by earthquakes: Potentially contributing to both wellbeing and music education agendas? *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 15(1), 63–84.
- Roden, I., Kreutz, G. & Bongard, S. (2012). Effects of a school-based instrumental music program on verbal and visual memory in primary school children: A longitudinal study. *Frontiers in Psychology*, 3, 572. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00572>.
- Ruud, E. (2020). *Toward a sociology of music therapy: Musicking as a cultural immunogen*. Barcelona Publishers.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). *Voice shame: Self-censorship in vocal performance*. The Singing Network, 1.

- Stensæth, K. (2019). *Responsiveness in music therapy improvisation: A perspective inspired by Mikhail Bakhtin*. Barcelona Publishers.
- Tarr, B., Launay, J. & Dunbar, R. I. M. (2014). Music and social bonding: “Self-other” merging and neurohormonal mechanisms. *Frontiers in Psychology*, 5, 1096. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01096>
- Walsch, J. M. (2012). Co-teaching as school system strategy for continuous improvement. *Prev. Sch. Fail.*, 56(1): 29–36.
- Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Die Blaue Eule.
- Welch, G. F. (2012). *The benefits of singing for children*. Institute of Education, University of London. <http://efdm.org/wp-content/uploads/2017/10/ThebenefitsofsingingforchildrenGFW.pdf>
- Welch, G. F., Himonides, E., Saunders, J., Papageorgi, I. & Sarazin, M. (2018). Singing and social inclusion. *Frontiers in Psychology*, 5(July), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00803>
- Winner, E., Goldstein, T. R. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264180789-en>

KAPITTEL 5

Konstitueringen av en semiprofesjonell jentekorpraksis: En retrospektiv empirisk studie om frambringelsen av varige kulturelle verdier i et jentekor

Regine Vesterlid Strøm

Nord universitet

Jens Knigge

Nord universitet

Abstract: Among children and young people, girls in particular sing in choirs. Some girls' choirs can refer to a particularly high artistic level that falls into the sub-category semi-professional choirs or «elite choirs». One might say that Sandefjord girls' choir (1956–1997) belonged to this category. This chapter is based on material from a survey among Sandefjord girls' choir former members, qualitative interviews and supplementary sources based on the following research question: How is a girls' choir practice constituted over time, and which values in the social practice emerge as lifelong learning for the choristers? In Bourdieu's cultural sociology, values are understood as accumulated resources or capital. The purpose of the study is to contribute to the development of knowledge about the values which generates in the semi-professional girls' choir culture as a specific practice in the field of music. Implicitly, this involves a contextualization of the girls' choir practice in historical time and in geographical place. The study shows that «vocal-musical», co-singing and educational values are most prominent in girls' choir practice, also as a foundation for lifelong learning. Through this, habitus emerge as a specific kind of «girl's-choir-singers' habitus». Despite significant structural changes since the 1950s and into the present, both in the field of music and in society in general, it is clear that

Sitering: Strøm, R. V. & Knigge, J. (2022). Konstitueringen av en semiprofesjonell jentekorpraksis: En retrospektiv empirisk studie om frambringelsen av varige kulturelle verdier i et jentekor. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksum & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livslopet* (MusPed:Research No. 5, kap. 5, s. 129–171). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch5>
Lisens: CC-BY 4.0

new generations of choristers have been regulated and shaped through a reproduction of the values that exist in the social practice.

Keywords: Bourdieu, cultural capital, girls' choir, habitus, semi-professional practice, values, mixed-methods study

Introduksjon

Korsang utgjør den største folkebevegelsen i Norge etter idrett, med opp mot en kvart million aktive sangere i alle aldersgrupper (Mæhle, 2020). Disse er spredt langs et kontinuum fra småbarnsalder til den fjerde alder.¹ Denne typiske breddeaktiviteten bidrar til stor variasjon når det gjelder alders- og kjønns sammensetning, organiseringsform, rammebetingelser, verdigrunnlag, mål- og satsingsområder, musikkjanger- og repertoarvalg og kunstnerisk nivå. Noen kor- og vokalensembler er tilknyttet ulike typer organisasjoner eller institusjoner, men hovedvekten av korvirksomheten foregår i frivillig sektor (Norges korforbund, u.å.; Simonsen, 2010; Vaage, 2017).

Korfeltet deles gjerne inn i tre hovedgrupper (Kulturdepartementet, 2016): (1) profesjonelle kor og vokalensembler, (2) amatørkor, og (3) et mellomstøtt av semiprofesjonelle kor. I dette mellomstøttet finner vi kor som kan vise til et særlig høyt kunstnerisk nivå på det kollektive planet, men som i liten grad (med unntak av lønn til dirigent) har de økonomiske forutsetninger og driftsgrunnlag som kjennetegner en profesjonell organisasjon. Disse korene tilhører samtidig en utvalgt gruppe som etter søknad har mulighet til å oppnå bedre betingelser gjennom tildeling av produksjons- og driftsstøtte fra Kulturdepartementet. Denne ordningen, forvaltet av Norges korforbund fra 2015, skal nettopp bidra til å stimulere og fremme den semiprofesjonelle aktiviteten. Her har dirigentenes kvalifikasjoner særskilt betydning (Korbladet, 2015; Norges korforbund, u.å.).

«Elitekor» er en annen betegnelse for semiprofesjonelle samsangere som blir ansett å holde høy kvalitet, vokalt og kunstnerisk. Basert på sin

¹ I 2019 var det i den norske befolkningen 5,3 prosent som sang i kor eller vokalgruppe viser tall fra Frivillighetsbarometeret gjennomført av Kantar TNS (Mæhle, 2019, s. 3). Medregnet aldersgruppen under 15 år, kan antallet deltakere i kor ha vært opp mot 250 000 nordmenn samme år ifølge Mæhle (2020).

betydelige merittliste og sitt renommé ser Sandefjord jentekor ut til å ha tilhørt denne kategorien. Koret, som ble stiftet av Sverre Valen i 1956, hadde sin debut i Aulaen i 1958. I løpet av korets levetid ble det drevet en utstrakt konsert- og turnévirksomhet i inn- og utland. Koret vant en rekke nasjonale og internasjonale konkurranser og priser, og representerte både Norge og Norden i ulike sammenhenger, både i Europa og USA. Jentekoret ble også betydelig profilert gjennom TV- og radioprogrammer i mange land, og endte opp med 20 EP-, LP- og CD-innspillinger (Sognefest, 2009).

Da dirigenten ga seg i 1997 etter 41 års virke, hadde 1 050 korister vært medlem av Sandefjord jentekor (Sognefest, 2009, s. 235, 237). Dette kapitlets førsteforfatter var selv aktiv fra 1973 til 1984, men deltok ikke da 220 tidligere medlemmer den 25. mai 2019 sto på scenen i et fullpakket Hjertnes kulturhus for å hylle Mary (f. 1929) og Sverre Valen (f. 1925) for deres mangeårige felles innsats med å bygge opp og drive koret som henholdsvis sangpedagog og dirigent.² Ved denne anledningen var flere generasjoner sangere i aksjon og takketalere, uttalelser i sosiale medier og i pressen, vitner om at Sandefjord jentekor har hatt stor betydning for medlemmene (Dahl, 2019; Langevei, 2019; Rowe, 2019). Det var nettopp «Hyllestkonserten» som fødte ideen til dette forskningsprosjektet.

Formålet med studien er å bidra til kunnskapsutviklingen om de verdier som vokser ut av en semiprofesjonell jentekorpraksis over et lengre tidsspenn sett i retrospekt og i et helhetlig perspektiv. Implisitt innebærer det å situere jentekorpraksisen i historisk tid og på geografisk sted. Studien er basert på materiale fra en spørreundersøkelse blant Sandefjord jentekors tidligere medlemmer, kvalitative intervjuer med korister og dirigentekparet samt supplerende kilder med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan konstitueres en jentekorpraksis over tid og hvilke verdier frambringes i praksisen som livslang læring?* I det prosessuelle og relasjonelle perspektivet som er anlagt i studien, ligger det implisitt at læring ikke ses isolert fra miljøet læringen foregår i. Med en praktisteoretisk tilnærming ses deltakernes subjektive erfaringer i relasjon

2 Hyllestkonserten ble dirigert av Laila Therese Johansen, tidligere medlem av Sandefjord Jentekor og «elev» av Sverre Valen (Sognefest, 2009, s. 220).

til mulighetsbetingelsene som ligger til grunn for den sosiale praksisen. Her utgjør Bourdieus kultursosiologiske rammeverk med vekt på kulturell kapital og habitus, et særskilt søkelys i analysen. Det innebærer blant annet at kunnskapen som anses verdifull i den sosiale praksisen, er opplevelsels-, vurderings- og handlings skjemaer som har blitt tilegnet gjennom flere generasjoners praksis, «under bestemte eksistensvilkår» (Bourdieu, 2007b, s. 152).

Relevant forskning på korsang blant barn og unge

Gjennom historien har det foregått et betydelig skifte i den kulturelle persepsjonen av korsang. Fra å være nærmest utestengt fra å synge offentlig, dominerer nå jenter og kvinner korvirksomheten (Gates, 1989; Hall, 2018). Blant barn og unge i Norge er det særlig jenter som synger i kor, og den samme trenden finner vi internasjonalt, for eksempel i land som Australia, Canada, Danmark, England, Sverige og USA (Gackle, 2018; Hall, 2005, 2018; Hentschel, 2017; O'Toole, 1998; Sweet, 2010; Vaage, 2017; Welch et al., 2009). Korsang er oppfattet som en feminin aktivitet (Hall, 2005, 2018; Harrison, 2007; Kennedy, 2002; O'Toole, 1998; Sweet, 2010). Forskningsinteressen de siste tiårene, og særlig på det musikkpedagogiske området, har i betydelig grad kretset rundt *the missing males*-problematikken (Freer, 2010). Diskursen rundt hvorfor tenåringsgutter enten tar avstand fra eller velger å delta i samsangaktiviteter, ser Linn Hentschel nærmere på i denne antologiens kapittel 6. Poenget i vår sammenheng, som også Hall (2018) er inne på, er at feministiske studier og kjønnsperspektiver på gutter i kor- og samsangaktiviteter ennå dominerer forskningen. Det at jenter havner i skyggen ble tematisert av O'Toole (1998) i hennes studie av korjenters situasjon og vilkår, med særlig vekt på kjønnsstereotype oppfatninger i jenters utdanning generelt og i skolekor spesielt. O'Toole (1998, s. 15–16) hevder at det implisitt eksisterer et rigid hierarki innen korvirksomheten basert på vokale smakspreferanser som har vokst fram gjennom århundrer med musikkutøvelse. Slik har rangeringen i rekkefølgen blanda kor, mannskor, gutte- eller barnekor og damekor blitt en del av verdisystemet innen kormusikken.

Vårt forskningsprosjekt består av et relativt stort materiale. I en kommende artikkel belyser vi jentekorsang relatert til kjønns- og stemmeforhold, herunder stemmeskiftet hos jenter og stemmeendringer over tid. I foreliggende kapittel er det verdisystemet i en konkret semiprofessionell jentekorpraksis som er undersøkelsesområdet. Her viser tidligere studier at unge mennesker ikke bare oppdager og lærer musikk gjennom korsang, men at de også tilegner seg verdier som bidrar til generell (ut)danning, herunder moralske verdier og kulturelle normer (Girdzijauskas, 2010). Dette understøttes i en omfattende spørreundersøkelse blant 60 korister og 61 dirigenter i 80 barne- og ungdomskor i de spanske Catalonia, hvor Ferrer et al. (2018) finner at majoriteten av dirigentene (92 %) og sangerne (95 %) oppfatter korene som sfærer hvor verdier eksisterer og kan læres. Gjensidig respekt og innsats trekkes fram som mest verdifullt, også som et ledd i utviklingen av hele mennesket på bakgrunn av opplevelsen av tilhørighet i en gruppe, noe som er relevant for vår studie.

I en stor etnografisk studie undersøker Bartolome (2013), gjennom observasjon og semistrukturerte intervjuer, hvilke oppfattede gevinster (*benefits*) og verdier som genereres ved å delta i det amerikanske *Seattle Girls' Choir's* SGC-program.³ Undersøkelsen innbefatter flere kor på ulike nivå, dirigenter, pianister og det øvrige apparatet rundt, med et formål om å oppnå større innsikt i verdien av musikalsk engasjement i deltakerenes liv. Ved å spørre «hvorfra utøve musikk?» og «hva skjer egentlig her?», finner Bartolome at opplevelsen av både musikalske, personlige, sosiale og eksterne gevinster og verdier står sentralt i de involvertes selvforståelse. Bartolomes (2013) kategorier har fellestrekk med vår analyse, men vinklingen trekker på en diskurs som skiller seg fra vår tilnærming.

Innen Bourdieu-tradisjonen legger Hall (2015, 2018) vekt på sang, kjønn, klasse og maskulinitet for å forstå det symbolske feminine og det habituelle ved å være guttekorsanger. Hall (2015) tar utgangspunkt i en gruppe australske korgutters musikalske narrativer og illustrerer hvordan Bourdieus analytiske redskaper, og særskilt habitus, avdekker at

3 SGC-programmet består av fem kor, delt inn i ulike nivå og etter alder (6 til 18 år) som søker «quality choral music education» i Seattle-området (Bartolome, 2013, s. 398). To av korene under SGC-paraplyen omtales «toppkor».

korguttene «investeringer» er tatt-for-gitte forestillinger av den vestlige kunstmusikkens verdi, av visse kunnskapsformer og av korguttstemmens kulturelle og symbolske kapital. Dette utgjør samlet en spesifikk musikalsk habitus som også vi vektlegger relatert til en jentekorpraksis spesielt. Korguttene middelklasseposisjon, kroppsliggjort i deres musikalske smak, kunnskap og ferdigheter, gjør det mulig for korguttene å motsette seg det dominante kulturelle narrative om at det å synge i guttekor er feminint.

Vårt bidrag til forskningsfeltet på korsangområdet er at vi med et triangulerende forskningsdesign i retrospekt undersøker en semiprofessionell jentekorpraksis' verdisystem og konstituering over tid. De ulike metodene bidrar til å oppnå flere forståelsesmåter relatert til korets betydning både på et individuelt og kollektivt plan. Anvendelsen av en bourdieusk forståelsesramme innebærer nettopp en analyse hvor virkeligheten ligger i dialektikken mellom subjekt og objekt, mellom det individuelle og kollektive (Bourdieu, 1977, 2007b).

En kultursosiologisk tilnærming

Ingen eksisterer i et sosialt tomrom, snarere i et sosialt rom av forskjeller (jf. Bourdieu, 1995). Et bourdieusk perspektiv gjør det mulig å overskride det prosessuelle og det romlige på en og samme tid ved å koble sammen «studier av individers livsverden og samfunnsforholdene» (Fossland & Thorsen, 2010, s. 31). Som Burnard et al. (2015) poengterer, utfordrer Bourdieus kultursosiologi ideen om at musikk eksisterer uavhengig av verden utenfor og sosialt liv.

Jentekorpraksisen kan karakteriseres som en «mikropraksis» (Nerland, 2003, s. 54) innenfor korfeltet. Bestående av sine korsangere, dirigenter, komponister, forbund og andre eksperter, er korfeltet i bourdieusk forstand å forstå som et delfelt av musikkfeltet strukturert mellom to horisontale sektorer; en heteronom og en autonom pol (Bourdieu, 1997, s. 54, 67). Det innebærer at den sosiale praksisen utspiller seg i spenningsfeltet mellom storskalaproduksjon og økonomiske gevinster på den ene siden (kunst for kommersiell uttellingens skyld), og begrenset produksjon og kvalitetskriterier på den andre (kunst for kunstens skyld) (Bourdieu, 2000).

Både kvalitet og elitekor er begreper med ulike konnotasjoner som karakteristisk vil bidra til forhandlinger. Kunstfeltet, som alltid er underlagt et overordnet maktfelt, preges nettopp av strid i kampen om anerkjennelse, men aktørene har likevel en felles interesse av å opprettholde feltets eksistens (Bourdieu, 1991; Bourdieu & Wacquant, 1996; Strøm, 2021, s. 132–133). Sosial praksis kan altså betraktes som et mulighetsrom med ulike mulighetsbetingelser for aktørene som bebor feltet.⁴

Uavhengig av forskningsposisjon, ser et av de mest sentrale strids-spørsmål i musikkfeltet – som i kunstfeltet ellers – ut til å handle om hvor grensene går mellom profesjonelle og amatører, kunnskap og ferdigheter i musikk, hva som til enhver tid skal defineres som god eller dårlig musikk (smakshierarkier), hvilke kriterier som legges til grunn og hvem som har definerende makt til å avgjøre dette (jf. Becker, 1982; Bourdieu, 1996; Heian et al., 2008; Menger, 2006). I vokalfeltet kan striden også ses i sammenheng med den klassiske musikkens symbolske funksjon som autonom kunst, og den klassiske sangens dominerende posisjon overfor andre vokaluttrykk (Potter, 1998; Schei, 2007; Strøm, 2021). Som i øvrige felt, er den autonome polen av musikkfeltet på det analytiske plan å forstå som et separat og relativt selvstendig sosialt univers med sine egne lover, regler, krav og logikker (jf. Bourdieu, 1993, s. 162–164). Her utgjør den romantisk-karismatiske kunstnermyten grunnpilaren (s. 76). Å avdekke dominansforhold og opphøyelsen av enkeltpersoner med særskilt legitimitet og autoritet (for eksempel dirigentposisjonen), handler om å få øye på de sosiale vilkårene bak den sterke troen på kunstens verdi og kunstnerens makt til å skape verdi (Bourdieu, 1991, s. 239).

Verdier er et rommelig begrep som nettopp kan peke i retning av «rangering» og en diskrepans mellom «høykultur» og «lavkultur» (Varkøy, 2017, s. 19). Med en bourdieusk tilnærming, blir verdier å forstå som oppsamlede ressurser eller kapital. Av de tre grunnleggende kapitalformene økonomisk, sosial og kulturell kapital, er det den sistnevnte vi i hovedsak konsentrerer oss om. Denne feltspesifikke kapitalformen «er knyttet til

4 Et felt er ikke konstruert på forhånd, men Bourdieu slår likevel fast at «autonomien i kunstfeltet er sterk» (Røyseng, 2007, s. 59). I kortversjon definerer Broady (1991, s. 266) feltbegrepet som et system av relasjoner mellom posisjoner besatt av spesialiserte agenter og institusjoner som strider om noe de har til felles (forfatterens oversettelse).

kroppen og forutsetter kroppsliggjøring» (Bourdieu, 2006, s. 9–10). Det kan være handlemåter; væremåter, talemåter, syngemåter, smakspreferanser og vurderinger som anses å være «gyldig», og som erverves som en praktisk kunnskap gjennom å delta i praksisen. Denne praktiske sansen for hvordan vi handler (eller ikke handler) og forstår verden, dreier seg altså om ulike former for smak (Bourdieu, 1997, s. 24). Tilegnelsen av kulturell kapital, herunder utdanningskapital og «vokalmusikalsk kapital» (Strøm, 2021, s. 234), er et kultiveringsarbeid som krever en spesifikk sosialisert interesse og investering over tid. Kulturell kapital, som også eksisterer i objektivert og institusjonalisert form, kan ikke, som økonomisk kapital (roten til alle kapitalformer), overføres direkte i form av utbytte, arv eller som gave (Bourdieu, 1991, 1995, 1996, 2006).

En fjerde særskilt kapitalform, symbolsk kapital, er fundert i det kognitive, og er en hvilken som helst egenskap eller form for kapital som sosiale aktører er i stand til å kjenne igjen og til å anerkjenne slik at den får verdi (Bourdieu, 1996, s. 61). Det forutsetter en praktisk erkjennelse av at det finnes en tilgang til ressurser, noe å strebe etter, og en tro på at visse egenskaper og kunnskaper gir autoritet og legitim kompetanse, for eksempel i korfeltet (jf. Bourdieu, 1996, 2006). De symbolske virkninger (merverdien av kapitalen), slik som anerkjennelse, innflytelse, berømmelse, ære og respekt, er imidlertid kamuflert profitt. Så er det heller ikke uten betydning for et kor å ha tilgang til stabile nettverk som kan mobiliseres fordelaktig når noe ønskes oppnådd. Sosial kapital er nettopp summen av slike potensielle ressurser som et individ eller en gruppe har til rådighet (Bourdieu, 2006, s. 16; Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 105).

I vår studie foretar vi ingen klasseanalyse i form av systematisk ulik fordeling av makt i samfunnet (jf. Bourdieu, 1995, 1997). Klasse forstår vi i denne sammenheng som tilhørighet til et spesifikt jentekor og de lover og regler som gjelder der. Denne inkorporerte kroppslige kunnskapen, *habitus*, peker mot det rutinemessige og det ikke-bevisste, altså det som tas for gitt (*doxa*) i den sosiale praksisen. Habitus konstitueres gjennom feltets struktur, men habitus konstituerer også feltet. Dette kan under visse forutsetninger bidra til å gjøre korverdenen til en forståelig og hjemlig verden for de som tilhører den, og til noe som innehar mening og interesse (jf. Bourdieu, 1996, 1999; Bourdieu & Wacquant, 1996). For å unngå at

det legges for stor vekt på reproduksjon og strukturenes innvirkning på menneskelig handling, forstår vi habitus som «moderat refleksiv» framfor deterministisk (Aarseth, 2009; Crossley, 2001; Giddens, 1996; Shilling, 2004; Strøm, 2021). Slik tillegges aktørene en større diskursiv bevissthet. I tråd med nevnte tilhørighet til et særskilt semiprofesjonelt kor, som er denne studiens omdreiningspunkt, er det hensiktsmessig å forstå begrepet som en «modal habitus» eller gruppehabitus (Abbing, 2002, s. 91). Koret blir fellesnevneren, selv om sangerne vil ha sine helt individuelle livshistorier, herunder ulik bakgrunn og interesseområder.

Metode

En kombinasjon av kvantitative og kvalitative data utgjør det empiriske materialet i denne studien for å få en mer helhetlig forståelse av hvordan en jentekorpraksis konstitueres og hvilke verdier som frambringes i praksisen over tid. Det triangulerende forskningsdesignet innebærer helt konkret (jf. Denzin, 1989) (1) datatriangulering: en kombinasjon av ulike datakilder (spørreskjema, intervjuguide, Facebook-tekstmateriale og biografisk materiale); (2) forskertriangulering: begge forfattere har vært involvert både i datainnsamling og analyse; (3) metodologisk triangulering: en kombinasjon av kvalitativ-fortolkende og kvantitativ-statistisk analyse. Designet kan derfor defineres som en *between-methods*-triangulering (Denzin, 1989, s. 301).

Innhenting og statistisk analyse av kvantitative data

Den kvantitative delen av studien ble gjennomført høsten 2020 i form av en spørreundersøkelse blant tidligere kormedlemmer, rekruttert via en postet melding i den lukkede Facebook-gruppen *Vi som sang i Sandefjord jentekor*, som førsteforfatter hadde tilgang til. Spørreskjemaet ble distribuert via internettplattformen *SoSci Survey* med en estimert gjennomføringstid på cirka 12 minutter. Skjemaet var delt inn i fire hovedkategorier: (1) Informasjon om utvalget (blant annet formalia knyttet til alder og medlemskap i jentekoret); (2) Deltakelse, opplevelse og

betydning av Hyllestkonserten; (3) Vurderinger av stemmemessige forhold over tid (blant annet stemmegruppetilhørighet før og nå, stemmeendringer, repertoar og stemmekarakteristikker), samt betydningen av medlemskapet sett i retrospekt, og (4) Livet etter jentekoret og særskilt musikkens relevans i livet (for eksempel studie- og yrkesvalg, familie, vennskap, musikkpreferanser, musikalsk ekspertise og kordeltakelse etter jentekoret).⁵ I perioden undersøkelsen lå ute, var det på det meste 411 aktive medlemmer i gruppen, og av disse svarte 209, en svarprosent på 50,85.⁶ I etterkant av undersøkelsen ble alle data omkodet for bruk ved hjelp av statistisk analyseprogramvare (SPSS 26). De statistiske analysene dekker både deskriptive (frekvens- og korrelasjonsanalyse) og inferensstatistiske (*t*-test) metoder. Gjennomsnittsalderen på deltakerne var 51,7 år (*SD* = 10,1), mens gjennomsnittlig startalder i jentekoret var 9,7 år (*SD* = 2,1).⁷ Varigheten for medlemskapet i koret var 8,4 år (*SD* = 3,3). 68,1 prosent av respondentene hadde vært med på Hyllestkonserten i 2019.

Innhenting av kvalitative data fra ulike kilder

Det kvalitative materialet springer delvis ut av livshistorie som metode, med jentekorpraksisen som omdreiningspunkt. Hovedhensikten med metoden er å anskueliggjøre «hvordan historie og samfunnsliv gjenspeiles i den enkeltes liv» (Ehn & Öberg, 2011, s. 58). Situert i tid og rom, og individuell utviklingsprosess, blir kontekstuelle forhold vesentlig for å skape mening (Cole & Knowles, 2001, s. 22). Deltakernes fortellinger og oppfatninger ses derfor på som konstruksjoner av biografiske erfaringer fortalt med utspring i nåtid (jf. Fossland & Thorsen, 2010, s. 67).

Et semistrukturert livshistorieintervju med ekteparet Valen ble gjennomført fysisk av førsteforfatter, høsten 2019. Med utgangspunkt i opplevelsen av Hyllestkonserten, kretset intervjusamtalen også omkring arbeidet med stemmeutvikling og klangideal i jentekoret, og rundt

5 Spørreskjemaet og deskriptive analyser er tilgjengelige på nett: https://osf.io/39hfs/?view_only=9b7f95ba9ad74005a63b925215a93d28

6 Spørreundersøkelsen lå ute fra 17. oktober til 9. november 2020.

7 *SD* = standardavvik

sosiale faktorer og verdigrunnlag. Høsten 2020 ble det også gjennomført et digitalt gruppeintervju med tre sangere som var med på å organisere Hyllestkonserten. Spørsmålene i intervjuguiden omhandlet opplevelses- og erfaringsdimensjonen av jentekorpraksisen i fortid og nåtid. På forsommeren 2021 rekrutterte vi i tillegg et heterogent utvalg korister (ulik alder og antall år i koret) fra den lukkede Facebook-gruppen. Med hver enkelt deltakers tillatelse, har vi anvendt publiserte innlegg og kommentarer som vi anser relevant for undersøkelsens tema. Innhentingen av kvalitative data fra disse ulike kildene utgjør et strategisk utvalg på totalt 16 deltakere, hvorav fire har høyere musikkutdanning. Rekrutteringen kan karakteriseres både hensiktsmessig og variert, med et klart mål om å skaffe informasjonsrike tilfeller med betydelig kunnskap om jentekorpraksisen (jf. Patton, 1990, s. 169). For å få utvide vår forståelse, har vi også benyttet den autoriserte biografien *Kormesteren – et fenomen i norsk musikkliv* (Sognefest, 2009) som supplerende kilde i analysen.⁸

Analyseprosessen

Med Bourdieu (2008) oppfatter vi teori som *modus operandi* (en måte å gå til verks), altså som en foreløpig og midlertidig konstruksjon «der tager form i et samspill med empiriske aktiviteter» (Bourdieu & Wacquant, 1996, s. 145). Analyseprosessen kan derfor sies å være abduktiv, hvor dialogen mellom teori og metode, deduksjon og induksjon kommer i spill (Larsen, 2009, s. 61; Strøm, 2021, s. 170).

De kvantitative og kvalitative dataene ble først analysert separat. Som tidligere nevnt, er det kvantitative materialet omfattende. En avgrensning ble gjort ved å plassere mindre relevant informasjon til side, for deretter å systematisere materialet i foreløpige kategorier knyttet til studiens formål og problemstilling. De kvalitative intervjuene ble transkribert og deretter tematisk kodet, delvis formet av spørreundersøkelsens struktur, og delvis av å lese materialet gjennom praksisteoretiske briller. Det innebærer at deltakernes primære erfaringer og subjektive forestillinger av korpraksisen er sett i lys av de mulighetsbetingelser (objektive strukturer) som kan

8 En god del av stoffet i biografien er samlet og redigert av Eivind Keyn (Sognefest, 2009, s. 9).

ha vært med på å forme deres handle- og tenkemåter (jf. Bourdieu, 1997, s. 93). For å skape dette bruddet med det som framstår naturlig og selvfølgelig, har vi vektlagt kontekstuelle forhold i analysen og anvendt noen av Bourdieus verktøy ved å stille følgende spørsmål til materialet: Hvordan er kormedlemmenes musikkinteresse og verdier formet, og hvilke overenskomster, «regler», ritualer, trosforestillinger, oppførsel, tradisjoner, musikalsk smak, bygninger og rom ser ut til å strukturere praksisen på bestemte måter? (Jf. Christophersen, 2009; Strøm, 2021). Den avsluttende refleksjonsdelen er ikke utformet som en tradisjonell diskusjon. Her trekker vi veksler på en større del av Bourdieus kultursosiologiske rammeverk i et forsøk på å skape en analytisk refleksiv distanse til den sosiale jentekorpraksisens kulturelle verdisystem slik det framtrer i analysen av forskningsmaterialet.

Etiske forhold og kritiske betraktninger

Prosjektet er meldt inn og godkjent av NSD og fullført etter gjeldende forskningsetiske retningslinjer basert på informert samtykke og krav om konfidensialitet. Underveis har vi også tatt stilling til flere etiske forhold og spørsmål knyttet til studiens troverdighet. Hva angår det kvalitative materialet oppgir vi av anonymitetshensyn i liten grad informasjon om hvorvidt deltakernes subjektive erfaringer kan knyttes til gruppeintervjuet eller Facebook-gruppen. Dette for å skjule deltakernes identitet og bevare deres integritet (Thagaard, 2009, s. 29). I kapittelet omtales hver enkelt deltaker som korist, medlem eller tilsvarende. Ekteparet Valen er derimot ikke anonymisert, og selv med informert samtykke har det åpenbart noen etiske implikasjoner, spesielt med tanke på våre fortolkninger. Imidlertid er informasjonen vi har fått i stor grad offentliggjort og autorisert av ekteparet selv, blant annet i den autoriserte biografien til Sognefest (2009). Som tittelen *Kormesteren* tilsier, handler en stor del av boka om Sandefjord jentekors meritter og om dirigenten «som et fenomen i norsk kulturliv». Som det står skrevet i omtalen av boka gir den også et personlig innblikk i mennesket Sverre Valen, både som privatperson og hans filosofi og følelser rundt korarbeidet. Noen skyggesider ved praksisen er representert, men det er et kildekritisk aspekt ved denne

type biografier av kjente personer, at innholdet i presentasjonen gjerne preges av at hovedpersonen stilles «i et best mulig lys» (jf. Hammersley & Atkinson, 2004, s. 186). Også Bourdieu (1997) påpeker at desto mer litterær en biografi framstår, desto mindre trolig er det at den er sann. Blant annet blir etterpåklokskapen knyttet til langtidserindring problematisk (Strøm, 2021, s. 164–166). Når det er sagt, vil en slik potensiell kilde til «skjevhet» gjelde alle deltakerne i studien.

Et annet kritisk aspekt ved studien er at førsteforfatter selv har vært medlem i koret, noe som kan så tvil om studiens troverdighet ved av at tolkninger, refleksjoner og vurderinger kan være farget av eget ståsted i dobbeltrollen som korist og forsker. Et relevant spørsmål blir derfor: «Whose side are we on»? (Becker, 1967, s. 239). En fallgrube kan være at førsteforfatter som «innenfraperson» er ensidig partisk, og kanskje sympatiserer med de deltakerne som har mest til felles. En slik posisjonering vil kunne gi mistanke om en skjult agenda. Sandefjord jentekor har betydd mye for førsteforfatters løpebane som profesjonell klassisk sanger og musikkforsker med sangeres yrkesliv som spesialfelt. Disse erfaringene skal likevel ikke legitimere forskningsmaterialet. Motsatt kan denne type innenfrablikk bidra til å lokalisere temaer som er relevante for prosjektet. Når vi forsker i eget felt er det sjelden slik at deltakerne er «interessefrie», nøytrale eller likegyldige til temaene som tas opp (Becker, 1967; Christophersen, 2011).

Som medskapere i kunnskapsproduksjonen gjennom tolkning og refleksjon (jf. Alvesson & Sköldbberg, 1994, s. 12), er det et ledd i ovennevnte bruddtenkning å redegjøre for vår sosiale posisjon og posisjonering både innenfor det akademiske felt og i feltet det forskes i. Det handler om å kunne snu blikket (Bourdieu, 1997, 1999). Kapittelets format gjør det ikke mulig å foreta en *auto-sosioanalyse* (Bourdieu, 2007a, s. 151) i egentlig forstand. Kort fortalt er forfatterne opptatt av musikkrelaterte læringsprosesser og sangaktiviteter i ulike sammenhenger i sin forskning, og begge er åpne for å anvende ulike metodiske og teoretiske tilnærminger, inkludert tverr- og flerfaglige innfallsvinkler. Både det kvantitative og kvalitative materialet viser at deltakerne i studien i overveiende grad har høstet positive erfaringer fra sin tid i jentekoret. Resultatene knyttet til deltakelsen i jentekoret (fortid) kan være farget av opplevelser i forbindelse med

Hyllestkonserten (nåtid). Videre er det rimelig å anta at utsnittene i fortellingene som trer fram i intervjuene bærer preg av nåværende situasjon, informantenes selvbylde og selektive hukommelse. Vi har i liten grad lykkes med å rekruttere «kritiske stemmer». I kapittelet har det derfor vært et mål å søke mest mulig språklig distanse i framstillingen.

Med det bourdieuske perspektivet vi har valgt, er vi også klar over resultatet av våre tolkninger kan avsløre sider ved jentekorpraksisen som deltakerne verken kjenner seg igjen i eller står inne for. Som Goodson og Sikes (2001, s. 92) er inne på, vil det ofte være en vanskelig etisk balansegang å ivareta deltakernes autonomi parallelt med ivaretakelsen av studiens problemstilling og formål. I dette forskningsmaterialet forstår vi deltakernes framstillinger som «moderate sosiale konstruksjoner» (Mangset, 2004, s. 91). Det eksisterer som nevnt flere utgaver av sannheten, der heller ikke vi som forskere kan betraktes som nøytrale formidlere, men som medskapere av én av flere versjoner (Ehn & Öberg, 2011, s. 60). Forfatterne anerkjenner og investerer i «det som står på spill i et bestemt spill» (Bourdieu, 1996, s. 134). Trianguleringen og toforfatterskapet kan imidlertid bidra til å styrke utenfrablisset samt studiens kvalitet og troverdighet.

Jentekoret i historisk, sosial og kulturell kontekst

Vi innleder analysen med å situere korpraksisen i tid og rom ved å trekke vekslers på noen få biografiske opplysninger og relevante historiske, sosiale og kulturelle utviklingstrekk basert på norske forhold. Sandefjord jentekor ble etablert i 1956, altså ved inngangen til høyfasen i etterkrigstidens industrisamfunn, som representerte en produksjons-, livs- og forståelsesform helt annerledes enn i dag (jf. Frønes & Brusdal, 2001, s. 27). I samme periode var Norge i ferd med å vokse fra et beskjedent nivå som kulturnasjon i europeisk målestokk. En demokratisering av kulturen og en mer systematisk offentlig kulturpolitikk, bidro til en enorm vekst av offentlige midler.⁹ Mot slutten av 1960-tallet og utover på 70-tallet

9 I *Forsøksplanen av 1960* og *Mønsterplanen av 1974* ble også skolene oppmuntret til å opprette kor, korps og orkestre. Ifølge Jørgensen (1982) foregikk det musikkaktiviteter daglig eller ukentlig i skoleåret 1969–1970 ved 75 prosent av landets 400 ungdomsskoler. Her sto korvirksomheten

førte dette til vesentlige økonomiske, institusjonelle og organisatoriske endringer i musikklivet, både for profesjonelle og amatører og det frie musikkliv (Mangset, 2012; Nesheim, 2001; Strøm, 2021). Den kulturpolitiske tenkningen var likevel preget av den smale forståelsen av kultur fram til begynnelsen av 1970-tallet (Gran & De Paoli, 2005).

Da Mary og Sverre Valen sammen stiftet Sandefjord jentekor, drev de også en musikkbarnehage, et aspirantkor (også kalt «forskolen») og et juniorkor. Ifølge Sognefest (2009) vitner dette om et planmessig arbeid hvor de «fikk en unik mulighet til å jobbe inn det kortekniske og skolere stemmene over lang tid» (s. 67). «Det ble en institusjon», forklarer et av kormedlemmene i intervjuet, og legger til at svært mange jenter i Sandefjord og tilgrensende byer i Vestfold var innom et av Valens kor eller forskoler i løpet av barne- og ungdomstiden – nærmere 8 000, ifølge Sognefest (2009, s. 129).¹⁰

I spørreundersøkelsen svarte 29,9 prosent at de hadde vært med i aspirantkoret, gjennomsnittlig i 1,2 år ($SD = ,82$), mens 70,1 prosent ikke hadde vært innom der. Juniorkoret eksisterte like lenge som jentekoret (i 44 år), og hadde totalt 1 600 medlemmer. Hele 74,1 prosent av jentekorsangerne hadde vært medlem av Juniorkoret, gjennomsnittlig i 1,5 år ($SD = ,83$), mens 25,9 prosent ikke hadde sunget i dette koret. Resultatet indikerer at flertallet ikke har blitt tatt direkte opp i jentekoret gjennom obligatorisk prøvesang, noe som kan tolkes i lys av det planmessige arbeidet og prinsippet om forskole nevnt tidligere. Delvis forklarer det også hvorfor startalderen sprer seg langs et kontinuum fra 5 til 16 år, med et gjennomsnitt på 9,73 år ($SD = 2,08$). Poenget i denne sammenheng er at flertallet av jentekorsangerne har hatt en tidlig start, hvis vi ser hele korløpet under ett. Gjennomsnittet for antall år i hovedkoret er 8,39 år ($SD = 3,26$), og alle har vært medlem i minimum 2 år, mens 23 år er maksimum.

svakest, og jentekorene var i stort flertall (s. 44, 88). Gradvis ble mange av musikkaktivitetene overtatt av de kommunale musikk- og kulturskolene, med unntak av korpene (Strøm, 2021, s. 213).

10 Etter hvert ble det stiftet og drevet enda flere kor, parallelt. Over et langt tidsspenn dirigerte Sverre Valen blant annet Adventsangerne, Bel Canto, Valenkoret og Valens Solistensemble (Sognefest, 2009).

Det semiprofesjonelle koret fra Sandefjord ble ifølge flere kilder Sognefest (2009) viser til, «regnet som et av Europas beste jentekor» (s. 77). I biografien går det også fram at det i oppstartsfasen ikke fantes økonomi til profesjonell drift, og at ekteparet Valen la ned mye ulønnet arbeid for å drive den musikalske virksomheten. Med medlemskontingenter, egenandeler, loddsalg, loppemarked, auksjoner, billettsalg, velgjørere og prispenger samt en økende årlig støtte fra Sandefjord kommune og iherdig innsats fra «Jentekorets venner» (en støtteorganisasjon bestående av foreldre og entusiaster), ble det likevel mulig å samle inn midler til avlønning, konserter og utenlandsturneer (Sognefest, 2009, s. 94–95). Fordi konstitueringen av jentekorpraksisens verdigrunnlag også handler om en forflytning i tid og rom, anser vi disse opplysningene relevante, også for den avsluttende refleksjonsdelen.

Verdien av å være jentekorsanger i fortid og nåtid

«Hvilke verdier vi lærte; jeg er evig takknemlig», uttrykker en av koristene. Ære, takknemlighet, lykkefølelse og stolthet er begreper som blir vektlagt når betydningen av tiden i jentekoret retrospekt beskrives. Mange poengterer at de har vært «privilegerte» og «heldige», og at opplevelsene den gang har preget livsløpet på mange områder, slik denne analysedelen anskueliggjør. Selv om innholdet er sammenvevd, har vi valgt å strukturere i følgende kategorier: overordnede verdier – jentekorets betydning, vokalmusikalske og samsanglige verdier, og «oppdragende» verdier, alle kontekstualisert i fortid og nåtid.

Overordnede verdier – jentekorets betydning

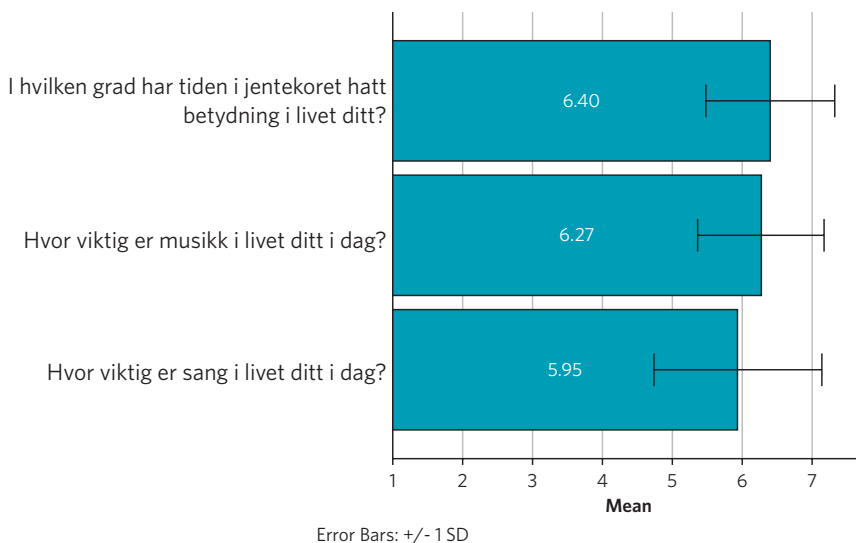
For å få et mer utfyllende bilde av hva som ble opplevd verdifullt i jentekoret, starter vi med å belyse jentekorets betydning. I spørreundersøkelsen ble deltakerne bedt om å evaluere jentekortiden ved å gradere flere påstander (fra «helt uenig» = 1 til «helt enig» = 5) som vist i tabell 1. Generelt er deltakerne stort sett enige om at det ga høy status å være kormedlem, og at de opplevde dirigentens rolle som avgjørende for

deltakelsen. Måten koret ble drevet på, oppfatter deltakerne som veldig seriøst. Derimot ser vi atskillig større varians hva angår det sosiale miljøets avgjørende betydning og hvorvidt koraktiviteten ble oppfattet som en hovedfritidsaktivitet.

Tabell 1. Evaluering av jentekortiden (I) (Tallene er oppgitt i prosent)

Påstander	Helt uenig (1)	Delvis Uenig (2)	Nøytral (3)	Delvis Enig (4)	Helt enig (5)
Jeg opplevde det ga status å være medlem i Sandefjord jentekor ($M = 4,37$; $SD = ,78$)	0,5	1,1	12,4	32,8	53,2
Jeg opplevde dirigentens rolle som avgjørende for at jeg var med i koret ($M = 4,58$; $SD = ,69$)	0,0	2,7	3,7	26,2	67,4
Jeg opplevde det sosiale miljøet som avgjørende for at jeg var med i koret ($M = 4,11$; $SD = 1,00$)	4,3	2,1	12,8	40,1	40,6
Jeg opplevde måten å drive koret på som seriøst ($M = 4,94$; $SD = ,28$)	0,0	0,0	1,1	3,7	95,2
Jeg brukte mesteparten av fritiden min i koret ($M = 3,53$; $SD = 1,04$)	1,1	21,0	18,8	42,5	16,7

Vi ba også koristene som hadde deltatt på Hyllestkonserten (68,1 % av utvalget) om å vurdere betydningen av den på en skala fra 1 (veldig lite) til 7 (veldig mye). Nesten ni av ti korister ga toppscore ($M = 6,83$; $SD = ,47$). Deltakerne ble samtidig bedt om å gradere betydningen av jentekoret generelt (veldig lite = 1; veldig mye = 7). Gjennomsnittstallet ($M = 6,61$; $SD = ,71$) viser klart at jentekoret betydde veldig mye, og et stort flertall (88,6 %) benytter vurderingskategoriene høyest (7) eller nest høyest (6). Muligens kan opplevelsen i forbindelse med Hyllestkonserten ha farget utvalgets gradering av jentekorets betydning. Snur vi på det, kan en tolkning være at det hovedsakelig er de som syntes jentekoret hadde stor betydning som var med på Hyllestkonserten. Når vi senere i spørreundersøkelsen sammenligner musikkens, sangens og jentekorets relevans for medlemmene i dag (figur 1), ser vi at alle de tre kategoriene oppleves verdifulle for flertallet, men at jentekoret tillegges størst verdi:



Figur 1. Musikkens/sangens/jentekorets relevans i livet (1 = «veldig lite», 4 = «nøytral», 7 = «veldig mye»)

Samtidig ser vi at jentekorets relevans i livet ikke har betydd like mye som selve medlemskapet når vi sammenligner de to resultatene (6,40 vs. 6,61 = 0,21 skalapoeng mindre).¹¹ En mulig forklaring kan være utvalgets vurdering av i hvilken grad (fra ikke viktig til svært viktig) deltakelsen i jentekoret hadde for utdannings- og yrkesvalg. Opp mot 80,9 prosent svarer at dette var lite eller ikke viktig for studievalget, mens opp mot 80,3 prosent svarte at dette var lite eller ikke viktig for yrkesvalget. Imidlertid valgte 19 prosent av de tidligere jentekorsangerne en høyere musikkutdanning, og 80,6 prosent av disse hadde sang som hovedinstrument. 20,8 prosent svarer at de har en musikkrelatert jobb, og 12,3 prosent opplyser at det er på profesjonell basis.¹² Mye tyder på at korsang i barne- og ungdomsårene øker sannsynligheten for å velge en (usikker) profesjonell vokal løpebane (Strøm, 2021).

¹¹ En gjennomført *t*-test viser at forskjellen er signifikant: $t(166) = 3,62, p < ,001, d = ,28$.

¹² Deltakernes musikkrelaterte utdannings- og yrkesvalg blir fulgt opp i en senere artikkel av forfatterne.

Vokalmusikalske og samsanglige verdier

«Det å få anledning til den beste musikalske utdannelse innen kor vi kunne fått, er ikke mindre enn en gave», uttrykker en av koristene. Verdien av de vokale og musikalske aspektene ved korpraksisen står sentralt når tiden i jentekoret blir beskrevet. I dette opplevels- og meningsuniverset blir også dirigentens rolle, samsangen og fellesskapet framhevet. Et av medlemmene oppsummerer det slik:

Sverre og Mary utdannet oss, formet oss til de sangerne de ville vi skulle bli. [...] De har preget oss for livet, [...], gitt oss musikkglede, minner for livet og hjulpet oss alle til å bli den beste utgaven av oss selv. Vi ville med vår tolkning av musikken og Sverres kyndige ledelse nå mange mennesker der ute med perfektjonistisk sang [...]. Lykke i sjelen når Sverre var fornøyd etter at vi jentene hadde fulgt denne mesteren av en kordirigent og alle hans direksjoner til det ytterste. Stoltheten av å mestre, lykke og bidra. Gleden, samholdet, fellesskapsfølelsen, fellesopplevelsene, musikkgleden, felles mål og felles resultater. Jeg har mange ganger tenkt at vi var privilegerte som fikk til alt dette.

Vanligvis vil oppnåelsen av en «elitekorstatus» kreve et metodisk og møysommelig arbeid mot et felles mål. Som Sognefest (2009) skriver, har Valen uttalt at det på hver eneste øvelse med jentekoret ble terpet tonedannelse, pusteteknikk og stemmebruk i tillegg til innøving av repertoar. I biografien uttrykker dirigenten at helheten alltid har vært målet, fordi teknikk alene ikke gir mening: «Hvert år begynte jeg på et nytt kull. Stemmene var flate som pannekaker, og de måtte læres opp fra grunnen. [...] Altfor mange kor synger forferdelig kjedelig, uten liv og spenst» (Sognefest, 2009, s. 62). I forskningsintervjuet påpeker Mary Valen at jentekoret hadde en stor klang i forhold til andre kor, «for vi jobbet mye med resonansen». Korets signaturklang fikk etter hvert tilnavnet «Valensound» (Sognefest, 2009, s. 138). Materialet viser at deltakerne er seg dette bevisst.

Et ledd i opplæringen, var at alle jentekorsangerne jevnlig ble hentet ut fra korøvelsen til individuelle timer med «fru Valen», som også sto for den ukentlige oppvarmingen av koret. En av koristene uttrykker i den forbindelse: «Vi måtte opp til Mary til sånne stemmeøvelser, og så fikk vi karakterer, flere karakterer under ulike kategorier, og du kunne jo se

hva hun skrev.» «Og boka sto jo åpen, så du kunne jo se hva andre hatt fått i karakter også. Det var ikke noe personvern akkurat», uttrykker en annen. Det er nærliggende å tenke at dette kan ha bidratt til økt prestasjonspress (se tabell 5). Som tabell 2 viser, synliggjør resultatet fra spørreundersøkelsen at flertallet opplevde den individuelle undervisningen som nyttig, men også i varierende grad ubehagelig:

Tabell 2. Evaluering av jentekortiden (II) (Tallene er oppgitt i prosent)

Påstander	Aldri (1)	Svært sjelden (2)	Sjelden (3)	Ofte (4)	Svært ofte (5)	Alltid (6)
Jeg opplevde den individuelle sangundervisning i koret som ubehagelig ($M = 2,59$; $SD = 1,33$)	27,3	23,0	23,5	18,2	5,9	2,1
Jeg opplevde den individuelle sangundervisningen som nyttig for min stemmeutvikling ($M = 4,76$; $SD = 1,20$)	2,1	2,1	8,0	27,8	25,1	34,8

Det er åpenbart at det ble stilt høye musikalske krav, herunder krav til tydelig diksjon og en homogen klang, men dette ser ut til å bli fortolket som noe verdifullt av mange sett i retrospekt. Følgende refleksjon fra en deltaker er ett eksempel: «Barn og unge liker å prestere og gjøre så godt de kan. Mary og Sverre skjønte det.» Et annet kormedlem opplever at dirigenten fikk hver og en til å føle seg betydningsfull, og at «et tydelig og godt lederskap med mye humor, ga et godt fundament for fantastiske resultater». En tredje korist uttrykker: «Sverre klarte å åpne hjertene våre for musikkens innerste vesen.» Datamaterialet viser at mange oppfatter seg både sett og hørt, og at kravene som ble stilt gjorde «at de vokste som mennesker», slik et medlem formulerer. I spørreundersøkelsen oppgir over halvparten (52,4 %) at de opplever sine individuelle behov som ivaretatt, selv om resultatet her spriker noe (se tabell 4).

Å være jentekorsanger var ensbetydende med «å være flink til å synge», og «det ga nok en kredibilitet og vi var stolte», forteller et kormedlem. Dette kvalitetsstempleet, «det å være godkjent», ga lettere innpass i andre kor senere i livet: «De visste at du var skolert og du trengte knapt å prøve-synge.» 78,5 prosent av utvalget har fortsatt å synge i kor etter at de sluttet

i jentekoret. Av disse oppgir 39,7 prosent at de har sunget i blandakor, 36,8 prosent i damekor og 29,2 prosent i vokalensemble, mens 9,6 prosent har deltatt i andre samsangrelaterte aktiviteter. I tillegg til tradisjonelle blandakor, oppgis mer spesifikt operakor, gospelkor, kirkekor, lærerkor, profesjonelle vokalensembler, revykor og visegrupper. Når det gjelder sjangerrepertoaret (se tabell 3), ser det ut til at klassisk og religiøst repertoar og til dels folkemusikk og viser er overrepresentert i disse korene (skala: synger aldri = 1; synger alltid = 6). Rock/Pop, jazz og gospel blir derimot sunget forholdsvis sjelden.

Vi har vært inne på at både det profane og sakrale repertoaret i jentekoret var av «seriøs» karakter. Et musikkensyn med rot i den vestlige musikken og dens opphav i kristen tanke og tradisjon, sammenfalt med Sverre Valens livssyn som kristen og syvendedagsadventist, ifølge Sognefest (2009, s. 167, 170). Slik det blir beskrevet i biografien, forkynte han ikke for kormedlemmene, men framhevet gjerne helsebringende og åndelige spørsmål og betydningen av musikkens innerste vesen (s. 137). Valen aksepterte korjentenes mer varierte musikksmak, men var samtidig en uttalt motstander av rock og andre «upassende elementer i musikk, spesielt i kirkelig sammenheng» (s. 170). Det ultimate målet var å fremme riktig stemmebruk samt «å formidle skjønnheten og storheten i musikken» (s. 171), slik at både korister og publikum ble berørt (Sognefest, 2009, s. 76). Basert på denne innsikten ba vi deltakerne om å gradere på en skala fra 1 (ikke i det hele tatt) til 7 (svært godt) sine musikalske sjangerpreferanser knyttet til det å synge samt å lytte til rock/pop, klassisk, jazz, gospel, folkemusikk/viser og religiøst repertoar slik tabell 3 illustrerer:

Tabell 3. Sang- og lyttepreferanser (gjennomsnitt [M] og standardavvik [SD])

Musikalske sjangerpreferanser	Sang M / SD	Lytting M / SD	Kor M / SD
Pop/rock	4,78 (1,69)	5,75 (1,31)	2,54 (1,37)
Klassisk	5,77 (1,49)	5,76 (1,37)	4,51 (1,25)
Jazz	3,73 (2,00)	4,20 (2,03)	2,29 (1,16)
Gospel	3,97 (2,12)	3,85 (2,00)	2,87 (1,40)
Folkemusikk/viser	5,39 (1,49)	5,12 (1,61)	3,84 (1,19)
Religiøst repertoar	4,58 (1,90)	4,02 (1,85)	4,19 (1,34)

Den sjangeren deltakerne liker desidert best å synge og å lytte til, er klassisk musikk, mens gospel er den minst populære sjangeren. Her er vi oppmerksom på standardavvikene [*SD*], som er gjennomgående store. Det vil si at selv om gjennomsnittet antyder at en sjanger er populær / ikke populær, så finnes det også en forholdsvis stor gruppe som vurderer det annerledes. Sammenligner vi sang- og lyttpreferanser, ser vi at klassisk, gospel og folkemusikk/viser skårer nokså likt i begge kategorier. Derimot finner vi større forskjeller hva angår rock/pop- og jazzmusikk, som deltakerne liker signifikant bedre å lytte til enn å synge. Det motsatte gjelder religiøst repertoar, som deltakerne liker signifikant bedre å synge enn å lytte til.¹³ Sett opp mot repertoaret i korene deltakerne er eller har vært medlemmer i etter jentekortiden, er det vår tolkning at deltakerne har søkt seg til kor som innfrir deres musikksmak.

Samsangaktiviteter framtrer som en vesentlig verdi å bringe videre til neste generasjon. Gjennomsnittlig har de tidligere jentekorsangerne sunget nesten daglig med sine barn ($M = 4,63$; $SD = 1,21$), mens 21,1 prosent av barna har sunget i kor. Sammenlignet med dagens nasjonale tall (1,2 prosent), er dette langt over gjennomsnittet.¹⁴ Vi har for øvrig ikke spurt deltakerne om barna deres har vært med på andre musikkensembleaktiviteter, som for eksempel korps eller orkester.

I det kvalitative forskningsmaterialet trer det altså fram at de vokale og musikalske kravene som ble stilt, bidro til at kormedlemmene presterte godt, og at jentene opplevde mestringsfølelse og økt selvtillit. At dette er verdier mange av koristene har tatt med seg videre i livet, er et inntrykk ekteparet Valen også sitter igjen med etter talene som ble holdt i forbindelse med Hyllestkonserten. Mange «følte det som en livsstil», er Mary Valens oppfatning. «For de lærte jo mange ting, ikke bare å synge, men å oppføre seg som gode mennesker», tilføyer Sverre Valen.

13 Gjennomførte *t*-tester viser signifikante forskjeller med liten (jazz og religiøst) og medium (rock/pop) effektstørrelse.

14 I 2021 var det 894 026 personer mellom 6 og 19 år i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2021). I henhold til Ung i kor (2021) er det i dag over 10 400 medlemmer i norske barnekor, ungdomskor, studentkor og unge vokalensembler. Selv om dette ikke er et nøyaktig tall, gir det likevel en pekepinn at det utgjør 1,16 prosent av barn og unge over 6 år.

«Oppdagende» verdier

Deler av forskningsmaterialet handler om det vi har kalt «oppdragende» verdier, det vil si en form for kontekstuellet betinget opplæring i normer og regler – et forholdningssett. En av koristene forteller om en episode hvor det var mye summing og prating før en konsert i en fullstappet kirke: «Sverre tok pekefingeren opp til munnen og sa ‘hysj’ og det ble på sekundet dørgende stille i hele kirken.» En annen husker en korkonkurranse i Wien hvor det i forkant av framføringen «var så stille at du kunne høre ei nål falle; vi var ekstremt konsentrert og fulgte Sverre med argusøyne for å prestere absolutt alt». Den energiske væremåten, hans høye røst og strenge disiplin kjennetegner Sverre Valen, skriver Sognefest (2009, s. 62). Disiplin er et begrep som ofte sirkulerer blant de tidligere korjentene. «Han var jo veldig autoritær og streng, og det måtte du bare godta. Og de som ikke likte det, de slutta», forteller en av dem. «Vi fikk jo ikke lov til å ha noen andre interesser heller. Jeg måtte jo slutte på turn husker jeg. Jeg var syv år og begynte i jentekoret. Så det fikk jeg ikke lov til. Man skulle bare ha jentekoret», tilføyer hun. «Ja, det var akkurat det med å innordne seg og følge regler; det var jo ikke rom for noe tull», sier en annen.

Det ble ført fravær på både felles- og stemmegruppeøvelsene, og det var et uttalt krav at jentekoret skulle prioriteres foran andre aktiviteter, inkludert bursdager og forberedelser til eksamen. Som tidligere nevnt, er det likevel ikke entydig hvorvidt utvalget opplevde at det meste av fritiden ble brukt til koret (jf. tabell 1). Relatert til en påstand i spørreundersøkelsen om at deltakernes individuelle behov ikke ble ivaretatt, er det heller ikke samsvar blant de tidligere jentekorsangerne. Som vist i tabell 4 ser vi blant annet at 38 prosent er helt uenig i påstanden, og at 28,3 prosent stiller seg i en nøytral posisjon, mens 19,3 prosent enten er delvis eller helt enig:

Tabell 4. Evaluering av jentekortiden (III) (Tallene er oppgitt i prosent)

Påstander	Helt uenig (1)	Delvis Uenig (2)	Nøytral (3)	Delvis enig (4)	Helt enig (5)
Jeg opplevde at mine individuelle behov ikke ble tatt hensyn til ($M = 2,33$; $SD = 1,24$)	38,0	14,4	28,3	15,0	4,3

Med disiplin følger krav. Støy og småprat under korøvelsene ble i liten grad tolerert, og et årlig repertoar (både nytt og gammelt stoff) på flere titalls sanger skulle kunnes utenat.¹⁵ Ingen fikk stå med noter på konsertene. Det var for «å kunne følge dirigenten hele tiden», forklarer Mary Valen i intervjuet. I spørreundersøkelsen ba vi utvalget om å gradere (fra aldri = 1 til alltid = 6) påstander om opplevd prestasjonspress, redsel, usikkerhet og ubehag i løpet av tiden de var med i jentekoret. Som tabell 5 viser, trer et nokså variert bilde fram, og størst varians finner vi knyttet til opplevd prestasjonspress:

Tabell 5. Evaluering av jentekortiden (IV) (Tallene er oppgitt i prosent)

Påstander	Aldri (1)	Svært sjelden (2)	Sjelden (3)	Ofte (4)	Svært ofte (5)	Alltid (6)
Jeg opplevde prestasjonspress i løpet av min tid i koret ($M = 3,27$; $SD = 1,21$)	9,8	13,6	33,2	29,9	10,3	3,3
Jeg opplevde å bli urettferdig behandlet i løpet av min tid i jentekoret ($M = 1,67$; $SD = ,92$)	58,6	19,9	18,8	2,2	0,0	0,5
Jeg var redd for å synge i koret ($M = 1,53$; $SD = ,81$)	65,2	18,8	15,0	1,6	0,0	0,0
Jeg opplevde usikkerhet da jeg sang i koret ($M = 1,91$; $SD = ,90$)	39,0	36,4	20,3	3,2	1,1	0,0

I tabellen ser vi at deltakerne også er uenige om hvorvidt de ble urettferdig behandlet under tiden i jentekoret. «Visst var det urettferdig. Han var urettferdig. Ja det kan vi si høyt. Åh ja, det har jeg masse eksempler på», forteller en av korsangerne. Her handler det blant annet om lovnader som ble brutt, eller om utvelgelse av sangere når det ikke var mulig at hele koret kunne delta. Dette kan ha vært sårt for noen, mener denne deltakeren. I intervjuet forteller Mary Valen på sin side om en dedikert og bemidlet far som reagerte på at datteren ikke ble tatt med på en reise, og hvor de måtte gi etter for presset: «Hun sang pent, men hadde ingen stor stemme.» Et spørsmål i denne sammenheng blir derfor om de samme

15 Ifølge Sognefest (2009, s. 143) innstuderte Sandefjord jentekor i løpet av en 40-årsperiode «over 1000 komposisjoner, hvorav de hadde en grunnstamme på om lag 150 nummer».

«reglene» gjaldt for alle og til enhver tid? Sverre Valen karakteriserer seg selv som streng, men rettferdig. Og som det framgår i Sognefest (2009, s. 205), forteller datteren, i kapittelet «Anne synger ut», at faren alltid kunne være «svært tålmodig og overbærende» med dem han ikke forventet mye av, men samtidig stille «tilsvarende store forventninger og krav» til dem han hadde tiltro til, «inklusive hans nærmeste» (s. 205). Om opplevelsen av kravene som ble stilt, forteller en av deltakerne:

Det hendte jo flere ganger at jeg kom hjem til mamma og pappa og grein fordi jeg var sinna på Sverre eller lei meg eller redd, og skulle slutte i jentekoret. Men jeg stilte jo opp på øvelse neste uke. Da hadde jeg glemt at jeg skulle slutte. Det handler ikke bare om dirigenten og om koret. Det handler om noe sosialt også, ikke sant? Det er en hel pakke. Du hadde jo vennene dine og livet ditt der.

Denne «pakken» som her omtales, dreier seg om både musikalske og utenommusikalske faktorer som et sammenhengende hele. Vi ser også at vennskap har spilt en viktig rolle, selv om det sosiale miljøets betydning ikke framtrer som mest avgjørende for kordeltakelsen (jf. tabell 1). Likevel har flertallet ennå venner fra jentekortiden: 39,5 prosent av deltakerne svarer en eller to venner, 41,8 prosent flere enn to venner, mens 18,6 prosent svarer nei (ingen).

I det kvalitative forskningsmaterialet skinner det tydelig igjennom at «disiplin» på forskjellig vis også fortolkes som noe positivt. Flere korister gir uttrykk for at det lå mye generell lærdom og oppdragelse i den strukturerte korpraksisen som var nyttig å ha med videre i livet, både i jobb-sammenheng og privat. Her nevnes blant annet evne til konsentrasjon og kapasitet til å lære utenat. Det å møte presis, innordne seg et fellesskap, kunne lytte og ta hensyn til andre og å tilegne seg ny kunnskap hurtig, er andre verdier som blir trukket fram.

I forbindelse med turneer og konserter, betoner deltakerne også det verdifulle ved å få kjennskap til norsk kultur og andre lands kulturer. Det varierte repertoaret ga korjentene en innføring i andre språk, fortrinnsvis gjennom uttaleregler i engelsk, fransk, latin, italiensk, tysk og andre nordiske språk. Et av medlemmene oppsummerer det slik: «Jeg, og mange andre, lærte så mye mer enn bare om sang.» Muligens er dette en av faktorene som har bidratt til at mange «med glede» møtte til de obligatoriske

øvelsene to dager i uken med et felles ønske om at koret skulle «være av høy klasse», slik et annet medlem framhever.

Konstitueringen av den semiprofesjonelle jentekorpraksisen

Vi har sett at vokalmusikalske, samsanglige og oppdragende verdier er særlig framtrepende i jentekorpraksisen, også som et fundament for livslang læring. I foreliggende del ser vi nærmere på hvordan den semiprofesjonelle jentekorpraksisen har blitt konstituert. Vi gjør et forsøk på å overskride den sosiale praksisens verdisystem ved å foreta et brudd med det som ser ut til å være tatt-for-gitte forestillinger. Det innebærer at våre tolkninger beveger seg ut over det empiriske materialet, at vi trekker inn noe nytt materiale og at dirigententekeparets funksjon, posisjon og betydning vies vesentlig plass. En tradisjonell diskusjon vil derfor ikke gjenspeiles her. Jentekorpraksisen foregår verken slik vi har konstruert den, men forløper heller ikke slik deltakerne i studien etterrasjonaliserer den. Som nevnt i metodedelen handler det om å få tak i de objektive strukturene, altså mulighetsbetingelsene av både konkret og symbolsk art, som kan ligge til grunn for at deltakerne sier og handler som de gjør. En slik kultursosiologisk innfallsvinkel er verken nøytral eller apolitisk og kan virke avslørende ved at symbolske funksjoner som omgir dominansforhold avdekkes (Bourdieu & Wacquant, 1996; Røyseng, 2007).

Jentekorsangerhabitusen

Både innen psykologien og sosiologien er det bred enighet om at den sentrale formingsperioden i livsløpet er barne- og ungdomstiden (Frønes, 1997, s. 59). Vi har ikke grunnlag for å si noe om kormedlemmenes familiebakgrunn og oppvekstvilkår. Bourdieu (1999, s. 171) påpeker at de «oppriinnelige disposisjonene» (habitus) fra hjemme- og nærmiljøet kan ligge «fjernt fra disposisjonene» som kreves av feltet. En av forutsetningene for enhver læring er imidlertid å «investere seg selv i det sosiale spillet» (s. 173). Det spesifikke sosialiseringarbeidet i jentekoret, forstått som en mikropraksis «med særskilt prestisje» (Mangset, 2012, s. 17), innebærer

en kultiveringsprosess hvor hver enkelt korsanger gjennom et gradvis til-egnelsesarbeid har lært seg å beherske den legitime kulturen. Det betyr ikke at alle har behersket spillereglene til fulle (Bourdieu, 2006, s. 11). Å ha spillet i kroppen vil si at jentekorsangerhabitusen må være tilpasset de verdier som bor i den rituelle praksisen. Denne doksiske innordningen starter allerede i barndommen gjennom en umerkelig endringsprosess (jf. Bourdieu, 1977, 1999, 2006). Men ikke alle er disponert eller mottakelige for en slik «omvending», noe som kan være én forklaring på hvorfor enkelte korister faller fra. Som en deltaker gjentatte ganger presiserte: «Enten så liker du det, eller så liker du det ikke.»

På basis av de verdier vi har analysert fram, forstår vi altså jentekorsangerhabitusen som noe ut over det å besitte vokalmusikalsk kunnskap og kroppslige ferdigheter knyttet til en spesifikk bruk av kroppen i sangutøvelsen. Den praktiske kunnskapen handler også om kroppslig hukommelse forankret i legitime smakspreferanser og handle- og forståelsesmåter (jf. Bourdieu & Wacquant, 1993, s. 111). Kroppsliggjøringen av det sosiale tar tid å akkumulere: «En tidlig start betyr derfor å vinne tid» (Strøm, 2021, s. 526). Sverre Valen ser ut til å ha vært seg dette bevisst «ut fra ideen om at barnas musikalske smak må oppøves fra begynnelsen av», slik Sognefest (2009, s. 65–66) skriver. Mange av deltakerne i studien gikk i musikkbarnehage, aspirantkor og/eller juniorkor før de ble tatt opp i jentekoret. Ser vi hele det musikalske forløpet under ett, er det rimelig å si at flertallet av jentekorsangerne begynte i tidlig alder. Variasjonen i alder da jentene ble tatt opp i koret, understreker likevel at den hierarkiske strukturen ikke handler kun om aldersinndeling, men i tillegg om nivå, slik også Bartolome (2013) finner i sin studie.

Det vil være en feilslutning å tro at det å bli tatt inn i jentekoret ikke hadde med vokale kvaliteter og i noen grad stemmetype (SSAA) å gjøre. «Fordi stemmen er en levende organisme og til stede allerede fra fødselen av, er den som kjent verken uformet eller konturløs når den stemmespesifikke opplæringen starter. Slik skiller stemmen seg fra andre instrumenter» (Strøm, 2021, s. 235). Mange av jentene var sannsynligvis å betrakte som noviser da de ble tatt opp i koret, men de måtte likevel framvise et visst «potensial» selv om ikke alle innfridde de potensielle forventningene på lang sikt (jf. Becker, 1982; Kingsbury, 1998). Så er det heller ikke

plass til alle i et elitekor: Det var 550 flere sangere i juniorkoret enn det var i jentekoret. Som en speiling av det profesjonelle kunstfeltet, kan overskuddet av rekrutter forstås som permanente *resource pools* eller *talent pools* (Becker, 1982, s. 70). «Vi plukket jo ut de beste», innrømmer Mary Valen i intervju samtalen. Poenget er at ikke alle skal med (Strøm, 2021, s. 264).

Opptaksprøven, eller «stemmeprøven», som det ble kalt i jentekoret (Sognefest, 2009, s. 66), kan sies å representere et instituerende ritual med symbolsk virkning. Det å komme gjennom nåløyet i slike typer «prøvelser» fungerer som en mulighetsbetingelse (Strøm, 2021, s. 256–257), altså en symbolsk innvielse hvor deltakerne til gjengjeld garanteres en identitet og legitimitet med tilhørende rettigheter i bytte mot en investering «med hele sin væren» (Bourdieu, 1999, s. 252). Opptaksprøven blir på den måten å betrakte som en konstituerende kommunikasjonshandling, men en skjult sådan, fordi den autoritativt kunngjør «hva de [kormedlemmene] er og hva de har å være» (Bourdieu, 1996, s. 31). Det handler altså om en hel gruppes stilltiende anerkjennelse og betingelsesløse tiltro til at det er verdt å delta i jentekorpraksisen (jf. Bourdieu, 2007b, s. 112). Også bruken av en bestemt klesdrakt bidrar til «å forme kroppene», og gir kroppene en bestemt holdning av samstemthet (Bourdieu, 1999, s. 151). Utad symboliserer nettopp bruken av korkjolen en enhet (en uniform).

Tilegnelsen av et spesifikt repertoar og en spesifikk syngemåte, en bestemt måte å sitte på i øvingssituasjoner samt måter å gå på og stå på i konsertsituasjoner står sentralt i enhver korpraksis. Det vesentligste for Valen var, ifølge Sognefest (2009), utviklingen av hver enkelt sangers «karakter og personlighet» ved å vektlegge disiplin, orden, men også «mye moro» (s. 219). Tatt i betraktning de kvalitetskriterier koret jobbet etter, er det som Hall (2018) påpeker, selve læringsutbyttet som er hovedmålet i denne type elitekor. Det mer formelle pedagogiske aspektet som er knyttet til praksisformen jentekoret representerer, skiller seg derfor fra andre kor som har et større fokus på selve gleden ved å delta i denne form for musikkaktivitet.

For deltakerne i studien ser det i etterpåklokskapens lys i stor grad ut til å handle om konstruert mening, ikke bare for den enkelte sanger, men for en hel gruppe sangere som deler samsangens verdiskaping.

Jentekorsangerhabitusen eksponerer da heller ikke et hvilket som helst kulturelt produkt: Musikken er så å si den mest åndelige av de skjønne kunstene, og kjærligheten til musikken en garanti for åndelighet, skriver Bourdieu (1991, s. 171, forfatterens oversettelse). Videre hevder han at fordi musikalske erfaringer har sine røtter i den mest primitive kroppserfaringen, er det uten tvil ingen smak (kanskje med unntak av den kulinariske), som er så dypt bundet til kroppen som musikksmaken. Det finnes heller ikke noe som er så tydelig klassifiserende (s. 172). Når deltakerne i studien ser ut til å verdsette jentekoret i sin helhet foran musikken og det sosiale miljøet, er det en nærliggende tolkning at den musikalske kunnskapen og de vokale ferdighetene til dels tas for gitt. Slik blir den spesifikke jentekorsangerhabitusen eller «klassehabitusen» et resultat av jentekorsangernes investeringer og tatt-for-gitte forestillinger av den vestlige kunstmusikkens verdier, klangidealer og visse kunnskapsformer, og av den kulturelle og symbolske kapitalen jentekorstemmen representerer (jf. Hall, 2015, s. 179). Samtidig framstår korjentenes oppfatninger som mer refleksive enn det habituskonseptet tilsier. Like fullt kan verdigrunnet vanskelig forstås uten å ha kunnskap om den spesifikke kulturen som har formet den sosiale virkeligheten. I likhet med Hall (2015) finner vi at det er kordirigenten som gjennom et asymmetrisk mester-lærling-forhold har størst innflytelse på de unge koristenes musikalske habitus. I vår studie finner vi som nevnt at det handler om noe ut over tilegnelse av ren vokalmusikalsk art, herunder akkumulering av både sosial, symbolsk og kulturell kapital, hvor sistnevnte også inkluderer undergrupper som emosjonell, fysisk og utdanningsmessig kapital, selv om dette ikke spesifikt presiseres i teksten.

Framveksten av den semiprofesjonelle jentekorkulturen

Formet av livserfaringen er jentekorsangerhabitusen individuell, men samtidig kollektiv. Hver enkelt deltakers individuelle historie vil være et produkt av jentekorets historie, som på sin side er vevd inn i historien til hele musikkfeltet koret har vært en del av (jf. Bourdieu & Waquant, 1996, s. 120). For å få en mer helhetlig forståelse av hvordan jentekorkulturen

har blitt konstituert, vender vi derfor tilbake til utgangspunktet for denne studien, nærmere bestemt Hyllestkonserten i mai 2019, arrangert for Mary og Sverre Valen. Ikke overraskende viser forskningsmaterialet at denne konserten var viktig sosialt. Samtidig blir den sosiale praksisens tendens til reproduksjon synliggjort: «Vi traff på gamle kjente og medlemmer som har gått der med 20 års mellomrom, men som vi kunne mimre og snakke med fordi vi har den samme bakgrunnen og de samme referansene», forteller en av koristene. En form for «eieforhold» trer også fram i fortellingene knyttet til mindre uoverensstemmelser blant kormedlemmene omkring organiseringen og repertoarvalg: «De hadde mange meninger om hvordan ting skulle være eller ikke være. For alle føler vel at de har en tilhørighet til dette koret, en historie. De har jo kanskje hatt hele barndommen sin der?» Førsteforfatter kom for øvrig i skade for å kalle Hyllestkonserten for en gjenforeningskonsert, men ble raskt korrigert av en intervjudeltaker. Med tanke på at en hyllest gjerne forbindes med anerkjennelse; heder, takknemlighet, høyaktelse, tilbedelse og lovprising, er det nærliggende å trekke en parallell til kunstneruniverset, som nettopp handler om troen på den unike skaperens karakter, begavelse og talent (Bourdieu, 1991, s. 225).¹⁶ Fordi Sverre Valen brakte jentekoret «fra en provinsby opp i verdenstoppen», ble han kalt «en askeladd» og «et fenomen» i norsk kulturliv, ifølge Sognefest (2009, s. 8). Slike folkelige askeladdfortellinger er beslektet med den karismatiske myten, med røtter i kristendommens religiøse lignelser om talentene Gud har gitt oss (Jørgensen, 2002; Mangset, 2004).

I etableringsfasen hadde familien Valen trange økonomiske kår. I Sognefest (2009) fortelles det om et hardt og målrettet arbeid og om god forretningssans som gjorde at familien kunne leve trygt, men også «godt» av korvirksomheten gjennom et helt liv (s. 54). Det framgår også at korarbeidet ikke var økonomisk orientert, snarere kunstnerisk og religiøst. Dirigenten hadde som mål å framelske og formidle det klangskjønne. Fundert i J. S. Bachs signatur *Soli Deo Gloria* («Til Guds ære alene»), ble musikken betraktet som hellig, og repertoaret i alle Valens

16 Denne form for anerkjennelse av enkeltpersoner basert på ideen om kunstneren som et naturtalent og geni kan spores tilbake til antikken, men ble først i romantikken en tungt strukturerende kulturell mytologi (Bourdieu, 1991, 1993; Kris & Kurz, 1934/1979; Mangset, 2004).

kor var «kvalitetsmusikk» av det «seriøse» slaget, ifølge Sognefest (2009, s. 136–138). Å tolke dette som en posisjonering i den klassiskorienterte delen av kunstfeltet er nærliggende. Som nevnt finnes det ikke noe som i like stor grad som musikksmaken er mer intimt forbundet med det å vise sin klasse, og heller ikke noe som klassifiserer en like uunngåelig (Bourdieu, 1991, s. 171, forfatterens oversettelse). Klasseforskjeller handler om smaksforskjeller og om ulike livsstiler og forbruksmønstre og er derfor ingen nøytral størrelse, snarere en relasjonell egenskap (Bourdieu, 1995). Sett fra et ståsted øverst i den autonome sektoren av musikkfeltet, hvor den klassiske musikken historisk og tradisjonelt har befestet sin posisjon (Potter, 1998), vil denne «legitime» smaken derfor fungere som en kulturell markør og som en sosial distinksjon (Bourdieu, 1995, s. 59).

Sandefjord jentekor skulle ifølge Sognefest (2009, s. 66) være «et konsertkor av utvalgte stemmer». Målet med det profane og sakrale repertoarvalget var «å bringe frem den ypperste musikk», fra middelaldermusikk til samtidsmusikk, og fra enkle folkeviser til store korverk (s. 143). Vi har sett at deltakerne i studien foretrekker klassisk musikk, jazz og religiøs musikk framfor pop/rock og countrymusikk. Disse sjangrene dominerer også i korene sangerne har valgt å delta i senere i livet. Det er rimelig å tolke dette som et uttrykk for den uttalte oppdragende funksjonen i korpraksisen og som en gradvis inkorporering av musikalske smakspreferanser. Valen selv forteller at jentene

utviklet en sterk kritisk sans til å bedømme musikkens kvalitet og fremføring.

En del av undervisningen var at de allerede i Juniorkoret fikk stå frem og syng solo for alle de andre, som var kritikere. Det hele var lystbetont, ja, de sto i kø for å vise hva de dugde til. Fantastisk dyktige ble de til å bedømme hva som var rett og galt. Jeg ga til slutt en rettleidende og oppmuntrende kritikk av den enkelte. (Sognefest, 2009, s. 219)

Fordi sang gjerne oppleves svært personlig og utleverende, er det likevel grunn til å anta at denne form for rettleidning kan ha vært vanskelig for noen av jentene. Det kan være en av årsakene til at hele 43,5 prosent av deltakerne i studien enten ofte, svært ofte eller alltid opplevde prestasjonspress. Kritikk av stemmen kan føre til en selvkritisk holdning som i verste fall gir en opplevelse av at verdien som menneske blir målt etter

stemmekvaliteten (Strøm, 2021, s. 265). Et annet poeng er at opptreningen i å stille «smaksdommer» også henviser til en estetisk innstilling og en betraktningssmåte som ikke er allmenngyldig. Snarere kan det forstås som et uttrykk for en klassespesifikk kulturell kompetanse (Bourdieu, 1995, s. 49), i denne sammenheng knyttet til et spesifikt jentekor.

Vi har vært inne på at dirigenten tok sterk avstand fra rockemusikk spesielt, og han hadde «lite til overs for kommersielle ‘hylehelter’ som ikke kan synge» (Sognefest, 2009, s. 8). En slik skjellsettende avstand vil nettopp kunne fungere konstituerende for en estetisk posisjon innenfor feltet av muligheter (Bourdieu, 1997, s. 69). Som ekteparet Valen selv forteller i biografien (Sognefest, 2009), fikk begge omfattende musikalsk skoleing ved å oppsøke den beste ekspertisen både instrumentalt, musikkteoretisk og musikkfilosofisk.¹⁷ Med Bourdieu (1996, s. 154–157) kan vi si at denne tilgangen til kulturelle goder, som også innbefattet en dyp innsikt i det klassiske musikkrepertoaret, bidro til en naturlig mestring av kulturen og de «riktige verkene» sett fra et elitistisk ståsted. Denne form for bevegelse oppover i det sosiale rommet vil ikke være et resultat av en bevisst strategi, snarere et holdningssystem og en praktisk sans nedfelt i habitus (Bourdieu, 2000). Valens handlinger, valg og vurderinger kan derfor tolkes som et «kall» eller som en «nødvendighetsdiskurs» (Mangset, 2004, s. 141). Det er nettopp denne overbevisningen som danner grunnlaget for kampen om anerkjennelse i feltet (Bourdieu, 1993).

Forskningsmaterialet viser at det ga høy status å være med i jentekoret. I den forbindelse nevner deltakerne blant annet utenlandsturneer, TV-opptak, CD-innspillinger og det å vinne både internasjonale og nasjonale konkurranser: «Vi har fått oppleve mye som mange andre ikke fikk», sier et kormedlem. De tidligere jentesangernes uttrykte takknemlighets- og æresfølelse og deres opplevelse av å være privilegerte, kan nettopp betraktes som en sosial distinksjon fordi det indikerer at andre ikke

17 Mary og Sverre Valen vokste begge opp med musikk som en naturlig del av hjemmemiljøet. Ifølge Sognefest (2009, s. 17–43) studerte Sverre Valen blant annet sang og piano, og senere tok han timer i fiolin- og cellospill, samt studier i harmonilære hos ulike private lærere. Deretter ble det to års studier i kordireksjon i Oslo. Etter at de ble gift i 1952, begynte Mary Valen å ta fiolintimer, og gikk deretter tre år på Barratt Dues Musikkinstitut. Senere ble det omfattende skoleing i sang «med en rekke av Norges mest kjente konsert- og operasangere og pedagoger» (Sognefest, 2009, s. 41), samt hos den tyske barytonen Paul Lohmann.

har vært like «heldige».¹⁸ Gode kritikker, priser og utmerkelser har en symbolsk funksjon.¹⁹ Som Menger (2014) påpeker, er musikk den eneste kunstneriske disiplin med en signifikant bruk av nasjonale og internasjonale konkurranser. Slik vil det å vinne priser også medføre å vinne tid (s. 145), generert gjennom en rekke oppdrag i form av innbydelser. Dessuten vil en TV-opptreden (eller et radioprogram) i mange tilfeller «sette fart på karrieren» (Strøm, 2021, s. 525). For dirigenten, koret og støtteapparatet medfølger etterspørselen også tilhørende forpliktelser. Med Bourdieus (1999) ord innebærer dette «på det mest varige og konkrete vis å føle at man betyr noe for andre, om å være *viktig* for dem, og dermed viktig i seg selv» og «at man i denne formen for kontinuerlig opplutning som disse stadige bekræftelsene på interesse (forespørslers, forventninger, invitasjoner) gir, finner en form for kontinuerlig eksistensberettigelse» (s. 249). Den symbolske kapitalen framstår tvetydig.

Til tross for at damekor tradisjonelt har hatt en plassering nederst i korhierarkiet (O'Toole, 1998), ble jentekoret med deres dirigent sett på som et symbol på kvalitet (Sognefest, 2009). Koret ble blant annet betegnet som «en norsk nasjonalskatt» i New York Times (s. 76). Berømmelse var tilsynelatende ikke målet for ekteparet, men det er relevant å dvele noe mer ved drivkraften bak deres kunstneriske virke og Sandefjord jentekors opphøyde status. Verken en dirigent eller vedkommende kor blir anerkjent ved å anerkjenne seg selv. Anerkjennelse er en relasjonell størrelse som krever symbolske tilganger (Bourdieu, 1996, s. 98). Her er rangering den «primære målestokk» for kunstnerisk anerkjennelse (Solhjell & Øien, 2012, s. 28). I en bourdieusk fortolkningshorisont er det alle som har bidratt til å «oppdage» dem og «konsekre» (helliggjøre) dem innenfor det kulturelle produksjonsfeltet, som er skaperne (Bourdieu, 1993, s. 76–77).

18 Ifølge Sognefest (2009) høstet alle Valens kor stor anerkjennelse i både inn- og utland, og de vant en rekke priser. For dette arbeidet ble Sverre Valen blant annet tildelt Sandefjord bys kulturpris (1972), Vestfold fylkes kulturpris (1975) og St. Olavsmedaljen (1981). Han ble utnevnt til ridder av 1. klasse av St. Olavs Orden (1991) for sin innsats for norsk korsang og til Sandefjordambassadør (1992) og kåret til århundrets Sandefjording innen kultur (1999/2000).

19 Den symbolske funksjonen illustreres også ved at daværende HKH kronprinsesse Sonja var korets beskytter ved fire USA-turneer, og «kastet glans over konsertene» (Sognefest, 2009, s. 68).

Suksessivt ga jentekorets kunstneriske kvalitet og medfølgende renommé, dirigenten og hans velfungerende støtteapparatet tilgang til betydningsfulle sosiale kontakter via uformelle store nettverk med mye makt.²⁰ Suksessen ga også avkastning i form av tiltrengte økonomiske midler for å drive korvirksomheten. I spenningsfeltet mellom kunst og økonomi, hvor uegennyttige handlinger og kunsten selv er mål, er det imidlertid ikke legitimt å spille ut kommersielle interesser (Bourdieu, 2000; Røyseng, 2007). Det er bare mulig å vinne framgang på det symbolske planet ved å fornekte det økonomiske planet (i hvert fall på kort sikt). Denne «kristusmystikken», som innebærer å «ofre» seg for senere å gjøres til helgen, kan altså vise seg å være fordelaktig på lang sikt (Bourdieu, 2000, s. 139–140; Strøm, 2021, s. 380).

Makten og æren

Valens sangstudio ble etablert i ekteparets ærverdige patrisiervilla i 1975. Koret øvde i hovedstuen på 75 m² «med høy himmelhvelving prydet av vakre glassmalerier og utsøkte fresker», beskriver Sognefest (2009, s. 53).²¹ Som en av sangerne erindrer da hun begynte i jentekoret: «Det var med en viss ærefrykt for alt koret sto for. Valen nevnte ofte gamle jentekorsangere, og diplomene fra alle førsteprisene prydet veggene.» Tradisjoner kan sies å hvile i bygningen og i rommets utforming (Kingsbury, 1988). Relatert til et større kulturelt produksjonsfelt, kan sangstudioet sies å representere et spesifikt fysisk rom hvor deltakerne innehar en relativ posisjon i forhold til andre ved å være tilstede (jf. Bourdieu, 1996, s. 150). De som trer inn i rommet av muligheter må også innfri «de krav som rommet stilltiende stiller til de som er i det» for at de ikke skal føle seg feilplasserte (s. 156).

Vi har tidligere vært inne på at disiplin og krav er begreper som ofte blir anvendt av deltakerne når de retrospekt beskriver tiden i jentekoret.

²⁰ Et nettverk er å forstå som relasjoner mellom aktører eller posisjoner som enten direkte eller indirekte står nært hverandre i feltet (Bourdieu, 2006, s. 18). Her inngår både kunstnere og andre aktører som politikere, kritikere, publikum, medier, agenter og støttepersonell, inkludert familie og venner (Solhjell & Øien, 2012; Strøm, 2021).

²¹ Fra foreningen «Gamle Sandefjord» mottok ekteparet Valen «Bevaringsprisen» i 2003, for godt vedlikehold av patrisiervillaen, med sin dekorative kunst og velstelte hage (Sognefest, 2009, s. 51–53).

I forbindelse med spørreundersøkelsen som ble lagt ut i Facebook-gruppen, ble det også publisert flere kommentarer fra kormedlemmene. En lød som følger: «Eneste punkt jeg stusset litt på var det om prestasjonspress. Visst ble det krevd prestasjoner, men jeg opplevde det aldri som press, aldri noe negativt. Målet var jo nettopp å prestere vårt ytterste.» Flere korister sluttet seg til denne kommentaren, som med Bourdieu (1996) nettopp kan forstås som et samspill og en innforståthet i koret som utgjør forutsetningen for symbolsk vold, særlig i form av performative utsagn (s. 176).

Symbolsk makt, altså anerkjennelse av makten til å gi anerkjennelse, kommer til uttrykk gjennom en mild symbolsk vold, og kan bare «utøves med delaktighet av de som ikke vet at de ligger under for den, eller endatil ikke vet at de utøver den» (Bourdieu, 1996, s. 38). Gjennom sosialiseringarbeidet i jentekorpraksisen og tilslutningen til produksjonen av tro, kan vi med Bourdieu (1996, 1999) si at kormedlemmene anerkjenner og aksepterer volden prerefleksivt; de tar den altså for gitt, selv med et retrospekt blikk på praksisen. Det er ikke sikkert at medlemmene oppfattet begrensningene, den strenge disiplinen og kravene som ble stilt i jentekoret som vold, nettopp fordi det er en «miskjent» form for vold (jf. Bourdieu, 1996, s. 38). Her må det samtidig nevnes at intervju-deltakerne forteller om medsangere som har hatt lite til overs for måten korpraksisen ble drevet på. Slike andrehåndsopplysninger skal selvsagt tas med en klype salt. Vi registrerer at forskningsmaterialet framstiller praksisen som overveiende positiv. Det kan være flere årsaker til at litt under halvparten av medlemmene i Facebook-gruppen ikke svarte på spørreundersøkelsen. Uansett vil det være aspekter ved praksisen vi ikke har klart å fange opp. Vi registrerer likevel en viss spenning i forskningsmaterialet ved at opp mot 20 prosent av deltakerne ikke har opplevd sine egne behov som ivaretatt. Hva disse behovene spesifikt innebærer, vet vi ikke. Imidlertid finner både Parker (2016) og Sweet og Parker (2019) at musikalske ledere i større grad fokuserer på korets behov framfor enkeltindividets.

Vi ser at 80,1 prosent av medlemmene aldri fikk tildelt solistoppgaver i koret. 14 prosent var solist en til to ganger, 2,2 prosent tre til fire ganger, og 3,8 prosent fem ganger eller mer. Det at noen fikk tildelt solistoppgaver gjennom jentekortiden, og noen få senere ble tatt opp i Valens

solistensemble, kan ha skapt en intern rangordning i koret.²² Å plukke ut «talenter» er en skjønnsmessig vurdering med differensierende virkning (Menger, 2014, s. 180). En sikker vei inn i kjernen av fellesskapet er å være god på instrumentet; «if you're good you're okay» (Kingsbury, 1998, s. 43). Og som Perkins (2013) påpeker, er oppnådd mengde kapital en viktig del i konstruksjonen av hierarkier. Slik kan det å finne sin plass dreie seg om å lære en tilskreven, snarere enn en nødvendigvis valgt rolle (s. 205). Det handler til syvende og sist om å ha makt til å inkludere eller ekskludere.²³ Med en gradvis endring de siste tiårene, har dirigentposisjonen tradisjonelt vært befolket av menn. Den tradisjonelle kjønnsfordelingen har skapt stereotyper (Kvalbein, 2008, s. 25). I kraft av sin posisjon og autorative status, har slike «karismatiske» ledere nettopp blitt betraktet som unike gjennom sin drivkraft, vilje og lidenskapelige væremåte. Kunstneryrket tillegges derfor en form for «en mystisk aura» (Mangset, 2004, s. 15; Strøm, 2021, s. 451–455).

Jentekoret var en selvstendig institusjon. «Det er aldri enkelt å overta en mesters produkt og føre det videre», skriver Sognefest (2009, s. 104). Da Sverre Valen ga seg som dirigent for Sandefjord jentekor i 1997, ble dirigentstokken overtatt av en annen. Vedkommende ga seg etter halvannet år.²⁴ Som Bourdieu (2006) påpeker, er kulturell kapital alltid bundet til enkeltpersoner og kan verken arves eller overtas av andre. Den kan heller ikke «akkumuleres utover tilegningskapasiteten til en individuell aktør; den avtar og dør med dens bærer» (s. 11). Dominansforhold legitimeres altså så snart aktørene blir stilt overfor «den legitime kulturen og det legitime språket» (Bourdieu, 1999, s. 181). Symbolsk vold hviler nettopp på «æresmoral» eller alle de dyder som er mest i overensstemmelse med systemets økonomi, slik som tillit, plikt, personlig troskap, gjestfrihet, gaver, gjeld, takknemlighet og medlidenhet (Bourdieu, 2007b, s. 198;

22 Valens Solistensemble ble startet i 1985, og «ble kremen av Sverres korarbeid» som raskt plasserte seg «i det internasjonale toppsjiktet» (Sognefest, 2009, s. 214). Koret besto av rundt 30 unge jentesangere som ble rekruttert fra Sandefjord jentekor, og som hadde lang fartstid gjennom virksomheten i Valens sangstudio.

23 Dette utdypes blant annet i Strøm (2021, s. 258–280) relatert til klassiske sangeres løpebaner og sosiale praksis.

24 Det hadde også utartet seg til en konflikt hvor Valen blant annet ble beskyldt for å ta med seg de beste sangere til Solistensemblet, som han fortsatt dirigerte (Sognefest, 2009, s. 104–105).

Strøm, 2021, s. 136). I et slikt perspektiv vil det nettopp være denne form for æresmoral som ble Sverre og Mary Valen til del, symbolisert gjennom Hyllestkonserten.

Avslutning

I dette kapittelet har vi framstilt en liten flik av hvordan en semiprofesjonell jentekorpraksis konstitueres, og hvilke verdier som genererer livslang læring sett i retrospekt. Dirigentens posisjon og betydning har fått stor plass. Det er ikke vår oppgave å vurdere om praksisen er god eller dårlig, snarere å forstå hvordan en elitekorkultur skapes og formes. Ved å velge en bourdieusk tilnærming har vi foretatt et valg ved å innta en kritisk holdning til troen, investeringen og interessen som ligger til grunn for jentekorpraksisen. Epistemologiske og sosiale brudd med det før-konstruerte og det som oppleves meningsfullt og selvfølkelig i praksisen, framstår unektelig en smule kjettersk. Det oppleves dessuten ubehagelig fordi forskningen til dels foregår innenfor vår egen kulturelle sfære (jf. Bourdieu, 1991; Cristophersen, 2009; Røyseng, 2007; Strøm, 2021). Hvorvidt vi har oppnådd en distanse til forskningsmaterialet er imidlertid ikke enkelt å vurdere, spesielt fordi førsteforfatter selv har vært medlem i koret. Det har imidlertid noen etiske implikasjoner å utsette deltakerne, som imøtekommende har bidratt og gitt av sin tid, for en analyse som i vitenskapelig øyemed forsøker å avdekke sider ved korpraksisen som de muligens ikke vedkjenner eller er seg selv bevisst (jf. Bourdieu & Wacquant, 1996; s. 58; Strøm, 2021, s. 158). Etikk handler her blant annet om de temaene vi har vektlagt og de vi har plassert i bakgrunnen (jf. Thagaard, 2009), og som angår ekteparet Valen spesielt.

«Herr og fru Valen; vi brukte etternavn i vår tid i koret», poengterer et medlem som var med helt fra oppstarten. Selv om det har skjedd betydelige strukturelle endringer etter at Sandefjord jentekor ble stiftet på midten av 50-tallet, både i musikkfeltet og i samfunnet generelt, er det likevel mye som består. Vi har vært inne på at jentekoret også i dag har stor verdi for de tidligere medlemmene, og større betydning enn musikken. Samtidig blir musikken tillagt større betydning enn det å synge. Et relevant spørsmål blir derfor om vi like gjerne kunne ha skrevet om et

orkester eller et korps strukturert på tilsvarende måte, hvor det eksempelvis vil dreie seg om tilegnelsen av spesifikke musikalske egenskaper, repertoarførtrolighet samt det å beherske kulturelle koder. I så fall vil det være selve ensemblepraksisen som tillegges størst verdi. Med Bourdieu (1999, s. 152) kan vi si at det handler om en gruppe av habitusformer som har blitt samstemte og som spontant tilpasser seg de objektive betingelsene i praksisen. Det oppstår et «nesten magisk forhold mellom gruppen og hvert enkelt medlems kropp», en form for «korpsånd» (Bourdieu, 1999, s. 151) – eller korånd, som kanskje er et mer passende uttrykk i denne sammenheng. Et slikt prinsipp for samhold, varig solidaritet og ubetingelig troskap danner også fundamentet for en praktisk erfaring som samtidig legitimerer praksisen, noe følgende uttalelse fra et kormedlem illustrerer: «Det har vært den største dannelsesreisen på så mange plan.»

Elitekorpraksisen, som Sandefjord jentekor representerer, er en læringsarena fundert i en lang historisk musikalsk tradisjon. Bourdieus forståelse av kulturell kapital rommer nettopp en kritikk av feltets, inkludert utdanningssystemets, tendens til reproduksjon. Herunder om distinksjoner; en bestemt måte å oppfatte og inndele verden på. Med sine trosforestillinger og overenskomster innehar jentekorets virksomhet og kulturelle system en form for «treghet og kontinuitet som er sosialt og kulturelt konstituert» (Strøm, 2021, s. 73). Dette allmenne trekket kan i så måte ha overføringsverdi til andre studier av tilsvarende elitekorpraksiser, uavhengig av kjønn. Som en av koristene uttrykker: «Mary og Sverre har uten tvil vært med på å gjøre meg til det mennesket jeg er i dag, og jeg er umåtelig glad for at jeg fikk være med i koret.» Ved å delta i den sosiale praksisen, reguleres og formes nye generasjoners korister gjennom kulturell reproduksjon av de verdier som eksisterer der. Disse verdiene ser ut til å ha satt seg i kroppen som livslang læring. Og slik veves fortiden inn i nåtiden.

Referanser

- Abbing, H. (2002). *Why are artists poor? The exceptional economy of the arts*. Amsterdam University Press.
- Alvesson, M. & Sköldbäck, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.

- Bartolome, S. J. (2013). «It's like a whole bunch of Me!»: The perceived values and benefits of the Seattle girls' choir experience. *Journal of Research in Music Education*, 60(4) 395–418. <https://doi.org/10.1177/0022429412464054>
- Becker, H. S. (1967). Whose side are we on? *Social Problems*, 14(3), 239–247. <https://doi.org/10.2307/799147>
- Becker, H. S. (1982). *Art worlds*. University of California Press.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Bokförlaget Daidalos.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt: Artikler i utvalg*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1999). *Meditasjoner*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2000). *Konstens regler: Det litterära fältets uppkomst och struktur*. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Bourdieu, P. (2004). Den biografiske illusjon. *Agora*, 22(3), 86–94. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2004-03-06>
- Bourdieu, P. (2006). Kapitalens former. *Agora*, 24(1–2), 5–26. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2006-01-02-02>
- Bourdieu, P. (2007a). *Viten om viten og refleksivitet*. Pax Forlag.
- Bourdieu, P. (2007b). *Den praktiske sans*. Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (2008). De tre former for teoretisk viden. I S. Callewaert, M. Munk, M. Nørholm & K. A. Petersen (Red.), *Pierre Bourdieu: Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori* (s. 72–108). Frydenlund.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1993). *Den kritiske ettertanke: Grunnlag for samfunnsanalyse*. Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (1996). *Refleksiv sociologi – mål og midler*. Hans Reitzels Forlag.
- Broadly, D. (1991). *Sociologi och epistemologi: Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin*. HLS Förlag.
- Burnard, P., Trulsson, Y. H. & Söder, J. (2015). *Bourdieu and the sociology of music education*. Routledge.
- Christophersen, C. (2009). *Rytmsk musikkundervisning som estetisk praksis: En casestudie* [Doktoravhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2481465>
- Christophersen, C. (2011). Interesser, nærhet og brudd: Om å forske på egen musikkpedagogisk kultur. I S.-E. Holgersen & S. Graabæk (Red.),

- Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 12* (s. 31–42). <http://hdl.handle.net/11250/172672>
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2001). What is life history research? I A. L. Cole & J. G. Knowles (Red.), *Lives in context: The art of life history research* (s. 9–24). Alta Mira Press.
- Crossley, N. (2001). The phenomenological habitus and its construction. *Theory and Society*, 30(1), 81–120. <https://doi.org/10.1023/A:1011070710987>
- Dahl, T. (2019, 29. mai). *Sverre Valen hyllet av tidligere kormedlemmer*. Syvendedags Adventistkirken. <https://www.adventist.no/nyheter/sverre-valen-hyllet-av-tidligere-kormedlemmer/>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act* (3. utg.). Prentice Hall.
- Ehn, B. & Öberg, P. (2011). Biografisk intervjumetode. I K. Fangen & A.-M. Sellerberg (Red.), *Mange ulike metoder* (s. 57–70). Gyldendal Norsk Forlag.
- Ferrer, R., Puiggalí, J. & Tesouro, M. (2018). Choral singing and the acquisition of educational values. *International Journal of Music Education*, 36(3), 334–346. <https://doi.org/10.1177/0255761417741521>
- Fossland, T. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Fagbokforlaget.
- Freer, P. K. (2010). Two decades of research on possible selves and the ‘missing males’ problem in choral music. *International Journal of Music Education* 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0255761409351341>
- Frønes, I. (1997). Generasjoner, barndom og familier i etterkrigs-Norge. I. Frønes, K. Heggen & J. O. Myklebust (Red.), *Livsløp: Oppvekst, generasjon og sosial endring* (s. 60–74). Universitetsforlaget.
- Frønes, I. & Brusdal, R. (2001). *På sporet av den nye tid: Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Fagbokforlaget.
- Gackle, L. (2018). Adolescent girls’ singing development. I G. F. Welch, D. M. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 551–569). <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.22>
- Gates, J. T. (1989). A historical comparison of public singing by American men and women. *Journal of Research in Music Education*, 37(1), 32–47. <https://doi.org/10.1080/14613808.2014.972923>
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Girdzijauskas, A. (2010). Character of musical activity and moral culture of senior pupils in different types of schools. *Problems in Music Pedagogy*, 6, 7–22. https://repository.maseno.ac.ke/bitstream/handle/123456789/3093/Volume_6__2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Goodson, I. F. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings – learning from lives*. Open University Press.
- Gran, A.-B. & De Paoli, D. (2005). *Kunst og kapital: Nye forbindelser mellom kunst, estetikk og næringsliv*. Pax Forlag.

- Hall, C. A. (2005). Gender and boys' singing in early childhood. *British Journal of Music Education*, 22(1), 5–20. <https://doi.org/10.1017/S0265051704005960>
- Hall, C. (2015). Singing gender and class: Understanding choirboys' musical habitus. I P. Burnard, Y. H. Trulsson & J. Söder (Red.), *Bourdieu and the sociology of music education* (s. 43–59). Routledge.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class and music education. Boys performing middle-class masculinities through music*. Palgrave Macmillan.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2004). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Gyldendal Akademisk.
- Harrison, S. D. (2007). A perennial problem in gendered participation in music: What's happening to the boys? *British Journal of Music Education*, 24(3), 267–280. <https://doi.org/10.1017/S0265051707007577>
- Heian, M. T., Løyland, K. & Mangset, P. (2008). *Kunstnernes aktivitet, arbeids- og inntektsforhold, 2006* (TF-rapport nr. 241, revidert utgave). Telemarksforskning-Bø. <https://intra.tmforsk.no/publikasjoner/filer/fil.asp?fil=1312>
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år* [Doktorgradsavhandling, Umeå universitet]. <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-139447>
- Jørgensen, H. (1982). *Sang og musikk: Et fags utvikling fra 1945–1980*. Aschehoug.
- Jørgensen, H. (2002). Hvem er de musikalske ekspertene? Ekspertiseteori og musikalsk utvikling. I *Konferanserapport: Musikalsk læring* (s. 25–39). Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kennedy, M. A. (2002). “It's cool because we like to sing:” Junior high school boys' experience of choral music as an elective. *Research Studies in Music Education*, 18, 26–37. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010401>
- Kingsbury, H. (1988). *Music, talent and performance: A conservatory cultural system*. Temple University Press.
- Korbladet (2015, nr. 1, februar). Første tildeling av produksjons- og driftsstøtte. *Norges korforbund*. https://issuu.com/korforbundet/docs/korbladet1_2015_low
- Kris, E. & Kurz, O. (1979). *Legend, myth, and magic in the image of the artist: A historical experiment*. Yale University Press. (Opprinnelig utgitt 1934)
- Kulturdepartementet. (2016). *Strategi for korutvikling i Noreg*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-fleirstemt—strategi-for-korutvikling-i-noreg/id2512423/>
- Kvalbein, A. (2008). Magnetiske eller umusikalske motpolar? Om maskulint og feminint i klassisk og samtidsmusikk. I A. Kvalbein & A. Lorentzen (Red.), *Musikk og kjønn – i utakt?* (s. 25–43). Norsk kulturråd.
- Langevei, P. (2019, 6. mai). Korlegendene Sverre (94) og Mary (89) hylles. *Sandefjords Blad*. <https://www.sb.no/korlegendene-sverre-94-og-mary-89-hylles/s/5-73-914910>

- Larsen, K. (2009). Observationer i et felt: Nogle muligheder og utfordringer. I O. Hammerslev, J. A. Hansen & I. Villig (Red.), *Refleksiv sociologi i praksis: Empiriske undersøgelser inspireret af Pierre Bourdieu* (s. 78–98). Hans Reitzels Forlag.
- Mangset, P. (2004). «Mange er kalt, men få er utvalgt»: Kunstnerroller i endring (TF-rapport nr. 215). USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2439515>
- Mangset, P. (2012). *Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og -deltakelse* (TF-notat nr. 7). USN Open Archive. <http://hdl.handle.net/11250/2439482>
- Menger, P.-M. (2006). Artistic labor markets: Contingent work excess supply and occupational risk management. I V. A. Ginsburgh & D. Throsby (Red.), *Handbook of the economics of art and culture* (Bd. 1, s. 766–811). Elsevier.
- Menger, P.-M. (2014). *The economics of creativity: Art and achievement under uncertainty*. Harvard University Press.
- Mæhle, Å. (2020, 31. januar). Korsang har åpnet nordmenns hjerter i 175 år. *Norges korforbund, Korbloggeren*. <https://korbloggen.no/korsang-har-apnet-nordmenns-hjerter-i-175-ar/>
- Mæhle, Å. (2019, 2. desember). Over 200000 korsangere. *Norges korforbund, Korbladet*, nr. 3. (https://issuu.com/korforbundet/docs/korbladet_3_2019_trykk)
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis: En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høyere musikkutdanning* [Doktoravhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Nesheim, E. (2001). Et kulturliv i endring. I A. O. Vollsnes (Red.), *Norges musikkhistorie: Modernisme og mangfold 1950–2000* (Bd. 5, s. 13–39). Aschehoug.
- Norges korforbund (u.å.) Retningslinjer for produksjons- og driftstøtte. *Aktivitetstidler for kor*. Hentet 15. mars 2022. <https://aktivitetstidler.no/produksjons-og-driftsstotte/retningslinjer/>
- O'Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: How choirs neglect girls. *Choral Journal*, 39(5), 9–32.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage Publications.
- 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, 220–237. <https://doi.org/10.1177/0022429416648292>
- Perkins, R. (2013). Hierarchies and learning in the conservatoire: Exploring what students learn through the lens of Bourdieu. *Research Studies in Music Education*, 35(2), 197–212.
- Potter, J. (1998). *Vocal authority: Singing style and ideology*. Cambridge University Press.
- Rowe, A. (2019, 25. mai). Sverre (94) og Mary (89) ble hyllet av sine egne. *Sandefjords Blad*. <https://www.sb.no/sverre-94-og-mary-89-ble-hyllet-av-sine-egne/s/5-73-925844>

- Røyseng, S. (2007). *Den gode, hellige og disiplinerte kunsten. Forestillinger om kunstens autonomi i kulturpolitikk og kunstledelse* [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <http://hdl.handle.net/1956/2316>
- Schei, T. B. (2007). *Vokal identitet: En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse* [Doktoravhandling, Universitetet i Bergen]. BORA. <http://bora.uib.no/handle/1956/2549>
- Shilling, C. (2004). Physical capital and situated action: A new direction for corporeal sociology. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 473–487. <https://doi.org/10.1080/0142569042000236961>
- Simonsen, M. B. (2010). *Profesjonalisering av kor. Evaluering av en forsøksordning*. Norsk kulturråd. <https://www.kulturradet.no/documents/10157/25509cb8-9319-4cad-9719-8a20b159fbbo>
- Sognefest, T. (2009). *Kormesteren Sverre Valen: Et fenomen i norsk musikkliv*. Norsk Bokforlag.
- Solhjell, D. & Øien, J. (2012). *Det norske kunstfeltet*. Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2021). *Befolkning*. <https://www.ssb.no/befolkning/folketall/statistikk/befolkning>
- Strøm, R. V. (2021). *Det usikre sangerlivet. En livshistoriestudie på langs og på tvers i klassiske sangeres sosiale praksis*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.125>
- Sweet, B. (2010). A case study: Middle school boys' perceptions of singing and participation in choir. *MENC: The National Association for Music Education*, 28(2), 5–12. <https://doi.org/10.1177/8755123310361770>
- Sweet, B. & Parker, E. C. (2019). Female vocal identity development: A phenomenology. *Journal of Research in Music Education*, 67(1), 62–82. <https://doi.org/10.1177/0022429418809981>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Ung i kor. (2021). *Vår organisasjon*. <https://www.ungikor.no/var-organisasjon>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – dannelse og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vaage, O. F. (2017). *Norsk kulturbarometer 2016*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/norsk-kulturbarometer-2016>
- Welch, G. F., Himonides, E., Papageorgi, I., Saunders, J., Rinta, T., Stewart, C., Preti, C., Lani, J., Vranka, M. & Hill, J. (2009). *The National Singing Programme for primary schools in England: An initial baseline study*, *Music Education Research*, 11(1), 1–22. <https://doi.org/10.1080/14613800802699523>
- Aarseth, H. (2009). Situert refleksivitet: det narrative selv mellom tilhørighet og distanse. *Sosiologi i dag*, 39(4), 7–28. <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/view/1013>

KAPITTEL 6

Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan

Linn Hentschel

Umeå universitet

Abstract: This chapter aims to present knowledge about teenage boys' experiences of singing together in school. The study that the chapter is based on uses a phenomenological, gender theoretical and music didactic perspective. Earlier research shows that singing is practiced, and anticipated to be practiced more often by girls than boys in Western societies and schools. An analysis of interviews with the student Andreas and his music teacher Victor is presented, as they explore co-singing in a music profiled class in elementary school. The interviews were performed in 2013 and 2020, and analysed and presented as a «life story». It entails Andreas' journey from being a teenage boy who refuses to sing in school to becoming a teenage boy who sings, and the role that Victor, as a music teacher, plays in Andreas' journey. The chapter shows several gendered and pedagogical aspects in Andreas' situation that influence him to at first mime and later on sing during choir lessons – especially the perception of singing as feminine coded and singing knowledge in choir.

Keywords: teenage boys singing, gender theory, singing knowledge, choir singing

Sitering: Hentschel, L. (2022). Att bli en sjungande tonårspojke: En livshistoria om att sjunga tillsammans med andra i skolan. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, kap. 6, s. 173–197). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch6>

Lisens: CC-BY 4.0

Introduktion

Första gången jag möter eleven Andreas och musikläraren Victor befinner vi oss i en musiksall i en svensk 7–9-skola under höstterminen 2013. Jag berättar för Andreas klass att jag ska besöka dem för att göra en studie där jag undersöker elevers och musiklärarens erfarenheter av sång i skolan och att jag gärna talar med dem om de vill. En av musiklärarna som deltar vid lektionen säger högt att jag borde tala med Andreas eftersom han mimar i kören, och jag hör hur flera av eleverna i klassen håller med. Efter lektionen kommer två av eleverna fram till mig, en flicka och Andreas. Vi bestämmer att Andreas och jag ska ses för en intervju nästa vecka. Innan vi skiljs åt så frågar flickan Andreas: «I kören, sjunger eller mimar du då?» Andreas svarar kort: «mimar» och går därifrån.

Studien av eleven Andreas och musikläraren Victors erfarenheter resulterade tillsammans med ytterligare empiri i en avhandling som publicerades 2017, med fokus på sång i skolans musikundervisning ur ett genusperspektiv (Hentschel, 2017).¹ Resultatet visade att nästan alla elever sjöng i skolan under tiden för studien samt att skolans musiklärare skapade många möjligheter för att detta skulle kunna ske. Den vanligaste formen för sång i studien var så kallad «gemensam sång»², som enligt den då gällande svenska kursplanen i musik var obligatorisk att delta i för att bli betygsatt i musikämnet vid studiens genomförande (Skolverket, 2011). De huvudsakliga resultaten i avhandlingen visade en liten men märkbar skillnad i att färre pojkar än flickor sjöng, och att pojkar ansågs vara mindre intresserade av att sjunga än flickor (Hentschel, 2017). Resultaten visade även att pojkar till skillnad från flickor tog och förväntades ta mindre ansvar för olika situationer där sång var i fokus, och i jämförelse med flickorna ansågs pojkarna oftare vara i målbrottet och/eller vara mer ovana att sjunga. Endast pojkarna skämtade negativt om

-
- 1 I studien som låg till grund för avhandlingen deltog sammanlagt 74 elever och 5 musiklärare. Såväl elever i så kallad «musikklass» som de elever som deltog i den ordinarie musikundervisningen sjöng i musikundervisningen. Musikklasser är en specialiserad parallell studiegång inom den ordinarie svenska grundskolan (Lilliedahl, 2020). De grundades 1939 vid Adolf Fredriks folkskola i Stockholm som så kallade «sångklasser» och utvecklades till «musikklasser» år 1955 (Gustafsson, 2000).
 - 2 Enligt den dåvarande svenska läroplanen i musik (Lgr11) ska alla elever ges förutsättningar att sjunga i olika musikaliska former och genrer, och ett av kunskapskraven för betyg på alla nivåer är att eleven kan delta i gemensam sång och där följa rytm och tonhöjd (Skolverket, 2011).

varandras sjungande, och till skillnad från flickorna sjöng och förväntades de sjunga på ett mer skämtsamt, «oseriöst» sätt. Även om pojkar gavs stort utrymme att sjunga på flera olika sätt, visade sig vissa pojkar begränsade av synsättet om sång som feminint. Trots musklärarnas strävan efter att inte förstärka begränsande könsnormer i sångundervisningen så förekom ändå detta i studien, vilket kan förklaras med att de i likhet med många andra musklärare implicit och oreflekterat anpassar sin undervisning i relation till elevers reproduktion av könsmonster (Borgström Källén, 2014). Under ett drygt halvår av den empiriska studien observerade jag hur eleven Andreas med muskläraren Victors hjälp genomgick en transformation – från att vara en sångvägrande pojke till att bli en sångsolist som sjöng för alla i skolan – men Andreas valde ändå att mima på de gemensamma körlektionerna. Flera år efter mötet med Andreas och Victor har jag frågat mig själv vad som hänt med Andreas sångutveckling sedan jag lämnade skolan. Sju år senare (2020) infann sig en möjlighet att återvända till Andreas och Victor i varsin uppföljande intervju, vilket resulterade i detta bokkapitel. Syftet med kapitlet är att öka kunskapen om mäns erfarenheter av att sjunga tillsammans med andra i skolan under tonåren. Studien anlägger ett fenomenologiskt genusteoretiskt samt musikdidaktiskt perspektiv och utgår från forskningsfrågan: Vilka händelser i deltagarnas berättelser visar sig som meningsfulla för att bli en sjungande tonårspojke?

I en nyligen publicerad antologi med forskningsbidrag från skandinavisk musikutbildning ur olika genusperspektiv formuleras en önskan om att såväl lärare som forskare engagerar sig för att skapa nya och flexibla sätt att skapa förändring, och att lärare inspireras att kliva bortom begränsande könsstereotyper i musikutbildning (Onsrud et al., 2021). Min förhoppning med följande kapitel är att presentera en livshistoria som ett kontrasterande bidrag till den befintliga forskningen om tonårspojkars sjungande i skolan.

Tonårspojkars avstånd till och deltagande i sång

Det finns en mängd forskningsresultat om varför tonårspojkar tar avstånd från eller väljer att sjunga samlade inom forskningsfältet «missing males»

(Freer, 2009a). Fältet utgörs av en majoritet av empiriska undersökningar från olika körverksamheter, framförallt inom tre relaterade diskurser: 1) att se sång som feminint, 2) maskuliniserande praktiker för att normalisera mäns sjungande samt 3) pojkars barnröster i kören som exempel på feminin maskulinitet (Hall, 2018). Den första diskursen baseras på ett samhällsligt genusmönster vilket utgår ifrån en binär syn på människan som antingen kvinna eller man samt tillskriver dem feminina/maskulina mönster. Green (2010) har visat att synsättet att sång anses som feminint eller mer för flickor förekommer i skolans musikundervisning. Det finns även skandinaviska forskningsbidrag som uppvisar liknande resultat i undersökningar om pojkar och sång i skolan, exempelvis Borgström Källén (2014), Persson (2019) samt, som tidigare nämnts, i den avhandling som inkluderar de första intervjuerna med Andreas och Victor (Hentschel, 2017). Även Kvarnhall (2015) har undersökt pojkars avståndstagande till sång i en populärmusikalisk kontext.

Tidigare forskning inom missing males-fältet lyfter främst målbrottet, (vokal)pedagogiska aspekter samt maskulinitetsnormer som överlappande skäl till varför pojkar i puberteten inte sjunger/väljer att sluta sjunga (Hall, 2018). Hall beskriver hur bristande kunskap om pojkars målbrott resulterat i ett överdrivet fokus på de fysiologiska förändringar som kan uppstå, ett negligierande av de sociala och kulturella aspekter som sjungande pojkar kan omges av samt en avsaknad av pedagogiska strategier för att kunna hantera de olika aspekterna inom utbildning. Även Abrahams (2012) samt Harrison et al. (2012) lyfter att sociala och pedagogiska aspekter har betydelse för varför pojkar väljer att inte sjunga tillsammans. De forskningsresultat som ligger närmast studien i detta kapitel är de som lyfter vikten av vänskap, gruppstillhörighet och trygghet i kören (Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Hall, 2009; Young, 2009) samt lärarens roll (Abrahams, 2012; Freer, 2009b, 2015; Kennedy, 2002; Young, 2009). Som Hall nämner är även könade föreställningar om pojkar (och flickor) relevanta (i synnerhet maskulinitetsnormer) (Abrahams, 2012; Demorest, 2000; Harrison, 2010; Koza, 1993–1994; O’Toole, 1998; Powell, 2015) för föreliggande studie.

Adler (2002) beskriver att det finns en större problematik med pojkars avståndstagande till sång än att det saknas pojkar och män i

körsångsverksamheter, nämligen att pojkar går miste om möjligheter att växa, konstruera sin identitet och sitt självförtroende genom sång. Hall (2009a) anser att missing males-fältet saknar kontrasterande resultat. Hon betonar vikten av att utgå ifrån att alla pojkars röster är olika samt att undersöka vilka pojkar som sjunger, i vilka kontexter och hur (Hall, 2018). Fältets största utmaning är att undersöka varför det trots allt kommer sig att många pojkar väljer att sjunga, enligt Hall. De pojkar som väljer att delta i sång ges ofta en särställd privilegierad roll, eftersom de kontrasterar mot beskrivningen av pojkar som mindre intresserade av att sjunga (Borgström Källén, 2014; Koza, 1993–1994; O’Toole, 1998). I Borgström Källéns studie av musikundervisning på gymnasiet ges de (få) sjungande pojkarna en slags «expert/virtuos-position» som skonar dem från trakasserier baserade på synsättet om att sång är feminint.

Teoretiska perspektiv

Existensfilosofisk fenomenologi utgör studiens ontologiska utgångspunkt. Enligt filosofen Simone de Beauvoir (1949/2012) ska människan ses situerad i världen på två vis: genom att vi befinner oss i olika situationer i världen och samtidigt utgör en föränderlig situation i världen. Vi gör olika livsval i relation till en samhällelig och historisk helhet som vi delar med andra människor (Young, 2002). Mänsklig frihet villkoras av de möjligheter människan har att välja sin framtid, samt de aspekter som inte är möjliga att välja (exempelvis att vara född i en viss kropp eller kontext). Våra kroppar utgör en del av de situationer vi befinner oss i (Sampson, 2008). Även om människan i grunden är fri att skapa sig själv, så kan kroppsliga aspekter som inte är/upplevs som möjliga att välja kännas begränsande i relation till olika livsval. Aspekterna kan exempelvis vara kroppens ålder, hudfärg eller kön (Young, 2002).

Genusvetenskap är ett såväl ämnesdisciplinärt fält (forskning om kön/genus som eget forskningsfält) som tvärdisciplinärt fält (forskning med kön/genus i dialog med andra forskningsfält) (Lykke, 2009).

Att anlägga genusperspektiv i forskning innebär att utgå från teoretiseringar av kön och/eller genus som gruppering av människor och deras handlande. Ur ett existensfilosofiskt perspektiv ses människans

biologiska olikheter (som exempelvis kön) som en del av den kroppsliga situationen, men man tar avstånd från att använda de biologiska olikheterna som grund till förtryck (de Beauvoir, 1949/2012). Enligt de Beauvoir är människans existens något denne gör, inte något denne har enligt hennes kända uttalande: «Man föds inte till kvinna, man blir det» (s. 325). Eftersom människan i grunden har valfrihet att skapa sig själv (bli någon), har exempelvis inte en person född med en kvinnokropp en inneboende «kvinnlig essens» som styr vad personen blir (Sampson, 2008). Istället skapar människan sig själv av de val som upplevs möjliga att anta i livet, och utifrån dessa val *blir* människan någon. Att anlägga ett sådant perspektiv för att undersöka hur någon blir en sjungande tonårspojke i skolan innebär att utgå ifrån att pojken i fråga inte har en «manlig essens» som styr. Det är snarare så analysen görs utifrån utgångspunkten att de aspekter som relaterar genus och/eller kön i situationerna som omger pojken är exempel på möjligheter eller hinder i hans process. Det fenomen som undersöks i detta kapitel är därmed processen där Andreas förändras från att inte vara en sjungande tonårspojke till att bli en.

Ur ett fenomenologiskt perspektiv blir musik meningsfull först när den upplevs av någon, och musikaliskt lärande skapas genom att musikaliska erfarenheter förkroppsligas i det levda subjektet och formas delvis utifrån människors tidigare erfarenheter (Alerby & Ferm, 2005). Musikaliskt lärande innebär ett intersubjektivt meningsskapande, och om flera människor deltar i en musikalisk situation medskapar allas gemensamma erfarenheter det musikaliska lärandet (Hentschel, 2017). Att sjunga kan ur ett fenomenologiskt perspektiv ses som en existentiell bekräftelse genom den auditiva och taktila upplevelsen av att sjunga (Leijonhufvud, 2011). När man sjunger för andra, bekräftas den sjungandes existens även för dem som lyssnar (Bowman, 1998). Sångrosten kan ses som en musikaliskt auditivt förlängd kropp, vilket kan ge sångaren upplevelsen av att vara större än sin egen kropps fysiologiska gränser (Leijonhufvud, 2011). I en kör kan elever (framförallt flickor) i tonåren uppleva att det känns mer tryggt att ingå i en intersubjektiv förlängning genom den enade röst som skapas i kören och därmed inte bekräftas som individuella subjekt (Hentschel, 2017).

Livshistorisk forskning

Undersökningen som ligger till grund för detta kapitel kan definieras som livshistorisk forskning, vilken utgår ifrån undersökningar av hur deltagare berättar om sina upplevelser av de sociala kontexter de befinner sig i (Goodson & Sikes, 2001). Såväl Andreas som Victors berättelser används för att skapa Andreas livshistoria i det kommande resultatavsnittet i syfte att skapa en flersidig bild av den komplexa process som fenomenet består av – att bli en sjungande tonårspojke i skolan. Det livshistoriska perspektivet erbjuder möjligheter att presentera resultatet på ett sätt som inkluderar kronologisk tid i flera människors berättelser om samma situationer för att kunna teckna en livshistoria.

Den livshistoriska forskningens unika styrka är att synliggörandet av människors livshistorier kan skapa igenkänning hos andra (Nichols & Brewer, 2016). Att lyfta enskilda personers livshistorier kan kontrastera mot mer generaliserande metanarrativ om musikpedagogiska sammanhang med ett bottom-up-perspektiv (Bowman, 2006). Skapandet av en livshistoria sker i tre steg där 1) deltagaren inledningsvis gör en levd erfarenhet av något och 2) berättar detta för forskaren i form av en livsberättelse som 3) skapar en livshistoria av livsberättelsen genom att situera den i en historisk och social kontext (Goodson & Sikes, 2001). I likhet med hur individen enligt ett fenomenologiskt perspektiv ses som i ständigt situerad förändring (de Beauvoir, 1949/2012) betonar ett livshistoriskt forskningsperspektiv att individen ska ses som ett föränderligt projekt, inte en fixerad entitet (Goodson & Sikes, 2001). Därmed ska de livshistorier som produceras med utgångspunkt i någons livsberättelser inte ses som en absolut konstant sanning. Det som sägs i en livshistorisk intervju är baserat på ett urval av deltagarnas erfarenheter (Arvidsson, 1998), och urvalet styrs av deltagarnas förståelse för syftet med intervjun och den situation de befinner sig i, det sätt de vill framställa sig på samt den bedömning som de gör av vad de tror att forskaren vill höra (Goodson & Sikes, 2001). Oavsett om livshistorierna utgörs av beskrivningar av hela eller delar av livet eller om de är heltäckande eller tematiska, så syftar de till att situera historierna i en social kontext (Coles & Knowles, 2001). I detta kapitel situeras Andreas livshistoria i att han ses som pojke i en skolmiljö där han förväntas sjunga.

Metod

Fenomenologiska undersökningar av människors erfarenheter bedrivs vanligtvis med fenomenologen Husserls två riktlinjer i fokus – en riktadhet mot fenomenet och en följsamhet mot fenomenet, vilket innebär att man tar avstånd från generaliserande forskningsansatser och erkänner att fenomenet är subjektivt och intentionellt (Bengtsson, 1999/2005). Fenomenet som undersöks i denna studie – processen att bli en sjungande tonårspojke – är därmed inte en generalisering av hur alla pojkar upplever en liknande situation, utan ska ses som en avspegling av det som framkommit i Andreas unika livshistoria såsom det framträtt för mig som forskare.

Totalt genomfördes sex intervjuer med deltagarna i studien, samt observationer under åren 2013–2015. Del 1 (2013–2015) följde en öppen forskningsdesign (Fangen, 2005) där eleven Andreas och läraren Victor observerades i skolans sångverksamhet samt intervjuades vid två tillfällen vardera (totalt 4 intervjuer). Intervjuerna varande mellan 20 och 30 minuter. Jag tog även del av mer informella samtal med Victor samt förde loggboksanteckningar (Fangen, 2005; van Manen, 1994) under åren 2013–2015. Det gjordes ljudupptagningar vid vissa observationer och samtliga intervjuer. Under del 2 (2021) genomfördes en uppföljande intervju vardera med Andreas och Victor genom videokonferensprogrammet Zoom (totalt 2 intervjuer). Intervjuerna varande 40 minuter vardera. På grund av den rådande pandemin (covid-19) och de anpassningar som var nödvändiga att anta för att minska smittspridningen bedömdes det inte möjligt att ses på annat vis. Studien följer Vetenskapsrådets etiska riktlinjer (Vetenskapsrådet, 2002; 2017). Deltagarna har informerats om studien och dess nyttjande samt om att deltagandet är frivilligt och möjligt att avbryta närsomhelst och båda har lämnat såväl muntligt som skriftligt samtycke till deltagande. «Andreas» och «Victor» är fiktiva namn på deltagarna, i linje med kravet om att göra uppgifter om forskningsdeltagare konfidentiella.

Fenomenologisk analys

Livshistorierna som presenteras i resultatkapitlet har genomgått en gemensam fenomenologisk analys där de Beauvoirs (1949/2012) begrepp transcendens och immanens används för att förklara upplevelsen av att känna sig

aktivt handlande (transcendens) eller passivt återupprepande (immanent). Att överskrida den situation man befinner sig genom att aktivt handla är att vara transcendent, och att passivt stanna kvar i situationen är att vara immanent. Den mänskliga existensen inkluderar såväl transcendens som immanens. Analysprocessen genomfördes med hjälp av sju analyssteg som är vanligt förekommande i fenomenologiska analyser (Spiegelberg, 1982) på följande vis: under steg 1 lästes transkriberingar av samtliga intervjuer och aspekter tillhörande fenomenet (att bli en sjungande tonårspojke) markerades, likheter och relationer med andra närliggande fenomen för att närma sig fenomenets generella essens eftersöktes och avslutningsvis gjordes en första beskrivning av fenomenets delar och helhet. Under steg 2 och 3 ordnades fenomenets aspekter enligt deras likheter och skillnader i syfte att förstå deras relationer. Under steg 4 skapades en visualisering för att kunna undersöka de olika former som fenomenet visade sig i. Under steg 5 och 6 prövades visualiseringens konstruktion och innehåll genom en rörelse mellan fenomenets delar och helhet i syfte att eventuellt anpassa eller reducera visualiseringen, vilket genererade en avslutande version. Som steg 7 skrevs analysen med undersökningens teoretiska principer som ledsagande i tolkningen av fenomenets mening.

I analys av livshistorier är det viktigt att som forskare försöka göra sig medveten om vilka egna tidigare erfarenheter och eventuella åsikter som kan ha påverkat analysen (Goodson & Sikes, 2001). Jag har genom att sjunga och musicera som del av min fritid, mina utbildningar och mitt yrke som sång- och musiklejare och musiklejareutbildare samt som forskare tagit del av fenomen liknande det som undersöks. För att försöka undvika att mina erfarenheter påverkat analysen har jag tillämpat ett fenomenologiskt förhållningssätt («parantessättning») i analysarbetet. Det är dock viktigt att poängtera att uppgiften med att parantessätta erfarenheterna helt under analysen är omöjlig.

Resultat

I resultatet presenteras Andreas livshistoria som fyra situationer vilka visade sig meningsfulla under processen, kronologiskt strukturerade från vårt första till vårt sista möte. Som tidigare nämnts består Andreas

livshistoria av såväl Andreas som Victors berättelser om processen. Kapitlet avslutas med en analys och diskussion av fenomenet med hjälp av de teoretiska perspektiv samt delar av den tidigare forskning som presenterats tidigare.

«Jag var han som spelar gitarr»

När jag möter Andreas för första gången är han 15 år, vi ses i ett musikrum på hans 7–9-skola och han berättar att han mimar på körlektionerna. Han beskriver att han började mima redan i årskurs 4, för hans killkompisar sjöng inte och han ville inte sjunga själv. Eftersom Andreas spelade gitarr, trummor och bas sedan tidigare, så kändes det lättare att vara med och spela instrument på musiklektionerna än att börja sjunga. Musikläraren frågade aldrig Andreas om varför han inte sjöng och Andreas upplevde det som att han enbart sågs som «han som spelar gitarr». Andreas beskriver att det fanns en idé i hans killgäng om att det var coolt att inte bry sig, vilket inte enbart gällde att sjunga på musiklektionerna:

Coola killar är dom som inte bryr sig (skrattar). Jag tror mycket är som, otroligt mycket är bara såhär samhällsgrejer och normer som påverkar och sånt. (...) Dom brydde sig inte om nåt.

Att Andreas inte sjungit alls under årskurs 4–6 fick konsekvenser för honom när han skulle söka till musikklass inför årskurs 7, eftersom han förväntades prestera ett godkänt sångprov för att bli antagen. Han fick «panik» och kände sig «jättener» men genomförde provet och blev antagen. Antagningsprovet blev dock en situation som Andreas skrattat åt i efterhand, eftersom det uppstod ett missförstånd om hans sångprestation. Musiklärarna sa att de märkte att han var på väg in i målbrottet men Andreas beskriver att han egentligen bara var ovan att sjunga eftersom han inte sjungit på så länge. Han beskriver att om han hade valt att gå i musikklass redan under årskurs 4–6 hade han kanske aldrig börjat mima. «Om man bara är bland folk som deltar och ens kompisar deltar, så tror jag att jag också hade deltagit.» När Andreas börjar musikklass möter han elever som av intresse valt att musicera mer, men vanan av att inte sjunga inför andra följer med Andreas in i den nya skolan.

«Jag är han som mimar»

I musikklassen förväntas Andreas sjunga under flera körlektioner i veckan och även sjunga för publik vid konserter. Han mimar under skolans köraktiviteter men lyssnar uppmärksamt och memorerar både tenor- och basstämmorna till alla sånger. Han lär sig även att röra struphuvudet upp och ner i relation till stämmorna samtidigt som han mimar. Under sommarlovet mellan årskurs 8 och 9 övar han sång i smyg hemma, eftersom han kommit fram till att han vill söka till en gymnasial musikproduktionsutbildning efter årskurs 9 där man förväntas sjunga.

När jag och Andreas ses för den första intervjun har han hunnit be musiklärarna om hjälp med att sluta mima i kören och han har träffat musikläraren Victor enskilt efter skoltid vid ett tillfälle. Victor berättar att Andreas var mycket angelägen om att ses men att han också var märkbart nervös. Andreas hade bestämt sig för en låt han ville sjunga och Victor sa att de skulle sjunga låten tillsammans. «Sjunger man tillsammans så behöver han inte koncentrera sig på att han sjunger för mig», säger Victor och förklarar hur han försökte avdramatisera situationen. Victor beskriver hur han aktivt bekräftade Andreas nervositet men att han samtidigt var tydlig med att de skulle fokusera på att sjunga. Så sjöng de till slut igenom hela låten tillsammans. Victor berättar:

Och sen så frågade jag honom efteråt; «Hur kändes det i början, innan det här?»
 «Ja, det var ett helvete», sa han. «Hur känns det nu då?», sa jag. «Ja ... det känns bra.» Han var som nöjd. Det märktes att han hade kommit över nånting.

Andreas beskriver att första gången han sjöng med Victor var han så nervös att han «typ skulle spy», men att det snabbt övergick till att kännas bara kul. Under de följande veckorna fortsätter Andreas att föreslå låtar att sjunga och tider för träffarna, och Victor fortsätter att ställa upp. Victor berättar att under alla träffarna har han försökt hjälpa Andreas att uppnå olika delmål för att stegvis möta det som känns jobbigt, och att han medvetet försökt «fasa ut sig själv» för att få Andreas att successivt sjunga utan honom. Både Andreas och Victor beskriver att det är viktigt att Andreas behöver sjunga inför andra för att han ska nå ett godkänt betyg i musikämnet, men att träffarna inte fokuserar på betygsättning utan snarare på att Andreas ska komma över en «spärr». Victor säger

att hans sätt att hantera situationen är något han gärna gör för att «få se folk växa» och beskriver sin insats som en form av individanpassning för Andreas.

Under Andreas och Victors andra träff vågar Andreas sjunga solo för Victor, och Victor beskriver detta som «ett stort steg» eftersom han vet att Andreas inte gjort det på många år. Efteråt berättar Andreas att det som känns jobbigt numera är att sjunga för någon annan än Victor, eftersom hans röst blivit som en hemlighet för andra. Han ägnar mycket tid åt att söka på internet och pröva olika metoder för att reda ut hur hans röst skulle kunna låta för någon annan. «Jag har inget emot min röst», säger Andreas och skrattar lite när jag frågar om vad han tycker om den. Han tycker att det är kul att sjunga och att han provat att sjunga samtidigt som de andra i klassen under en körövning inför en konsert genom att gå iväg en bit ifrån klassen och sjunga i smyg. Trots att han kan stämmorna så är det lätt att glida in i melodin istället, säger han.

När jag frågar Andreas om att alla vet att han mimar så beskriver han att det blivit som ett skämt, särskilt bland hans killkompisar i klassen. Det är mycket mer vanligt att killar skämtar sådär jämfört med hur tjejer är mot varandra, säger Andreas. Men han säger också att om inte hans killkompisar hade skämtat om hans mimande så hade det antagligen varit lättare för honom att börja sjunga. Även Victor beskriver att stämningen i klassen antagligen påverkat Andreas, framförallt i kören. Victor berättar att Andreas sagt att han oroar sig för att hans röst inte kommer att passa in i körklangen, och att de pratat om att alla har olika röster i en kör och att alla röster tillsammans skapar en enhetlig klang. Men när jag frågar Andreas om varför han tycker att det är jobbigt att sjunga i kören, så säger han att han inte riktigt vet varför. Jag lämnar skolan och nästa gång vi ses har nästan en hel vårtermin passerat. Det närmar sig sommarlov och efter lovet ska Andreas börja musikproduktionslinjen på gymnasiet.

«Jag är han som sjunger mycket, och så i kören blir jag tyst igen»

Anledningen till att jag återvänder till 7–9-skolan i juni är för att musiklärarna kontaktat mig, för nu har Andreas börjat sjunga själv för andra

än Victor. Jag bokar in varsin intervju med Andreas och Victor. Andreas berättar:

Eh, det började med att jag sjöng för min tjej då. (...) och sen blev det ba ok, nu får nån till höra. Och sen när typ halva klassen hört (...) då satte jag mig bara här utanför vid biljardbordet (i en skolkorridor, min anm.) och började sjunga och då hörde ju typ halva klassen, alltså dom som var kvar. Och sen har det bara varit att jag kan sitta i korridoren och sjunga.

Andreas verkar glad och lättad. Han berättar att han fortsatte träffa Victor men att deras träffar successivt avtagit, och att han gjort ett obligatoriskt sångprov som alla i årskurs 9 gör i samband med bedömning inför slutbetyget. Men han mimar fortfarande i kören, och han vet inte varför det känns så jobbigt att sluta. Victor säger att den där spärren finns kvar än, kanske för att han mimat under samtliga körlektioner under tre år. Kanske Andreas oroar sig för att göra bort sig om han försöker och misslyckas med att sjunga en stämma inför andra, funderar Victor. Victor beskriver dock att han inte tror att den där spärren kommer att följa med Andreas till gymnasiet, eftersom han kommer att få nya klasskompisar där.

Varken Andreas eller Victor har hört någon skämta om att Andreas sjunger nu, något som Andreas oroade sig mycket för tidigare. Det verkar som att de killkompisar som tidigare skämtade om den mimande Andreas inte längre skämtar nu när han blivit den som sjunger, trots att han fortfarande mimar i kören. Andreas säger att det inte spelar någon roll att de vet att han fortsätter mima, för «nu vet dom att jag kan sjunga». Både Andreas och Victor beskriver stolt att Andreas inte längre oroar sig för att andra lyssnar när han sjunger. Andreas överraskar mig i slutet av intervjun med att plocka fram gitarren och sjunga en sång för mig. Han sjunger en sång av Ed Sheeran med säker och bärande röst. Jag tänker att det här blir ett fint minne av sista gången vi ses.

«Jag blev han som sjunger hela tiden»

Det blir inte sista gången vi ses. Sju år senare skriver jag ett sms till Andreas och frågar om jag skulle kunna få göra en uppföljande intervju

för att få veta mer om vad som hänt under åren som gått sedan vi sågs senast, och hur han i efterhand ser på det som hände under tiden för undersökningen. Han tackar ja. Även Victor tackar ja till en uppföljande intervju om samma ämne.

Andreas berättar att han studerat tre år vid musikproduktionslinjen på gymnasiet och att han där sjöng mer än någonsin i sitt liv. Han började fokusera mer på att sjunga och kompa sig själv med gitarren än att ha gitarren som sitt huvudinstrument, han fortsatte sjunga i korridorerna och han började sjunga i klassens kör. När jag frågar hur det kändes att ha slutat mima så svarar han att det var en lättnad. Att Andreas tidigare uttryckt för Victor att han oroat sig för att hans klang inte skulle passa in i en kör är inget som Andreas kommer ihåg, men han känner igen att han tänkt på det sedan åk 7–9. Han tror att det kan bero på att man hör sig själv starkast när man sjunger tillsammans med andra:

Jag hade svårt att tänka mig att min röst passar in i en kör. (...) eftersom man hör ju sig själv mest när man sjunger, så var det som att jag hörde ju alltid som att jag stack ut. För jag hörde mig själv starkast. Så jag tror att mycket var nog bara det. Vilket fick det att inte låta som en kör utan det lät som en kör plus mig. Även om det är tänkt att låta som en helhet. Utifrån lät det nog bara som en helhet.

Att börja sjunga tillsammans med andra i gymnasiekören var «extremt svårt i början» fortsätter Andreas, framförallt att inte glida in i de andra stämmorna. Andreas berättar att det tidigare kändes svårt att våga visa någon att han försökte förändras eftersom han kände sig så missnöjd med hur hans sångröst lät, och att det var jobbigt att bli gjord till ett skämt. Andreas beskriver att han hade väldigt höga krav på sitt sjungande.

Om jag ska visa upp något så ska jag vara riktigt nöjd med. Och jag visste ju att sången var nåt, det är ju nåt som jag vill jobba på tills jag blir nöjd. För jag var inte riktigt nöjd då och jag hade gitarrspelandet att jämföra med, jag hade ju varit en av dom bättre i klassen i alla fall. Och då var det som att visa upp något med sång bara skulle kännas som en skam.

När Victor tänker tillbaka på tiden då han arbetade på 7–9-skolan med Andreas och hans skolkamrater, så beskriver han en koppling mellan

instrumentval och identitet. Han påpekar att eftersom identitetsskapande är så centralt för elever i den här åldern, blir det lätt så att de identifierar sig enbart som sångare eller med det instrument de spelar i första hand. En del av elevers identitetskapande grundar sig i fördomar om att tjejer sjunger och att killar spelar instrument, säger han, och kan även visa sig som en form av «gruppidentitet». Även om gruppidentiteten kan variera mellan olika klasser finns det en faktor som ofta spelar en större roll än andra; om det finns «positiva, starka ledare (killar) som tycker om att sjunga» i klassen eller inte. I de klasser som saknar sådana killar får läraren ta mer ansvar för att skapa en tillåtande kultur, säger Victor. För Victor var en accepterande, tillåtande, avdramatiserad grupp miljö väldigt betydelsefull i den gemensamma sången i skolan. Han anser att det är väldigt viktigt att medvetet förhålla sig till och aktivt arbeta mot fördomar om tjejer och killar som kan påverka skolans musikundervisning negativt. Victor understryker även vikten av att vara en sjungande manlig förebildlig musiklärare. Framförallt framhåller han vikten av att läraren försöker hitta vägar så att alla elever, oavsett hur de identifierar sig, tycker att det känns okej att sjunga i skolan. Han beskriver att det här var ledsagande för arbetet med Andreas. När jag avslutningsvis under sista intervjun frågade Andreas om vad han kände för hans och Victors samarbete i skolan så uttryckte han en otrolig tacksamhet för den hjälp han fick av Victor, eftersom sång sedan blev det han tyckte var allra roligast under gymnasietiden.

Analys och diskussion

Andreas förändring under processen från tystnad till mim till sång skedde i likhet med hur de Beauvoir (1949/2012) beskriver individen som i ständigt situerad förändring. Young (2002) beskriver hur våra livsval står i relation till en samhällelig och historisk helhet som vi delar med andra. Detta exemplifieras i Andreas process att bli en sjungande tonårspojke, då hans val stod i relation till såväl hans egen upplevelse som andras upplevelse av honom i olika situationer. Vissa aspekter i situationerna fungerade möjliggörande och andra hindrande för Andreas process att bli en sjungande tonårspojke. De aspekter som visade sig avgörande för

Andreas val att inte sjunga eller mima kan sammanfattas som en rädsla för att bli trakasserad på grund av att han skulle ses som en sjungande inkompetent pojke med en röst som inte passar in i en kör. De aspekter som visade sig avgörande för Andreas val att börja sjunga kan sammanfattas som att han själv bestämde sig för att börja sjunga, att läraren Victor gav honom hjälp och tid att utvecklas samt att Andreas successivt började känna sig mer kunnig i sång. Nedan följer en analys av de avgörande aspekterna i Andreas process.

Andreas val *att inte sjunga eller mima* visar sig som en rädsla för att bli trakasserad på grund av att han skulle ses som en sjungande inkompetent pojke med en röst som inte passar in i en kör. Andreas beskriver att han inte vill sticka ut som den som betar sig annorlunda i sin killkompisgrupp som inte sjunger, trots att han vill pröva att sjunga. Han mimar eftersom han bedömer att hans beteende inte skulle ses som «coolt» bland killarna han umgås med. Andreas killkompisar skämtar om hans mimande och Andreas oroar sig för hur vad som kommer att hända om de hör honom sjunga. Att pojkar skämtar negativt om varandras sjungande framträder även i större omfattning i mitt avhandlingsresultat (Hentschel, 2017) och tas även upp av Persson (2019). Det kan även vara så att rollen som Andreas fått som «gitarrist» försvårar även känslan av att välja att bli någon som sjunger, eftersom sång anses som feminint och mer för flickor (Hall 2018). Sett med de Beauvoirs (1949/2012) teoretiska glasögon bör inte Andreas förtryckas för att han vill sjunga och är pojke. Men Andreas vill inte utsätta sig för den risken bland sina killkompisar, och hindras därmed i att transcendera mot sin önskan om att sjunga. Rädslan för att utsättas för förtryck med grund i att han är pojke kvarstår trots att han byter klass och kompisgäng under processen.

Enligt läraren Victors erfarenheter påverkas killars inställning till att sång av klassens gruppidentitet i relation till normer om kön och sång. Han kan identifiera att synsättet om att sång anses mer feminint i såväl kör- som skolsammanhang förekommer ibland (Borgström Källén, 2014; Green, 2010; Hall, 2018; Hentschel, 2017; Persson, 2019). Victor lyfter även att om klassen inkluderar positiva sångintresserade killar, så sjunger oftast samtliga killar i klassen i likhet med tidigare forskning om sociala aspekter inom missing males-fältet (Freer, 2009a;

Abrahams, 2012). Victor agerar medvetet för att inte skapa en machokultur i kören, i likhet med viss tidigare forskning om pojkar i kör (Harrison, 2010; Koza, 1993–1994; O’Toole, 1998; Powell, 2015). Hans synsätt står i kontrast till tidigare forskning som visar att kören bör utgöra en plats där pojkar kan stärka sin maskulinitet (Demorest, 2000; Abrahams, 2012; Hall, 2009). Enligt Victor bör musiklärare skapa en trygg tillåtande miljö i kören eftersom en oreflekterad klassrumskultur kan skapa otrygghet (jfr Hall, 2009; Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Young, 2009). Men trots Victors agerande i kören väljer Andreas att inte sjunga där, troligtvis för att han oroar sig för att ses som en sjungande inkompetent pojke.

Rädslan för att bli trakasserad av kompisarna samt ett problematiskt synsätt på pojkars sångkunskaper kan vara skäl till varför Andreas väljer att inte sjunga/mimar istället. När Andreas sjunger på antagningsprovet till 7–9-skolan tolkar musiklärarna hans ovana sjungande som att han är i målbrottet. Tidigare forskning om målbrottet i relation till pojkars avståndstagande i sång visar snarare att pojkar väljer att sluta sjunga när de kommer i målbrottet (till exempel Abrahams, 2012; Harrison et al. 2012; Freer, 2015), vilket kontrasterar mot Andreas situation som snarare är den motsatta. Det är möjligt att om musiklärarna upptäckt att Andreas inte var i målbrottet utan enbart var en ovan sångare under provet, så hade de kunnat hjälpa honom att sjunga med andra något tidigare i processen.

Trots att Andreas börjar sjunga för andra och säger att han tycker att han sjunger bra, så känner han inte att han passar in och att han inte är tillräckligt nöjd med sina sångkunskaper för att börja sjunga i kören. Det här indikerar att Andreas upplever en skillnad mellan de sångkunskaper som krävs för att sjunga solo respektive att sjunga med andra. I den här situationen visar sig Andreas upplevelse av sina sångkunskaper hindra honom att bli en sjungande tonårspojke, för han känner sig inte bra nog. Enligt Victor grundar sig Andreas val möjligtvis i att han oroar sig för att göra bort sig om han inte lyckas uppvisa de kunskaper som krävs för att sjunga en stämma tillsammans med andra. Det är möjligt att Andreas upplevelse av att inte känna sig tillräckligt sångkunnig baseras på att han tror att han måste vara mycket kompetent för att inte trakasseras av sina killkompisar (jämför med Borgström Källéns studie från

2014 där sjungande pojkar ses som mycket kompetenta vilket skonar dem från trakasserier baserade på synsättet att sång är feminint). Eftersom Andreas väljer att inte delta i körsången under tre år så kan han inte öva på de sångkunskaper som visade sig specifika för hans upplevelse av att sjunga i kör. Det vill säga att kunna hålla en stämma bland andra stämmor samt att klara av att höra sin röst starkare än andras samtidigt som andra sjunger. Hade Andreas inte haft möjlighet att sjunga tillsammans med Victor eller valt att neka erbjudandet, så hade han riskerat att förbli immanent i situationen och därmed gått miste om erfarenheten av hur gemensam sång kan utgöra ett specifikt musikaliskt lärande. Genom att Andreas väljer bort att sjunga tillsammans med andra, så väljer han även bort låta att sig själv få delta i ett klingande musikaliskt intersubjektivt meningsskapande (Hentschel, 2017).

Andreas val *att börja sjunga* grundar sig i att han själv har bestämt sig för att börja sjunga, att läraren Victor ger honom hjälp och tid att utvecklas samt att Andreas successivt börjar känna sig mer kunnig i sång. När Andreas väljer att sjunga tillsammans med Victor för första gången så transcenderar Andreas sin tidigare situation och antar möjligheten att dela ett klingande musikaliskt intersubjektivt meningsskapande där både hans och Victors erfarenheter medskapar det musikaliska lärandet (Hentschel, 2017). Victor betonar att manliga musiklärare kan fungera som sjungande förebilder i likhet med forskningsresultat från Abrahams (2012), Freer (2009a), Kennedy (2002) och Young (2009). Det är möjligt att Andreas val att bli en sjungande tonårspojke påverkats av att Victor varit en förebild genom att vara en sjungande man. Enligt såväl Victor som Andreas utgjordes deras samarbete av ett stegvis utvecklande för att få Andreas att starta i mindre skala med sådant som kändes mindre otryggt (sjunga med eller själv för någon) och successivt ta sig an större, mer otrygga situationer (sjunga tillsammans med andra, särskilt i kören). De beskriver båda att Andreas driv mot målet var avgörande för processen. Andreas transcenderar aktivt situationen där han är «den som mimar» för att bli «den som sjunger», men att han förblir delvis immanent eftersom han fortsätter vara «den som mimar i kören».

När Andreas senare börjar på musikproduktionsutbildningen under gymnasiet väljer han att vidare transcendera sin situation för att sjunga

såväl själv som tillsammans med andra. Han går in i en process där han ägnar flera månader åt att lära sig sjunga med andra utan att glida in i deras stämmor, han slutar oroa sig för att hans klang inte passar in i kören trots att han hör sin röst starkast när han sjunger med andra. Andreas börjar känna sig så pass nöjd med sina sångkunskaper att han nu vågar sjunga med andra. Det här indikerar att upplevelsen av vilka sångkunskaper som krävs för att sjunga «bra» själv och vad som krävs för att sjunga «bra» tillsammans med andra kan variera. Andreas var mer nöjd med hur han sjöng själv tidigare i processen än han var nöjd med hur han sjöng med andra. När Andreas börjar sjunga med andra i gymnasiet väljer han slutligen att låta sig själv få delta i det intersubjektiva meningsskapandet i kören (Hentschel, 2017). Andreas blir till slut en sjungande tonårspojke även i den gemensamma sången med andra.

Avslutning

Andreas livshistoria visar att det är mer komplext än att bara välja att sjunga tillsammans med andra som tonårspojke. Om man ser sång och körsång som feminint kodad miljö där flickor kan och förväntas våga/kunna sjunga i högre grad än pojkar (Hall, 2018), och där pojkar som Andreas upplever att de behöver ha hög sångkunskap för att våga/kunna delta, skapas en föreställning om att enbart kunniga pojkar kan/får sjunga tillsammans med andra. Detta är problematiskt för såväl pojkar som flickor. För pojkar som inte har en lärare som Victor innebär kanske detta att de mimar hela skolgången. För flickor innebär detta att de automatiskt förväntas vara sångkunniga, vilket inte alla flickor är. Kanske det även sitter mimande flickor i klassrummet eller kören? Och hur relaterar elever som identifierar sig som icke-binära och/eller transpersoner till synen på sång som feminint?

Andreas livshistoria lyfts i detta kapitel med syfte att öka kunskapen om mäns erfarenheter av att sjunga tillsammans med andra i skolan under tonåren för att kontrastera mot redan existerande forskning om liknande fall. I den här livshistorien får vi möta en person som definierar sig och definieras av andra som pojke, och de tidigare forskningsresultat som presenterats är enbart inriktade mot undersökningar av pojkar. Det här

innebär givetvis inte att de resultat som presenteras i Andreas livshistoria skulle vara generaliserbara för alla pojkars upplevelser, och inte heller är de exklusiva eller ska ses som förväntade för enbart pojkar. Analysen av Andreas process såväl liknar som skiljer sig från andra forskningsbidrag om liknande situationer. Rädsla för att ens röst inte passar in i en kör för att man inte sjunger tillräckligt bra eller för att bli trakasserad för att man sjunger är inte aspekter som i grunden relaterar till kön/genus. Men i tidigare forskning om sjungande pojkar och i Andreas livshistoria framträder en bild av att de här aspekterna förstärks eller genereras av det faktum att han definierar sig och definieras *som pojke*. Som tidigare nämnts, sett med de Beauvoirs (1949/2012) teoretiska glasögon bör inte Andreas förtryckas för detta.

Resultatet visar att inte alla elever har positiva upplevelser av gemensam sång i skolan. Att sjunga tillsammans kan upplevas som en såväl positiv som negativ upplevelse, där den individuella och intersubjektiva bekräftelsen som subjekt kan uppstå eller väljas bort. Genom att inledningsvis inte sjunga alls väljer Andreas bort att bekräftas som subjekt (Leijonhufvud, 2011), att bekräftas som subjekt inför andra (Bowman, 1998) samt att bekräftas som subjekt i ett sjungande intersubjektivt sammanhang (Hentschel, 2017). Resultatet visar även att det går att förändras, att det går att bryta tystnaden.

Ett skäl till varför Andreas upplever kören som negativ grundar sig i hans syn på hur mycket och vilken slags kunskap som förväntas av sjungande pojkar. Denna könade kunskapssyn är problematisk, eftersom den kan leda till att pojkar som inte sjunger tillsammans med andra inte heller övar på den specifika sångkunskap som premieras i den gemensamma sången/kören i skolan. Steget till att börja sjunga tillsammans blir större och större för varje lektion en pojke sitter tyst. Jag anser, liksom läraren Victor, att det gemensamma sjungandet låter tonåringar växa som individer. Enligt Adler (2002) finns det en överhängande risk för att pojkar går miste om möjligheten att växa och konstruera sin identitet genom sång om de väljer bort att sjunga tillsammans med andra, i likhet med hur Borgström Källén (2014) beskriver sång i musikpedagogiska sammanhang som «en missad källa till glädje och lärande för en majoritet av pojkarna» (s. 277). I likhet med

läraren Victor och vissa forskare inom missing males-fältet (Hall, 2009; Freer, 2009a; Kennedy, 2002; Young, 2009) anser jag att musiklärare bör sträva efter att skapa en trygg klassrumsmiljö där alla elever upplever att de kan och vill sjunga, där allas röster får vara i förändring. Att skapa en trygg klassrumsmiljö innebär delvis att som musiklärare medvetet arbeta för att bryta begränsande könsmonster i undervisningen (Borgström Källén, 2014; Hentschel & Ferm Almqvist, 2021), men det är dock viktigt att hålla i åtanke att ansvaret inte enbart kan bäras av musiklärare, eftersom musikämnet även påverkas av miljöer utanför klassrummet (exempelvis musiksamhället, hem- och fritidsmiljön). Jag anser även i likhet med Hall (2018) att det är av stor vikt för musiklärare och andra professionella sångledare att fortbilda sig och skapa förståelse för hur målbrottet påverkar sjungande barn i puberteten för att kunna undvika situationer som begränsar möjligheter till att utvecklas i sång (förslagsvis Sweet, 2019).

Under tiden för den första delen av undersökningen gällde 2011 års kursplan för musikämnet i Sverige, där ett av kunskapskraven för årskurs 6 samt 9 löd: «Eleven kan delta i gemensam sång» (Skolverket, 2011), något som kan tolkas som att det ska ske gemensamt och samtidigt som med andra. Sedan dess har formuleringen reviderats till «Eleven musicerar och genomför sina sång- och spelstämmor», en förändring som ska gälla från och med den 1 juli 2022 (Skolverket, 2021). Den nya formuleringen indikerar inte att detta behöver göras tillsammans eller samtidigt som med andra. I sken av detta kapitelns resultat är det intressant att överväga hur Andreas och Victors resa kunnat se ut om den nya formuleringen varit gällande under undersökningen. Hade Andreas utvecklat de sångkunskaper som visade sig specifika för den gemensamma sången? Det är möjligt att i det nya svenska kursplaneförslaget skönja en större frihet för musiklärare att individanpassa de former för bedömnings- och betygsättning som används i dagens sångundervisning i den svenska skolan. Men att skapa en trygg miljö där alla elever upplever att de kan och vill sjunga förutsätter inte nödvändigtvis att detta måste genomföras tillsammans med andra elever. Riskerar revideringen av kursplanen att utövandet av gemensam sång i den svenska skolan reduceras, eftersom det inte längre är ett kunskapskrav som ska

bedömas och betygsätts? Och kommer definitionen av gemensam sång i den svenska skolan förändras, från att ses som ett krav för bedömning och betygsättning av sångförmåga till att bli ett (valfritt) medel för att nå individuella mål? I Andreas livshistoria ser vi att sjunga tillsammans i skolan är en process som inte är enkel för alla elever. Men försvinner den gemensamma sången i skolan, försvinner även möjligheten för elever och lärare att utvecklas och lära tillsammans genom ett unikt musikaliskt uttryck som inte kan ersättas med andra uttryck. Den gemensamma sången – förutsatt att den utgör en trygg miljö för alla deltagare – är ett utrymme där elever kan utvecklas både som individer och som helhet (Bowman, 1998) och delta i ett intersubjektivt meningskapande (Hentschel, 2017).

Referencer

- Abrahams, F. (2012). Changing voices – voices of change: Young men in middle school choirs. I S. Harrison, A. Adler, G. Welch. (Red.), *Perspectives on Males and Singing*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2660-4_6
- Adler, A. (2002). *A case study of boys' experiences of singing in school*. [Avhandling, University of Toronto] <https://doi.org/10.1177/8755123310361770>
- Alerby, E. & Ferm, C. (2005). Learning music: Embodied experience in the life-world. *Philosophy of Music Education Review*, 13(2), 177–185. <https://doi.org/10.1353/pme.2005.0030>
- Arvidsson, A. (1998). *Livet som berättelse: studier i levnadshistoriska intervjuer*. Studentlitteratur.
- de Beauvoir, S. (1949/2012). *Det andra könet*. Andra tryckningen. Norstedt.
- Bengtsson, J. red. (1999/2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Andra upplagan. Studentlitteratur.
- Borgström Källén, C. (2014). *När musik gör skillnad. Genus och genrepraktiker i samspel*. [Avhandling]. University of Gothenburg.
- Bowman, W. (1998). *Philosophical Perspectives on Music*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.2307/432067>
- Bowman, W. (2006). Why narrative? Why now? *Research Studies in Music Education*, 27(1), 5–20. <https://doi.org/10.1177/1321103X060270010101>
- Cole, A. L. & Knowles, J. G. (2001). What is life history research? I A. L. Cole & J. G. Knowles (Red.), *Lives in context: The art of life history research* (s. 9–24). Alta Mira Press.

- Demorest, S. M. (2000). Encouraging male participation in chorus: A carefully planned workshop for adolescent boys can motivate them with stimulating rehearsals, a chance to hear male choruses, and a final performance opportunity. *Music Educators Journal*, 86(4), 38–41. <https://doi.org/10.2307/3399604>
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Liber.
- Freer, P. K. (2009a). Two decades of research on possible selves and the 'missing males' problem in choral music. *International Journal of Music Education*, 28(1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/0255761409351341>
- Freer, P. K. (2009b). Boy's descriptions of their experiences in choral music. *Research Studies in Music Education*, 31(2). <https://doi.org/10.1177/1321103X09344382>
- Freer, P. K. (2015). Perspectives of European boys about their voice change and school choral singing: developing the possible selves of adolescent male singers. *British Journal of Music Education*, 32(1), 87–106. <https://doi.org/10.1017/S026505171400031X>
- Goodson, I. & Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: learning from lives*. Open University Press.
- Green, L. (2010). "Gender identity, Musical Experience and Schooling". I Wright, R. (Red.). *Sociology and Music Education*. 21–34. Ashgate Publishing Limited.
- Gustafsson, J. (2000). *Så ska det låta. Studier av det musikpedagogiska fältets framväxt i Sverige 1900–1965*. [Avhandling]. Uppsala University Library.
- Hall, C. (2009). "Without music, I'd just another kid": Boys and the choral experience. I S. D. Harrison (Red.) *Male voices: Stories of boys learning through making music*. ACER Press.
- Hall, C. (2018). *Masculinity, class, and music education: Boys performing middle-class masculinities through music*, *Gendering the Boy Voice*, 11–28. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-50255-1_2
- Harrison, S. D. (2010). Boys on the Outer. *Boyhood Studies*, 4(1), 39–53. <https://doi.org/10.3149/thy.0401.39>
- Harrison, S. D., Welch, G. F. & Adler, A. (2012). *Perspectives on Males and Singing*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2660-4>
- Hentschel, L. (2017). *Sångsituationer. En fenomenologisk studie av sång i musikämnet under grundskolans senare år*. [Avhandling]. Umeå University.
- Hentschel, L. & Ferm Almqvist, C. (2021). Equality and Sustainable Development in Swedish Music Classrooms. I S. V. Onsrud, H. S. Blix & I. L. Vestad (Red.), *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. Routledge.
- Kennedy, M. A. (2002). It's cool because we like to sing: 'Junior High School Boys' experience of Choral Music as an Elective. *Research studies in Music Education*, 18(1), 26–36. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010401>

- Koza, J. E. (1993–1994). “Big boys dont’ cry (or sing): Gender, misogyny, and homophobia in college choral methods textbooks”. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning* 4.
- Kvarnhall, V. (2015). *Pojkars musik, reproduktionens tystnad. En explanatorisk studie av pojkars reproducerande förhållningssätt till populärmusik och populärmusicerande*. Diss. Örebro University.
- Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen: En fenomenologisk undersökning ur första-persons-perspektiv*. Licentiat. KMH-förlaget.
- Lilliedahl, J. (2020). Specialised music classes in comprehensive education: a case study of the Swedish shift from social-democratic uniformity to neoliberal diversity. *Journal of Educational Administration and History*, 52(2), 228–240. <https://doi.org/10.1080/00220620.2020.1718620>
- Lykke, N. (2009). *Genusforskning. En guide till feministisk teori, metodologi och skrift*. Liber.
- Nichols, J. & Brewer, W. (2016). Why narrative now? Marking a decade of narrative inquiry in music education. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 210–211, 7–13. <https://doi.org/10.5406/bulcouresmusedu.210-211.0007>
- Onsrud S. V., Blix H. S. & Vestad, I. L. (2021). *Gender Issues in Scandinavian Music Education: From Stereotypes to Multiple Possibilities*. ISME Series in Music Education. Routledge.
- O’Toole, P. (1998). A missing chapter from choral methods books: how choirs neglect girls. *Choral Journal* 39(5), 9–32.
- Persson, M. (2019). *Inte bara musik: Om elevers positionerande i grundskolans musikklassrum*. [Avhandling]. KMH-förlaget.
- Powell, S. (2015). Masculinity and choral singing: An Australian perspective. *International Journal of Music Education*, 33(2), 233–243. <https://doi.org/10.1177/0255761414533307>
- Sampson, K. i Mortensen, E., Egeland, C., Gressgård, R., Holst, K., Jegerstedt, K., Rosland, S., & Sampson, K. (2008). *Kjønnteori*. Gyldendal Akademisk.
- Skolverket. (2011). *Lgr11: Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Skolverket.
- Skolverket. (2021). Förslag på revidering av kursplan i musik: https://www.skolverket.se/download/18_5a061df817791f8257b7ba/1613978696637/Musik.pdf (hämtad 9/4 2021)
- Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement. A historical Introduction*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Sweet, B. (2019). *Thinking Outside the Voice Box. Adolescent Voice Change In Music Education*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780190916374.001.0001>

- van Manen, M. (1994). *Researching lived experience*. Aalhouse Press.
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Vetenskapsrådet.
- Young, A. (2009). The singing classroom: Singing in classroom music and it's potential to transform school culture. I S. D. Harrison (Red.), *Male voices: Stories of boys learning through making music*. ACER Press.
- Young, I. M. (2002). *Lived body vs gender. Reflections on social structure and subjectivity*. Blackwell Publishers Ltd. <https://doi.org/10.1111/1467-9329.00200>

«Jeg kan ikke bli musikk lærer hvis jeg ikke kan synge foran klassen min»: ¹ 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

¹ 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 sangaktiviteters 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 musikkfordypning. 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 lite² eller ingenting om sang i løpet av utdanningen (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2021b); (2) lærerstudenter som velger musikkforydypning, 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.³ 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 korfellesskapet som en «innhylethet» (*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*,⁴ samt Bruners (Wood et al., 1976) teori om *scaffolding*, er også blant inspirasjonskildene.⁵ 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).⁶ 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*.⁷ 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 jevnlige 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 fjeset, 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 korreksjon 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 lavterskeltiltak 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. & Bredablik, 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
- 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>

KAPITTEL 8

Rethinking Motivation in Choir Participation: Proposing a Contextual Model of Motivation

Øyvind Johan Eiksund

Norwegian University of Technology and Science

Abstract: Choir singing is a worldwide, multifaceted phenomenon, thus, to some extent choral research can be described as a multidisciplinary field. However, research on motivation in choir participation does not show the same multifaceted diversity, which would create opportunities for expanding present discourse. The aim of this chapter is to rethink the notion of motivation in choir participation by emphasising the importance of cultural and social contexts, and by doing this, offer a deeper and more nuanced understanding, which also includes sociological, cultural, and emic bottom-up perspectives. The data for this study were generated in Sunnmøre, Norway, and includes twelve interviews, notes from participant observation periods with four choirs, and a larger online survey. Through a “near-to-the-data” analysis the findings are expressed through a contextual model of motivation, where a range of motivational factors were sorted according to whether they are perceived to be central or peripheral to the informant. The model proposes connections and dynamics providing insight into how motivation may evolve both individually and collectively, and offers alternative ways of speaking and thinking, creating opportunities for changing how we experience and do choral work and research.

Keywords: choir singing, choral research, motivation, motivational culture, motivational profile, field of tension

This chapter will reconsider the notion of motivation in choir participation by pursuing the following research question: *How may emphasising the importance of context expand our understanding of motivation in choir*

Sitering: Eiksund, Ø. J. (2022). Rethinking Motivation in Choir Participation: Proposing a Contextual Model of Motivation. In R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Eds.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, Chap. 8, pp. 229–255). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch8>

Lisens: CC-BY 4.0

participation? A premise for this line of questioning is the straightforward claim that a person's motivation for a certain behaviour depends on the context encompassing the person and the behaviour. The context of choir participation is here built on the understanding of the choir as a complex and dynamic field of tension (Eiksund, 2019), expressing the many parallel and different meanings a choir may have to its members, where varying emphases on motivational factors, ownership, identity forms and group functions play a part. In the doctoral thesis¹ this chapter is based on, motivation stood out as a central category, and the present chapter is an elaboration and refinement of the findings from that study. The study's data were generated through a broad ethnographic approach in the study of amateur choirs in Sunnmøre, Norway, and included a survey, participant observation, and interviews. Departing from a traditional individualistic-psychological pathway of basic needs (Maslow, 1943, 1962, 1970a), and intrinsic/extrinsic motivation (Ryan & Deci, 2000), this chapter proposes a contextual model of motivation, which includes a wide range of motivational factors in an effort to incorporate sociological, cultural, and emic bottom-up perspectives (King et al., 2018).

In what follows, I will contextualise the study by presenting aspects of choir singing, choral research and theoretical perspectives on human motivation. The study's scene and methodological considerations will then be followed by a presentation of the results in the form of a selection of central and peripheral motivational factors. In the discussion I will propose the concepts "personal motivational profile" and "motivational culture", both integral parts of the contextual model of motivation.

Background

Choir singing is a popular activity in Norway, engaging somewhere between 2% and 4% of the population on a weekly basis (Eiksund, 2019, pp. 17–18). Chorus America (2009) estimated that 42.6 million adults and children regularly sing in one of 270,000 choruses in the US, while in Europe it is suggested that more than 37 million adults take part in

¹ *The Choir as a Field of Tension – Between the Minor and the Major* (Eiksund, 2019).

group singing (Welch et al., 2019, p. v). Naturally, such a phenomenon has attracted an increasing amount of research. Choral research is difficult to define, but can be described as a multidisciplinary field, requiring a range of research strategies, theoretical perspectives, and methodological approaches (Geisler & Johansson, 2014, 2019). In a Norwegian context, existing choral research may be structured according to whether it emphasises factors like society, musical practices, or human processes (Eiksund, 2019, pp. 20–23). This aligns with the findings in Geisler’s (2010) global choral research bibliography, where most titles fall under the categories of choir history and sociology, choir pedagogy, and choir music and health. In the newly published *Oxford Handbook of Singing* (Welch et al., 2019), seven chapters are dedicated to the “collective ‘choral’ voice”, with contributions focusing on e.g., youth choirs, social identity, intonation, and musical leadership, revealing the great variety of topics in which choral research is developing today.

One topic in choral research that does not show a similar multifaceted diversity of strategies and perspectives, is the notion of motivation in choir participation. To ask why human beings sing in choirs seems like an obvious question, and this may be the reason why research on this topic accordingly offers obvious findings. On the one hand, studies emphasise musical factors as important for choir participation (Balsnes, 2009; Einarsdottir & Gudmundsdottir, 2016; Schjelderup, 2005); while on the other hand the emphasis is on social factors as crucial for choir participants’ motivation (Einarsdottir & Gudmundsdottir, 2016; Follestad, 2013; Hollen, 2010; Lindland, 2011; Myrmel, 2007; Stewart & Lonsdale, 2016; Theorell et al., 2020; Weinstein et al., 2016). Balsnes (2009) also suggests combining these two factors, the musical and the social, as a central theme in choral practice: “Choral practice must continually balance between these two dimensions to let people enjoy themselves” (pp. 236–237, my translation). This established dichotomy between musical and social factors in choral practice contributes to a clear and simple understanding of how motivation in choir participation manifests itself, giving choir member and choral researcher alike a conceptual approach to the inner motivational workings of a global phenomenon. Still, considering the richness of contexts encompassing the many forms of choir

participation, it is well worth exploring further the notion of motivation in choir participation, something this chapter aims to do.

Research on the complex field of human motivation, especially in relation to the arts, is considered important in order to understand the human need and drive for musical and other artistic activities (Kemp, 1997), but the way forward is not as straightforward as it may seem in established choral research discourse: “The set of human motivations is a pie that can be sliced any number of ways” (Elster, 2007, p. 65). One way of slicing this pie, in terms of educational psychology, is by distinguishing between those who use more prevalent psychological theories, and situative theorists (Nolen et al., 2015). The psychological study of motivation in formal and informal learning contexts aims primarily to create somewhat generalisable models that can explain what, how, and why learners are motivated. One of the most well-known of these theories is self-determination theory (SDT; Ryan & Deci, 2000). On the other hand, a situative approach aims to: “(a) account for both the dynamic complexity of motives of different individuals to learn (or not learn) within and across particular social contexts over time; and (b) to identify useful patterns and dimensions in activity within contexts that can inform the more effective design or redesign of learning environments” (Nolen et al., 2015, p. 236). A similar point is made by researchers promoting the importance of culture and context when studying motivation in an increasingly multicultural world. The recognition that motivation is strongly influenced by contextual factors (through social-cognitive, socio-cultural, and situative theories of motivation), as well as the growing acceptance of the universalist perspective acknowledging the existence of both *etic* (culturally universal) and *emic* (culturally specific) psychological processes, allows a more nuanced understanding of the interface between culture and key psychological processes (King & McInerney, 2016, pp. 1–2). The *etic* approach usually places the researcher outside the cultural system he/she is studying, while the *emic* approach involves exploring indigenous theories, models, and constructs. Building on a native’s perspective, it emphasises understanding psychological phenomena and the inter-relationship with other phenomena. Criticism has been raised against research that proceeds as if most psycho-educational processes are culturally invariant,

and that Western theories are universally applicable and culturally independent (King et al., 2018). Even though the current study does not focus exclusively on learning per se, and is placed geographically on the west coast of a Western country, I still believe the points made are very helpful in interpreting the data. In the spirit of a universalist perspective, I will in what follows advance theories, which in different ways highlight motivation as a phenomenon, from a psychological, sociological, as well as a culturally imaginative (King et al., 2018) point of view. Maslow's (1943) theory of human motivation, and Ryan and Deci's self-determination theory (2000) are chosen as starting points as they represent etic individual-psychological approaches, which have also been used in relevant choral and music research.

Theoretical Perspectives on Human Motivation

In the essay "A Theory of Human Motivation", Maslow (1943) presents the well-known hierarchy of needs consisting of basic physiological needs, safety needs, love needs, esteem needs, and the need for self-actualisation. If the needs on one level are met, the organism "moves on" to needs on a higher level – for instance from safety needs to love needs. In the same way, the want of needs on a lower level, for instance lack of food and sleep, demands priority over needs on the levels above. Without going deeply into the intricacies of this theory, two issues are relevant for this study. One concerns the difference between deficiency needs and growth needs (Jerlang et al., 2008, p. 279; Maslow, 1962, pp. 24–25). Deficiency needs motivate when the organism lacks something, and disappear when the needs are met. Growth needs relate to self-actualisation, growth, and personal development, and give "positive health" when attended to. Needs for safety, social relations, love, respect, and esteem depend on other people, i.e., the social surroundings to be attained, and people motivated by these needs are hence more dependent on these surroundings (Maslow, 1962, pp. 24–33). The second issue concerns the conditions that must be in place to meet the needs. A threat to these conditions will be perceived as a threat to the needs themselves, and will demand priority (Maslow, 1970a, p. 47).

The classification of intrinsic and extrinsic motivation is a central element in self-determination theory (SDT) (Ryan & Deci, 2000). SDT is an approach to human motivation and personality that uses traditional empirical methods while employing an organismic metatheory highlighting the importance of humans' evolved inner resources for personality development and behavioural self-regulation. Intrinsic (or natural) motivation occurs when the motive for an action is to gain inner satisfaction, or when you engage in an activity for its own sake. Extrinsic motivation contrasts with this as it refers to the performance of an activity to attain some separable outcome. In this theory, three basic psychological needs are essential to foster self-motivation and personal integration: the need for competence, autonomy, and relatedness (Ryan & Deci, 2000). A large-scale study using SDT on motivation for musical activities has shown that intrinsic motivation increases with the level of musical activity (Appelgren et al., 2019). Stewart and Lonsdale (2016) compare choral singing to two other relevant leisure activities, solo singing and playing a team sport, to examine if and how singing in a choir might be beneficial for an individual's psychological well-being. The study suggests that group membership is more important than singing for perceived well-being, and the choir members reported stronger feelings of *entitativity* (Lakens, 2010; Lakens et al., 2011), meaning an experience of group membership as meaningful or "real". Another interesting finding was that the choir members reported the lowest experience of autonomy. Still, choir members reported significantly higher levels of well-being than solo singers. Stewart and Lonsdale (2016, p. 1250) point out the role the basic need of autonomy plays in SDT in a choir setting as an area for future research.

SDT is a very interesting framework for exploring human motivation. What is especially helpful is the connection it makes between inner motivation and a range of positive consequences, including improved performance, increased persistence and enhanced subjective well-being (Ryan & Deci, 2000; Stewart & Lonsdale, 2016, p. 1243). However, it diminishes some aspects of a very complex phenomenon. Many activities are both intrinsically and extrinsically motivated (Renolen, 2008, pp. 42–44), and as the study by Stewart and Lonsdale (2016) shows, it may not fully account for the specific context of the choir members, especially

the role of autonomy and entitativity. Also, SDT has received criticism for not adequately exploring culturally and contextually sensitive bottom-up phenomena (King & McInerney, 2016; King et al., 2018; Nolen, 2020; Nolen et al., 2015).

Changing Perspectives on Human Motivation

As mentioned above, the importance of culture and context when studying motivation has been emphasised by a growing number of researchers (King & McInerney, 2016; King et al., 2018; Nolen et al., 2015). Sociologically, motivation is considered a piece of a larger puzzle, something well illustrated by the concept of pathways (Finnegan, 1989). The pathways that exist in a certain society guide our choices by being essential for the way we structure our lives. Both Giddens (1984) and Bourdieu et al. (1995) point out that our actions must be understood in connection with larger social structures or fields, anchoring motivation in a social and cultural context.² One can argue that the role the basic need for relatedness plays in internalising extrinsically motivated behaviour in SDT (Ryan & Deci, 2000, p. 73), somewhat accounts for this larger picture, since it makes a connection between motivation and the support of the community or social group. Still, in my view, these sociological perspectives indicate a contextual understanding of motivation, making human motivation less of an individual phenomenon, and more fundamentally dependent on the surroundings. For the participants in the current study, choir participation constitutes this context, surrounding them in value patterns and complex social codes, which in turn guide the development and goals of their motivations. To examine human motivation in a certain context while including the specifics of that context in the examination, may hopefully contribute to a deeper and culturally imaginative understanding of this topic.

2 In Bourdieu's philosophy of science, «motivation» in a traditional sense does not have a place. His philosophy of human action breaks with concepts like «motivation», «subject», «agent» and «role», but focuses more on the relationship and mutual influence of the objective structures (fields) and the embodied structures (habitus) (Bourdieu, 1997, p. 12).

The Study's Scene and Methodological Considerations

The data of the study were generated in the region of southern Sunnmøre on the west coast of Norway. Southern Sunnmøre has a population of 49,712 (2021)³, consisting of villages, rural districts, and cities. It is divided and brought together by fjords, mountains, tunnels, bridges, and ferries. There exist rich and long-lasting traditions of choir singing in this area, reflected in a higher choir participation of 5%, compared to the national average of between 2% and 4%. At the time of data generation (2010–2011) there existed about 90 active choirs in this area, together responsible for over 1,000 performances of different kinds throughout the year. In addition to the performances, close to 89% of the choirs had regular rehearsals, with over 60% rehearsing one or more times a week. Half of the choir members (about 52%) were from 40–79 years old. Over 42% of the choirs were connected to some sort of association (business, church, club, team, organisation, school), while 60% were organised in choir associations (Eiksund, 2019, pp. 123–134). This sets the scene for the study, making choir singing an important and integrated part of the region's inner workings and public life. By this I mean that while being a member of a choir is very much a public endeavour, it also flows through people's everyday lives, structuring and affecting weekdays, social relations, and life choices.

The study was designed in a way that allowed a broad and open approach. This is in line with what King et al. (2018) describes as an emic approach, especially important when the aim is to capture “bottom-up phenomena” (p. 1048). The aim was to be close to the material, and let the data, as much as possible, be a strong guide in deciding which factors to focus on. As a starting point I tried to build a complete map of the “choir world” in this area, and spent about two months on the phone talking with choir singers, conductors, church employees, schoolteachers, musicians etc.⁴ At the end of this period, I had a list of about 90 choirs, and a

³ Statistics Norway (SSB). <https://www.ssb.no> (accessed 2 February 2022).

⁴ In my doctoral thesis I used the following broad definition of a choir: «A choir is a group of people that sing [preferably] polyphonic with some degree of organising» (Eiksund, 2019, p. 9, my translation).

contact in every choir. I then developed a questionnaire that the contact in every choir answered on behalf of his/her choir. Based on this, four choirs were selected. The selection criteria emphasised variation (female/male/mixed choirs, geographical location, organisation, age, and other situational factors) and limitations (adult choirs, not connected to associations like churches, schools, workplace etc.). I spent participant observation periods, each of a duration of 2–3 months, with all four choirs. At the end of the observation periods, I conducted 16 qualitative semi-structured interviews of about 1–2 hours each. The interviews were of choir members and the conductor of each choir, and contribute the main material for the analysis. Measures to ensure informed consent and confidentiality were taken at all levels of the study, and the project was approved by the Norwegian Centre for Research Data (NSD). All names of participants used in this chapter are fictional.

Data generation method	Description	Data
Online survey	A representative for each of the 90 choirs answered 69 questions concerning the choir's history, activity, and current condition.	Quantitative and qualitative data
Participant observation	Participant observation periods of 2-3 months duration in four choirs	57 A4 pages of observation notes
Qualitative interviews	Sixteen qualitative interviews, four from each choir (including the conductor in each choir)	22 hours audio / 379 A4 pages of transcriptions

Figure 1. Data Material

The initial analysis process relied on categorisation through a step-based deductive-inductive method, in short SDI (Tjora, 2010). In SDI one aims to work from raw data to concepts and theories. The “upward” motion is to be perceived as inductive – the movement from data towards theory. The “downward” motion is to be perceived as deductive – to test the theory on the empirical material. This model was developed to fulfil the potential of the data and relies on a “close-to-the-material” first phase of the analysis. The first phase of the analysis resulted in 259 codes. In the next phase similar codes were gathered into more general categories, and as the process went on, the categories were refined into dialogue with emerging research questions, omitting codes that did not contribute.

Through this process I ended up with five main categories: (1) motivation, (2) ownership, (3) identity, (4) social group, and (5) society. The motivation category contained a diverse set of interview excerpts that in one way or another expressed something about the “why” of choir participation.

In what follows, I will present the results from the analysis through the concepts of central and peripheral motivations, developed from the current study. These concepts are created to accommodate the great variety of motivational factors found in the data material in a meaningful manner. Based on these concepts, I will propose and discuss a contextual model of motivation, showing how this may enable an understanding of the motivational aspects of choir participation that transcends the established discourse on this topic.

Results: Central and Peripheral Motivations

As a starting point many of the informants expressed what they perceived to be the most obvious reasons for their choir participation: to sing and make music on the one hand, and to nurture social relations on the other. But as the conversations proceeded, many specific motivational factors appeared. Combined, these reasons create a spectre of motivational factors, transcending the obvious categories of music and social relations. In the analysis process I experimented with different ways of sorting these factors, ending up with a classification based on the perceived centrality of the specific motivational factor.

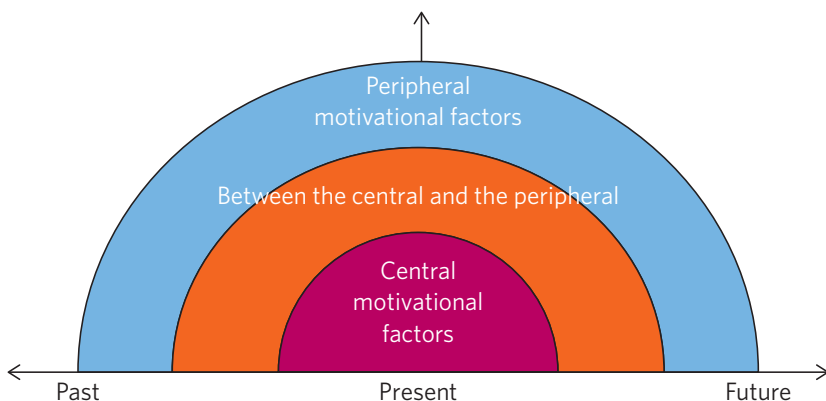


Figure 2. Central and Peripheral Motivational Factors

The vertical axis visualised in Figure 2 goes from central to peripheral. Central motivations include factors having a special, personal meaning to the informant, often involving expressions of identity, personal development, and peak experiences (Maslow, 1970b; Singer, 2000). Peripheral motivations include factors the informant perceives to involve something else/someone else/something larger than the individual (e.g., traditions, loyalty to other choir members). The horizontal axis is temporal, stretching back and forth in time. The further away from the present a motivational factor is situated, e.g. a peak experience happening a few years ago, the less central it will be perceived by the participant. Likewise, an exciting choir event planned to happen in a year's time may create anticipation and function as a motivational factor, but will not be perceived as central until the actual event gets closer in time. The point of including a temporal axis is twofold. Firstly, it illustrates the dynamic nature of motivational factors – the experienced centrality of a certain factor may change over time. Secondly, it is a meaningful way of analysing a certain motivational factor or set of factors, something I will return to in the discussion of the role of tradition.

Central Motivational Factors

At certain points in the interviews, it became clear that the topic of conversation meant something special to the interviewees, expressed through their emotional engagement and the way the topic was described. These topics, in this model described as central motivational factors, centred on moments of personal development and expressions of identity where the choir played a significant role in the informant's life. Central motivational factors are similar to what is expressed through the concept "intrinsic motivation" and its benefits (Ryan & Deci, 2000). But instead of focusing on how the "social environment can facilitate or forestall intrinsic motivation by supporting or thwarting people's innate psychological needs" (p. 71), central motivational factors highlight concrete experiences and events that take place in a certain context among a certain group of people. They are connected to what is experienced as the very core of choir participation. In what

follows, I will illustrate some of these factors through examples from the study's data material.⁵

To Have Something Exclusively for Oneself. Sonja talked about an everyday life full of tasks and responsibilities. When the question about giving up the choir to coordinate things at home arose, it became clear how much the choir meant to her:

It is a struggle to get everything to go together when you have kids who come home from school, their homework needs attention and then they may also want to attend activities, before I leave for choir at six. And it was not very long after I started, when he [the husband] said, "We have to cut down on something. Maybe you have to cut out [the choir]?" And I just, "No!" [laughter] It's like the one thing I do only for myself, that is, I go out the door and know that everything will work out at home [...]. But [the choir] is only me, and it's only for myself. And to be able to do that, it is unbelievably vital, so I think he actually understood how important it was and said, "OK, I understand how important it is to you, it's all right."⁶

For Sonja the choir was an arena where she could be herself in a different way than was possible in her everyday life at home. To leave her home and its responsibilities for a little while was an opportunity to validate important aspects of herself, also for her family.

To Learn Something New and Experience Personal Development. Many of the interviewees expressed the joy of learning something new as a very important part of choir participation. Through choir activities they learned new melodies, lyrics, and also new languages: "[W]e have learned Greek, German, French and English" [Inga]. For some choir participation was a way of learning about organisational work, and for some the experience of developing their voice and becoming aware of their breathing and their bodies in a safe environment was important. Sara told about a "physical" experience of change, enabled

5 To maintain anonymity, all names of study participants are fictitious.

6 All quotes have been translated into English from Norwegian.

through increasing confidence in herself and her voice: “I have become so much more self-confident, especially when it comes to singing in front of others”. To experience your confidence growing, and to gain the courage to use your voice, can be a very important part of your personal development. When happening in a choir setting, constantly mirrored in choir members you have a close relation to, this can increase the significance of the experience.

To Be Challenged. A part of learning something new is to be exposed to new challenges, which creates the opportunity to stretch further than what feels possible. Many of the informants talked about experiences in which they succeeded in doing something they did not think they were capable of, and the joy that came from this: “[S]ometimes we sing material that we barely manage. But after a while we master it. This is incredibly fulfilling, and a huge motivator” [Sonja]. For some high standards are in themselves one of the most important motivational factors: “Everything had to, and I love this, you know [laughter], be learned *before* rehearsals” [Linda].

Peak Experiences. Many of the interviewees talked about experiences that stood out in a special way. These experiences often included an altered state of mind with a physical dimension. To explain these experiences the interviewees often used words like “to have shivers down my back”, “to get shaky”, “have an out-of-body-experience”, or “a feeling of oneness with the entire choir”. To share this experience with the other choir members stood out as something special: “And you feel that all are one, no one stands out, we are all under the same umbrella, you hear everyone when you sing. So, it is really difficult to explain this feeling, but is something very special” [Inga]. The participants in this study often explained their peak experiences as bodily experiences, often combined with the feeling of “becoming one” with the rest of the choir. This created a unique combination of something very personal and at the same time collective. The collective aspect of these peak experiences, the feeling of “becoming one”, adds to the sense of entitativity (Lakens, 2010; Lakens et al., 2011) or the meaningfulness of group membership.

Between the Central and Peripheral

Some of the motivational factors did not generally carry the “glow” of emotional engagement that was expressed above in connection to the central motivations. Still, it became clear in the interviews that these factors meant a lot, often described with ambiguity, meaning that the perceived importance could vary over time and in different situations. A common thread in them was that they were often grounded in long term needs and wishes.

The Social Community. The choir is a social meeting place where relations form between choir members. For many the choir is a place where they meet the same people regularly over time, generating an environment conducive to important and long-lasting social relations. The social community is always an important part of a choir, but whether this community is experienced as something positive or negative, or something central or peripheral, depends largely on the individual choir member. Since choir participation (normally) is voluntary, it also is a community one can choose to leave.

Something the choir can offer is contact with others who share an interest in music and song, and many of the study’s informants expressed how important this was. Sara talked about how choir participation made it possible for her to form new friendships and acquaintances based on an interest in music: “To get to know people that I would never say hello to, or that live in other places and I would never have met [...]. So, new friends and new acquaintances, and people that share my interest. Yes, this is special, and really fun, because none of my [normal] friends sing in choirs or do anything like this”.

The social community is clearly an important motivational factor for the participants in this study, in the sense that it to some degree is present in all choir members. You cannot escape being part of the social community. A well-working social community may be the motivational factor that carries the choir member through periods of generally low motivation, but difficult social relations may also be the factor that pushes a member out of the choir. In some cases, the choir may have profoundly different social functions for its members, operating more as a primary

group for some and as a secondary group for others, forcing the members to navigate through competing norm and value systems. If the choir members expect very different things from the social community, this may create tension and difficulties (Eiksund, 2019, pp. 209–249). Due to this complex picture expressed by the study’s informants, I have placed the social community as motivational factor between the central and peripheral. As with the rest of the factors in this “between” category, the social community has the potential to be a central motivational factor for the individual choir member, but did not appear as such on a more general level in this study’s data material.

Interest in Music. Most of the interviewees expressed a general interest in music as an important reason for joining the choir. To be a part of a music-making experience is of course a very important motivational factor, and choir participation may offer a low-threshold opportunity to create and perform music for people who do not feel comfortable expressing themselves musically on their own. Still, the interest in music did not emerge as an overall central motivational factor in this study’s data material. This may appear strange, but has a natural explanation connected to the repertoires only partially overlapping the individual choir members’ musical preferences. Sometimes the choir sings something that the singer really connects with, creating strong and personal expressions of the individual’s musicality, but other times it may perform a piece that the singer dislikes, making it hard to enjoy the music. The interest in music will always be present, but as a motivational factor it will vary between the central and the peripheral.

Professional Encounters. One part of a choir’s activity is often collaboration with professional musicians, and some of the interviewees considered these professional encounters especially valuable. Through these meetings the choir members were exposed to higher standards than usual, something that could push them to the “next level”: “The professionalism they [a professional jazz ensemble] had compared to us – it was worlds apart. The way they pulled us in to become a part of what they were doing, it was really special to me” [Susanna].

What is experienced as professional is of course relative to the level the choir currently operates on, and to meet professional demands may also be demotivating – especially if you feel incapable of fulfilling them. As a motivational factor professional encounters may be both central and peripheral, both eye-opening on a personal level and a utopian goal to strive towards. In this study's data material this factor finds its place in between the central and peripheral.

Peripheral Motivational Factors

The motivational factors described until now have a generally positive character for the interviewees. Personal peak experiences and strong musical and emotional encounters were important ingredients in the everyday life of the choir. But certain motivational factors were expressed in another way, often lacking the form of personal connection noticeable in the more central motivational factors. Even though these factors seemed more “distant” to the interviewees, they still appeared frequently. Another interesting point was that these peripheral motivational factors to a greater degree appeared in the interviews of choir members going through difficult transitions, recruitment issues, conflicts, or other types of challenges.

Loyalty to the Choir. Loyalty to the choir is something many members experience in one form or another. It can manifest itself in different ways, as the feeling of having to attend rehearsals and concerts or feeling the obligation to talk warmly about the choir to others. Loyalty can be a positive feeling of belonging to a community, but in some cases, it may become disconnected from these positive feelings, especially if there is a general sentiment of worry concerning the choir's future or sustained existence. Ola talked about how he felt more and more like a supportive person for the choir, and that his membership was based primarily on the fear of what would happen if he quit: “I have been a member so long that I feel like, if I was not there, then it [the choir] stops”. Emil had a similar feeling in his choir, and was waiting for new people to join, making it possible for him to leave the choir without fearing its downfall.

As the conductor of a choir, Truls had experienced how difficult it was to expand the choir over a certain size: “It is difficult expanding the choir to over thirty members. It seems like someone always leaves. If there are too many [someone says] – ‘well, now we are so many that [the choir doesn’t need me anymore]’”. The motivational factor most apparent in these examples was the wish to keep the choir alive. This did not relate to what the individual got out of it on a personal level, but was more about keeping the choir going. The moment you feel that the choir may survive without you, you may think “my work here is done” and quit.

The Local Community Wants Choir Music. Many of the interviewees talked about how people in their community wanted the music from their choir, expressed directly through demands for appearances and concerts, and indirectly through financial support (purchasing lottery tickets, voluntary work): “I have senior citizens in my taxi, and they ask all the time about the next choir café. There is a great demand for choir music” [Ola]. Anna felt the support of the local community when she sold lottery tickets on behalf of the choir: “If we are selling lottery tickets [...] everybody says, ‘Of course, we will buy some tickets!’”. This feeling, of the demand and support for choir music from the local community, validates the point of singing in a choir, and gives choir participation another dimension.

The Importance of the Choir to the Local Community. An important motivational factor for many of the interviewees was the notion of the choir’s importance to their local community. In a sense this overlaps with the previous motivational factor, but for some interviewees the importance of the choir to the local community exceeds the musical element. For these the choir enjoyed the position of a “master of ceremonies”, being an integral part of important days and occasions: “It is a lot of fun, and the local choir is important. In two weeks we’ll have a church festival [...] and we are going to sing. I believe it is important that the local choir is there” [Anna]. Emil considered it to be a social task to sing for the local community’s senior citizens, especially in institutions: “[I]t is really important to sing in institutions, it is not done enough! It should

be compulsory, some kind of rotation arrangement for all the choirs – to sing in these institutions”. To be an important part of the local community could also be a part of a choir’s identity, something Karl talked about: “We are a factor in the cultural life of the local community. We are there on our National Day [17th May], standing by the stone monuments, we have done that since I started in the choir almost sixty years ago [...]. We arrange Christmas parties for the elders, we sing in the church”.

To experience how important the choir was to the local community was an important motivational factor for many of the study’s participants. Some identified strongly with having such a role, and felt they contributed to the community through their efforts. At the same time, it was clear that this motivational factor in general did not concern the individual singer to a high degree, but rather the choir as a whole. In cases where the individual singer identifies strongly with the choir, this motivational factor could be experienced as central, but in this study’s data material this specific factor stands out generally as peripheral.

Keeping Traditions Alive. For many of the interviewees, the focus on keeping traditions alive was very evident. This could refer to the history or traditions in their specific choir, but also indicates being part of a greater tradition, like the national and international male choir movement. For Truls, the conductor of a male choir, this was a very powerful motivational factor: “They [the amateur singers] do not try to become anything special, but they want to keep an old tradition alive, and I personally believe that the male choir is worth keeping, the traditional male choir”. To keep a tradition alive can be a dominant motivational factor, but can lack the form of personal connection noticeable in the central motivational factors. The “power” of tradition and historic events are peripheral in a temporal sense, and are in general experienced as “disconnected” from the present.

Overall, the peripheral motivational factors concern “larger” topics, such as tradition, history, and the choir’s role in the local community, and appear distant in comparison to central motivational factors, like peak experiences, personal development and expressions of identity mentioned earlier.

Discussion: A Contextual Model of Motivation in Choirs

Leaving behind the established dichotomy of musical and social motivational factors in choral practice, as well as departing from the inherited balancing act between these two factors, this chapter has attempted a fresh look at motivation in choir participation. Through a sensitive and critical analysis of the data, a range of central and peripheral motivational factors has been presented. These motivational factors exist side by side, and choir members may experience most of them to different degrees at certain times. This arrangement of motivational factors reflects the etic individual-psychological approach illustrated by the hierarchy of basic needs (Maslow, 1943, 1962), and the self-determination theory of Ryan and Deci (2000). In some ways, central motivational factors take their emotional content from the concept of intrinsic motivation. The picture is widened to include the importance of group membership, especially in connection to the collective aspect of peak experiences in choir participation. This is supported by the findings of Stewart and Lonsdale (2016), and the connection they make between feelings of entitativity and perceived well-being. But instead of exclusively analysing motivation as an expression of human's evolved inner resources for personality development and behavioural self-regulation (Ryan & Deci, 2000, p. 68), the focus in this chapter moved towards the collectively created values and social structures or fields that anchor motivation in a specific social and cultural context. The motivational factors listed above are generated from a practice existing in an intricate, rich, and sometimes tension-filled relationship with the community (Eiksund, 2019, pp. 251–270). Thus emic bottom-up perspectives (King et al., 2018) come into play.

The distinction between different motivational factors is an integral part of the contextual model of motivation in choirs I propose in this chapter. In what follows I will present the concepts “personal motivational profile” and “motivational culture”. Together with the central and peripheral motivational factors, this constitutes a conceptual framework allowing an alternative way of dealing with the notion of motivation in choir participation.

Personal Motivational Profile

None of the interviewees expressed identical combinations of motivational factors. Even though certain factors were more prominent in the data material than others, it does not mean that any one interviewee reported exclusively central or peripheral motivational factors. A personal motivational profile is a description of an individual's combination and the emphases of central and peripheral motivational factors. This profile may for instance emphasise the learning aspect (central), the social community (between the central and the peripheral), and traditions (peripheral), while peak experiences (central), professional encounters (between the central and the peripheral), and loyalty to the choir (peripheral) are less prevalent. The different factors emphasised by an individual may also vary over time.

Motivational Culture

Motivation has traditionally been examined as an individual phenomenon, a view reflected in the variety of motivational factors expressed by this study's participants. Based on the study's data material another issue seems to be connected to this specter of motivational factors, and relates to the collective aspects of a choir. A motivational culture is a description of the predominant central and/or peripheral motivational factors of a group, which also includes a description of whether and to what degree these factors are shared and communicated amongst the group's members. In some sense the motivational culture of a choir is the sum of each member's personal motivational profile, but a personal motivational profile and a choir's motivational culture are not necessarily identical. An individual whose personal motivational profile differs significantly from the motivational culture of the choir may experience social tension and a lack of understanding. This perspective may be helpful in understanding why individuals struggle to "find their place" in a choir. At the same time there exists a reciprocity in the relationship between the individual and the group, where the individual both affects and is affected by the motivational culture of the choir.

Utilising the Contextual Model of Motivation in Choirs

A central point of SDI (the step-based deductive-inductive method) is the “downward” motion – to deductively test the theory on the empirical material. By employing the contextual model of motivation in choirs on this study’s data material, an interesting finding becomes visible. There seems to be a correlation between the motivational culture and the general state of the choir. The choirs that were experiencing difficulties or challenging transitions tended to report an emphasis on peripheral motivational factors. One of the choirs in the study had recently been through a drastic change, the result of a merger of two independent choirs each with long and robust traditions. The two choirs had struggled over time with recruitment, and the only realistic solution was to create a new choir consisting of singers from both choirs. “You cannot spend your time keeping two corpses alive”, as one of the singers put it. Even though forming a new choir had created some new energy and optimism, many of the singers were still worried and uncertain about the its viability. Some of the singers also expressed sorrow over letting their “old” choir fade away, and when asked about why they sang in the choir, they tended to mention peripheral motivational factors as “keeping the choir alive”, or the importance of offering choir music to the local community. Another choir in the study had recently experienced a real “flow”, both in terms of good recruitment and musical quality. The choir had a growing, positive reputation in the local community, and the members expressed pride and joy in the status of the choir. When asked about their motivations for being in the choir, these singers emphasised, to a much larger degree, central motivational factors like peak experiences, being challenged, or learning something new and meaningful.

This correlation makes sense through the perspective of Maslow’s (1970a) theory of human motivation. As I mentioned earlier, people who experience a threat to the conditions for safety or social relations, will react as if they are actually experiencing a lack of safety and social relations (p. 47). Threats to the basis of the choir’s existence, like decreasing recruitment and uncertainty over the viability of the choir, demand focus and attention, which in turn will affect the motivation of the choir

members. In this situation, two characteristics follow: (i) the choir members tend to emphasise peripheral motivational factors, and (ii) they lose touch with central motivational factors. In Maslow's terms, the "basic" needs connected to the viability of the choir demand attention, preventing the choir member from focusing on growth needs, like self-actualisation and personal development. A safe environment, where members do not need to worry about the choir's future, economy, or social relations, makes it easier for the members to focus on personal development, learning, and musical and social peak experiences, hence creating a motivational culture dominated by central motivational factors. The connection between central motivational factors, intrinsic motivation, and the experience of meaningfulness of group membership or entitativity, also contributes to the understanding of this picture, especially in relation to the experience of assimilation, mastery, spontaneous interest, exploration (Ryan & Deci, 2000, p. 70), and a sense of well-being (Stewart & Lonsdale, 2016).

Motivational culture is also dependent on whether and to what degree these factors are shared and communicated amongst the group's members. It is not uncommon that there exists a culture for not "indulging in the gloom", and rather focusing on the positive, (or in some case, the complete opposite), which may lead to some motivational factors being shared more than others. The personal motivational profiles of choir members can also depend on the role they have in the choir. Members of the board or the conductor may feel an extra responsibility for the viability of the choir, making it harder to access certain central motivational factors. Still, for most members, motivation varies over time and in different situations, making this picture anything but monochromatic.

Another interesting phenomenon can be observed in choirs that have struggled over time, thus developing a motivational culture dominated by peripheral motivational factors. When the choir "turns the corner", for example by permanently filling that vacant conductor position, or succeeding in recruiting new members after being too few for a sustained period, something counterintuitive may occur. When things are finally in order, and one expects the choir to progress and grow, it stops. The mobilisation that has been happening to keep the choir going through the rough patches, seems to evaporate – some members may even leave the choir.

Several informants contemplated leaving the choir, as their motivation primarily had been to “stay as long as necessary”, as mentioned when presenting the motivational factor on loyalty. My interpretation of this is that a motivational culture predominated by peripheral motivational factors drains the choir’s members of energy and resources. On the other hand, a motivational culture predominated by central motivational factors may let the choir members, in Maslow’s terms, attend to their growth needs, producing “positive health” (1962, p. 29).

Combining all of this exemplifies how the concepts and connections in this model can be utilised, but it is through the actual use of the concepts one can see whether they contribute to the reality of the choral practice. How does one talk about what happens in a choir when it is going through transitions or challenging periods? How does one understand the reasoning behind staying in a choir even though it may feel draining? What should be emphasised to drive the choir in the intended direction? To answer these questions, one needs a nuanced and rich language, adapted to the specific reality one exists in, especially when this reality is the product of a collective effort, like a choir.

Conclusion

It may seem like this chapter advocates heavily for central motivational factors, pointing out the clear advantages and positives of letting these dominate the motivational culture of the choir. This is not my intention. If you ask me what the most important motivational factors in a choir are, my answer will be all of them. All motivational factors carry with them different kinds of traits, important in different situations, and the motivational culture in any one specific choir is unique and an integral part of the choir’s identity. If this study was conducted on another group of choirs in a different part of the world, the selection and emphasis of motivational factors would most likely be different. This has also been the point of this study, to complement an etic approach (exploring established psychological theories on motivation), with an emic approach. The emphasis on trying to understand a “psychological phenomenon and its inter-relationships with other phenomena from a native’s perspective” (King et al., 2018, p. 1048),

the native in this case being the choir member from southern Sunnmøre, has broadened the discourse on motivation in choir participation. This has allowed a rethinking of the way motivation appears and functions amongst choir members and in a choir. In the presentation of the findings from this study I have tried to find the right balance between giving narrow and precise definitions, and providing a conceptual framework that is open enough to be useful in analysing other contexts. Still, I believe and hope that the contextual model of motivation I propose in this chapter may prove to be both recognisable and applicable. This is not the fate of all new choral research. Little or none of the increasing amount of choral research ever comes into use (Johansson, 2011). Choral practitioners do not generally use or benefit from these studies, and Geisler and Johansson (2019) suggest two reasons for this: (i) underdeveloped forms of communication between theory and practice, that is, between researchers and practitioners, and (ii) the fact that choral research is distributed across a range of disciplines that apply differing methodological and theoretical approaches (p. 779). Nevertheless, choral research has an opportunity to make an impact on active choral practice through offering new ways of speaking and thinking, creating opportunities for changing how we experience and “do” choral work and research (Eiksund, 2019, p. 293). To develop concepts and introduce words that are relatable and fruitful for the choir community has been an important motivation for this study, and I believe this chapter is a contribution to this.

Looking forward, I welcome studies that apply and adapt the contextual model of motivation I propose in this chapter. One of the most important contributions is the change from an individual to an emic and contextually aware understanding of motivation. As a further development, it would be very interesting to see this model used on other groups than choirs where motivation is also considered a central issue.

References

- Appelgren, A., Osika, W., Theorell, T., Madison, G., & Bojner Horwitz, E. (2019). Tuning in on motivation: Differences between non-musicians, amateurs, and professional musicians. *Psychology of Music*, 47(6), 864–873. <https://doi.org/10.1177/0305735619861435>

- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap* [To learn in a choir: Belcanto as a community of practice] [Doctoral dissertation, Norges musikkhøgskole].
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde: Omkring teorien om menneskelig handlen* [Practical reason: On the theory of action]. Hans Reitzel.
- Bourdieu, P., Østerberg, D., Prieur, A., & Barth, T. (1995). *Distinksjonen: En sosiologisk kritikk av dømmekraften* (Vol. 9) [Distinction: A social critique of the judgement of taste]. Pax.
- Eiksund, Ø. J. (2019). *Koret som spenningsfelt: Mellom det små og det store* [The choir as a field of tension: Between the minor and the major] [Doctoral dissertation, Norges musikkhøgskole]. Oslo.
- Einarsdóttir, S. L., & Gudmundsdóttir, H. R. (2016, 2016/01/02). The role of choral singing in the lives of amateur choral singers in Iceland. *Music Education Research*, 18(1), 39–56. <https://doi.org/10.1080/14613808.2015.1049258>
- Elster, J. (2007). *Explaining social behavior: More nuts and bolts for the social sciences*. Cambridge University Press.
- Finnegan, R. (1989). *The hidden musicians: Music-making in an English town*. Cambridge University Press.
- Follestad, M. S. (2013). *Bedre enn rafting i Sjoa!: En studie av musikalsk teambygging med korslaget som redskap* [Better than rafting in Sjoa!: A study of musical team building with “korslaget” as a tool] [Master’s thesis, Universitetet i Oslo].
- Geisler, U. (2010). *Körforskning. En bibliografi* [Choral research. A global bibliography]. Körcentrum Syd. https://www.korcentrumsyd.lu.se/sites/korcentrumsyd.lu.se/files/geisler-2010_choral-research_a-global-bibliography.pdf
- Geisler, U., & Johansson, K. (2014). *Choral singing: Histories and practices*. Cambridge Scholars Publishing. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=870991&site=ehost-live>
- Geisler, U., & Johansson, K. (2019). Contemporary concepts and practices of choral singing. In G. F. Welch, D. M. Howard, & J. Nix (Eds.), *The Oxford handbook of singing* (1st ed., pp. 775–789). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199660773.013.31>
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press.
- Hollen, M. A. (2010). *Sang som felleskap [sic] og læring: Motivasjonsfaktorer for å synge i kor* [Singing as community and learning: Motivational factors for choir singing] [Master’s thesis, Høgskolen i Hedmark].
- Jerlang, E., Wedel-Brandt, B., Jonassen Ann, J., Egeberg, S., Ringsted, S., & Halse, J. (2008). *Udviklingspsykologiske teorier: En introduktion* [Developmental psychology: An introduction] (4th ed.). Reitzel.
- Johansson, K. (2011). Inside views on contemporary Swedish choral practice. In U. Geisler & K. Johansson (Eds.), *Choir in focus 2011* (pp. 15–32). Ejeby.

- Kemp, A. E. (1997). Individual differences in musical behaviour. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Eds.), *The social psychology of music* (pp. 25–45). Oxford University Press.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culturalizing motivation research in educational psychology. *Br J Educ Psychol*, *86*(1), 1–7. <https://doi.org/10.1111/bjep.12106>
- King, R. B., McInerney, D. M., & Pitliya, R. J. (2018). Envisioning a culturally imaginative educational psychology. *Educational Psychology Review*, *30*(3), 1031–1065. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9440-z>
- Lakens, D. (2010). Movement synchrony and perceived entitativity. *Journal of Experimental Social Psychology*, *46*(5), 701–708. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.03.015>
- Lakens, D., Stel, M. (2011). If they move in sync, they must feel in sync: Movement synchrony leads to attributions of rapport and entitativity. *Social Cognition*, *29*(1), 1–14. <https://doi.org/10.1521/soco.2011.29.1.1>
- Lindland, T. (2011). *Fortsatt ”Heftig og begeistret”?: Maskulinitet, sang og fellesskap i mannskor* [Still ”Passionate and enthusiastic”?: Masculinity, song and fellowship in male choirs] [Master’s thesis, Universitetet i Oslo].
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370–396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1962). *Toward a psychology of being*. Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970a). *Motivation and personality* (2nd ed.). Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1970b). *Religions, values, and peak-experiences*. Viking Press.
- Myrmel, K. (2007). *Equilibrium: Koret som sosialt felt* [Equilibrium: The choir as a social field] [Master’s thesis, Høgskolen i Bergen].
- Nolen, S. B. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, *61*, 101866. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101866>
- Nolen, S. B., Horn, I. S., & Ward, C. J. (2015). Situating Motivation. *Educational Psychologist*, *50*(3), 234–247. <https://doi.org/10.1080/00461520.2015.1075399>
- Renolen, Å. (2008). *Forståelse av mennesker: Innføring i psykologi for helsefag* [The understanding of human beings: Introduction in psychology for health education subjects]. Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Schjelderup, G. (2005). *”Det er gøy!”: En undersøkelse om motivet for å synge i kor* [“It is fun!”: A study on the motive for choir singing] [Master’s thesis, Universitetet i Oslo].

- Singer, J. A. (2000). Peak experiences. In A. E. Kazdin (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (Vol. 6, pp. 76–78). American Psychological Association / Oxford University Press.
- Stewart, N. A. J., & Lonsdale, A. J. (2016). It's better together: The psychological benefits of singing in a choir. *Psychology of Music, 44*(6), 1240–1254. <https://doi.org/10.1177/0305735615624976>
- Theorell, T., Kowalski, J., Theorell, A. M. L., & Horwitz, E. B. (2020). Choir singers without rehearsals and concerts? A questionnaire study on perceived losses from restricting choral singing during the Covid-19 pandemic. *Journal of Voice*. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.11.006>
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* [Qualitative research methods in practice]. Gyldendal akademisk.
- Weinstein, D., Launay, J., Pearce, E., Dunbar, R. I. M., & Stewart, L. (2016, 2016/03/01). Singing and social bonding: Changes in connectivity and pain threshold as a function of group size. *Evolution and Human Behavior, 37*(2), 152–158. <https://doi.org/10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002>
- Welch, G., Howard, D. M., & Nix, J. (Eds.). (2019). *The Oxford handbook of singing*. Oxford University Press.

Korsang og musikalsk ledelse for mestring og velvære

Grete Daling

Nord universitet

Arve Almvik

Nord universitet

Abstract: Singing in a choir is shown to have a good impact and effect on both physical, mental, emotional, cognitive and social areas and in relation to meaning and context in life. On the other hand, we have little knowledge of what the participants in the choir experience of learning, skills training and joy, as well as why and how. The purpose of this chapter is to contribute to knowledge about musical leadership in a choir where mastery and well-being for the participants is the goal. The chapter is based on empirical data from the research and development project Sing yourself well¹. Data is collected through focus group interviews of participants in a project-based choir for people with mental health challenges. The main theme of the interviews was the facilitation and implementation of musical practice with emphasis on the musical aspects of singing in the choir Sing yourself well. The data are analyzed on the basis of Malterud's phenomenological analysis and systematic text condensation. Central findings are that breathing, vocal exercises and musical imitation are perceived as important for the participants' feeling of proficiency. The way the communication between conductor and choir participants takes place is crucial for creating trust and security. What contributes to the participants' experience of mastery is discussed with emphasis on methodology, communication and learning processes.

Keywords: choir singing, musical leadership, well-being, coping, methodology, vocal exercises

1 www.singyouwell.com (Norwegian); www.singyouwell.com/home (English)

Introduksjon

Korsang er den musikkaktiviteten som samler flest mennesker i de nordiske landene (Balsnes, 2014). Et fåtall av de korene som finnes er organisert i helse-tjenesten eller har helsefremming som et eksplisitt mål. Forskningsbasert kunnskap om metodiske og relasjonelle aspekter knyttet til ledelse av korsangtilbud for utsatte grupper er mangelvare (Balsnes & Schuff, 2013). Funn fra *Syng deg friskere* (SDF), et norsk korprosjekt der deltakerne hadde psykiske helseproblemer, kan tyde på at dirigenten bør ha både musikkfaglig og relasjonell kompetanse for at deltakerne skal oppleve helsegevinst (Almvik & Daling, 2021; Dyrstad et al., 2017). Å skape mestringsopplevelser i et kor og benytte metoder som skaper trygghet i øvings situasjonen er særlig viktig for sårbare grupper (Balsnes & Schuff, 2013).

Forskning viser at korsang kan styrke deltakernes sosiale ferdigheter, bidra til bedre selvtillit og økt energi, gi økt deltakelse i arbeidslivet og påvirke den psykiske helsen positivt både hos personer som ikke har definerte psykiske lidelser (Bailey & Davidson, 2005; Clift & Hancox, 2010; Dingle et al., 2013; Judd & Pooley, 2014), personer med ulike grader av psykiske helseplager og personer med ulike funksjonshemminger (Almvik et al., 2021; Dingle et al., 2013; Dyrstad et al., 2017). Mening, opplevelse av sammenheng, tilhørighet, identitet, håp og egenkraft er sentrale begreper og livsdimensjoner som belyser hva som styrker den enkeltes psykiske helse og velvære (Almvik et al., 2021; Antonovsky, 1996; Askheim, 2003; Batt-Rawden & Andersen, 2020; Leamy et al., 2011; Ruud, 2010; Balsnes, 2011). Dette er kunnskap som lett kan relateres til korsang. Når det gjelder musikalsk ledelse og korledelse finner vi en del erfaringsbasert litteratur og forskning nasjonalt og internasjonalt (Dahl, 2002; Eiksund, 2019; Jansson et al., 2019; Poggy, 2011), men svært lite om ledelse av mestring- og helseorienterte kor.

Dette kapitlet vil bidra med utdypende kunnskap om ledelse av kortilbud for sårbare grupper, med vekt på øvelser, innøving og respons. At empirien gir grunnlag for anbefalinger om ledelse av denne typen korsangtilbud for tilsvarende eller lignende sårbare grupper, er også et mål. Fokusgruppeintervjuer av 11 personer som deltok i et prosjektkor ga oss et rikt materiale om temaet. Problemstillingen er: *Hvordan erfarer kor-deltakerne dirigentens ledelse i et kortilbud hvor mestring og velvære er målet*

for koraktiviteten? Med mestring forstår vi å kunne håndtere oppgaver og utfordringer i en læringsprosess (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Begrepet velvære har en vid betydning som god livskvalitet, et godt liv, trivsel eller god helse (Balsnes, 2014) med særlig vekt på trivsel og velbefinnende.

Rekruttering og gjennomføring av korsangkurset *Syng deg friskere*

I perioden april til juni 2015 deltok i underkant av 20 personer på et 10 ukers korsangkurs i regi av en høyskole i Norge og i et samarbeid med lokale og nasjonale aktører. Deltakerne hadde en diagnose eller definerte selv at de hadde psykiske helseproblemer. Tilbudet var tidsbegrenset, og øvingene foregikk til faste tidspunkter på en campus ved et universitet. En erfaren dirigent, som også er sangpedagog, hadde ansvaret for både planleggingen og gjennomføringen av korøvelsene. Hver øvelse hadde tredelt innhold: (1) forberedende øvelser med fokus på stemmeøvelser, (2) innøving av repertoar og (3) samsynging av repertoar. Korøvingene fungerte som læringsarena, og deltakerne behøvde ikke å øve mellom øvelsene. Å skape trygge rammer, tilpasse vanskelighetsgraden, variere repertoaret og gi deltakerne positive tilbakemeldinger ble vektlagt. Innøvingen av sangene var gehørbasert med bruk av piano og singback som støtte. Repertoaret besto av unison sang, tostemte og flerstemte arrangement.

Vi rekrutterte korsangdeltakere fra helsetjenestene i to kommuner og et distriktpspsykiatrisk senter. Sangferdigheter eller erfaring med å synge i kor var ikke et krav. 25 personer møtte til første øving, 19 av dem fullførte korsangkurset. Prosjektkoret fortsatte å eksistere grunnet stor etterspørsel utenfra om å presentere koret og konseptet, samt stor interesse fra korsangerne om å fortsette. Året derpå (2016) hadde koret øving omtrent hver 14. dag og gjennomførte åtte opptredener.

Forskningsdesign

Data er hentet fra to fokusgruppeintervju med totalt 11 deltakere fra prosjektkoret og er gjennomført høsten 2016. Varighet på intervju 1 var en time og 30 minutter, mens intervju 2 varte i 1 time og 47 minutter. Hovedtema

i intervjuene var tilrettelegging og gjennomføring av musikalsk praksis, med særlig fokus på dirigentens musikalske ledelse. Undertemaer var metodikk (undervisningsmåte) og innhold (sangøvelser og repertoar) i tillegg til relasjonelle tema som kommunikasjon og opplevelse av motivasjon og mestring. Som forskningsmetode er fokusgruppeintervjuer benyttet til å utforske mange forskjellige temaer. Metoden blir beskrevet som uformell og ikke standardisert (Acocella, 2012). Metoden etterstreber å få frem mange og forskjellige synspunkter om et emne som er i fokus for gruppen (Kvale & Brinkmann, 2018). I denne studien var metoden hensiktsmessig for å undersøke deltakernes erfaringer og opplevelser.

Funnene er en samlet og komprimert fremstilling basert på de to gjennomførte fokusgruppeintervjuene. For å analysere datamaterialet ble Malteruds (2011) fire-trinns systematiske tekstkondensering brukt: (1) inndeling av foreløpige temaer, (2) danne koder, (3) dele kodegrupper inn i subkoder og (4) danne kategorier på grunnlag av en sammenfatning av hver av kodegruppene.

Etter å ha lest gjennom alt tekstmaterialet fra intervjuene markerte vi deler av den transkriberte teksten som umiddelbart og rent intuitivt sto frem som betydningsfulle. Deretter skilte vi det vesentlige fra det mindre vesentlige i den hensikt å finne det som kunne være med på å belyse problemstillingen. I steg 2 fant vi meningsbærende enheter i form av tekstbiter fra de transkriberte intervjuene. Disse ble sammenstilt med temaene som kom frem under første del av analysen. I steg 3 ble de meningsbærende enhetene satt sammen i kodegrupper, og hver av kodegruppene fikk alt fra ingen til fem sub-koder, alt etter hva tekstbitene tilhørende de forskjellige kodene handlet om. Til sist, i steg 4, ble kodegruppene sammenfattet til kategorier, rekontekstualisert, i den hensikt å gjenfortelle hovedtrekkene fra analysen. I denne delen av analysen er forforståelsen i bakgrunnen for tolkningen og rekontekstualiseringen, i motsetning til første og innledende del, hvor forforståelsen ble lagt til side. Vi som har forfattet denne artikkelen har initiert og gjennomført korsangprosjektet SDF, det vil si at vi undersøker egen praksis. Som forskere var vi dermed både på innsiden og utsiden av det vi forsket på, noe som kan være både en styrke og svakhet (Kvale & Brinkmann, 2018; Malterud, 2011). Den ene av oss var dirigent for korøvingene og den

andre prosjektleder med ansvar for praktisk tilrettelegging av øvelsene. Gode relasjoner til deltakerne bidro til en åpen dialog og dermed større sjanse for ærlige svar. For å forebygge at vi ble blinde for aspekter vi tok for gitt og dermed ikke klarte å være tilstrekkelig kritiske, gjennomførte vi samtaler etter hvert fokusgruppeintervju om våre roller i intervjuene. En kollega deltok i deler av analyseprosessen og bidro med et kritisk blikk utenfra i form av spørsmål og innspill om hvordan vi kunne forstå innholdet i intervjuene.

Studien er godkjent av Regionale komiteer for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK; referanse: 2014/2295 A). Det ble ikke opprettet register med personidentifiserbare opplysninger og/eller opplysninger som kan kobles til navneliste eller lignende. Ved transkribering og analyse fikk informantene fiktive navn, og lydfilene ble slettet for å sikre anonymiteten til informantene. Gjennom prosessen med bruk av informert samtykke ble det poengtert at deltakelse i studien var frivillig og at de kunne trekke seg uten å avgi forklaring.

Analyse av fokusgruppeintervjuene

Tabellen med tema, koder og meningsbærende enheter viser hvordan de ulike nivåene henger sammen.

Tabell 1. Tema, koder og meningsbærende enheter

Tema	Koder	Subkoder	Meningsbærende elementer
Innlæringsmåter	Gehørbasert undervisning Imitasjon (foresynge, repetere) Repetisjon Mestring	Rekkefølge på innlæring (tekst, toner) En ting i gangen	«Men så er det jo ikke så komplisert hvis du gjør det enkelt, med enkle teknikker ... der kommer faglig kompetanse inn og, spør du meg.» «Vi trodde det bare var sånn øvelsesoppvarming eller noe sånt, og plutselig holder vi på å lære oss en litt komplisert sang. Det er noe med å ufarliggjøre det.» «Genialt»

(Forts.)

Tabell 1. (Forts.)

Tema	Koder	Subkoder	Meningsbærende elementer
Øvelser	Pusteøvelser	Kunnskap overførbar til andre situasjoner	«Det å aktivere det, det var noe jeg ikke var klar over var nødvendig for å få til god sang. Det var nytt for meg. Det åpna opp for en ny verden for sangglade meg.» «Den pusten hjelper meg uansett hvilken setting jeg er i livet, liksom.»
	Stemmebruksøvelser	Øvelser før opptreden viktig	
	Pulsøvelser	Kvalitet i øvelser oppleves forskjellig	
	Imitasjonsøvelser	Identitetsdannelse	
	Improvisasjonsøvelser		
	Mestring		
Kommunikasjon	Respons/ tilbakemelding	Kroppspråk Blikkontakt	«Det å høre at du har troen på oss. Mestringsfølelsen blir stor.» «Veiledning, ikke kritikk, er viktig ... for med én gang det blir oppfattet som kritikk så stenger jeg av.»
	Veiledning		
	Trygghet	Troverdighet	
	Mestring		
	Tillit		

Temaer og koder reflekterer informantenes perspektiv så langt som mulig. Utvalget av korsangere som deltok i fokusgruppeintervjuene, heretter kalt informantene, var opptatt av fremgangen og læringsprosessene de opplevde gjennom egen deltakelse i koret. De satte ord på verktøyene dirigenten benyttet og hvordan innlæringen foregikk. De sa også noe om hvilken betydning utvalg av øvelser eller repertoar hadde for dem. Hvert enkelt tema har omfattende innhold og består av undertema som benevnes som koder. Vi velger å presentere hovedfunnene fra tre tema som har fått navnene *øvelser*, *innlæringsmåter* og *respons*. Vi velger å kontekstualisere innholdet i øvelsen som informantene kommenterer, som for eksempel hvilken øvelse eller sang vi arbeidet med. Etter presentasjonen reflekterer vi over, kommenterer og drøfter ulike aspekt ved funnene.

Øvelser

En korøvelse i SDF startet alltid med oppvarming. Ut over å avspenne og deretter aktivere en rekke muskler som benyttes når vi synger, besto denne delen av musikalske øvelser med særlig vekt på sangstemmen. Deltakerne trente på pust- og luftstrøm, jobbet med fokus og konsentrasjon og øvde evnen til imitasjon og improvisasjon. I tillegg jobbet de med

tekst og diksjon og å forstå rollen sin blant de andre. Målet med øvelsene var å geleide korsangerne i god stemmebruk, rytmisk forståelse og ferdighet, oppøve evnen til lytting og samsang og ha det mest mulig gøy. Gjennom utprøving og lek ble sangerne kjent med egen stemme, og gradvis forsto de hvorfor vi gjorde øvelsene og hvordan de fungerte.

Flere av informantene fremhever pusteøvelser som spesielt utbytterike. En av dem sier: «Så kommer jeg på den oppvarminga, om meninga med pusten. Få pusten på plass. Jeg synes det er natt og dag, altså. For å kjenne at du er i gang på en måte.» Ved å bruke støttemuskulatur i kroppen for å styre fart og mengde på luftstrømmen oppnådde deltakerne at pusten fungerte bedre. En annen knytter fokuset på pusten til andre deler av livets mestringsarenaer: «Den pusten hjelper meg uansett hvilken setting jeg er i livet, liksom.» En tredje sier: «Det er derfor jeg bruker pusten, da. For den kjenner jeg at jeg får til å mestre når jeg er alene, eller sammen med musikkgruppa på DPS.»

Selv om dirigenten primært fokuserte på den fysiske oppvarmingen, var det flere informanter som trakk frem at oppvarming også er bra for den mentale forberedelsen før opptreden: «Mer sånn at du må forberede signalene på hvordan du skal, altså tanke og pust og hvordan hele greia skal være når du skal fremføre mer sånn da». En annen sier: «Men det så jeg da jeg var på den konserten, før jeg skulle opp, satt der i bakkant og, helt i stillhet og sto ikke og ropa noe [...] kjente på pusten og [...] kjente at jeg satte i gang noe. En sånn liten oppvarming.» En annen nevner at han gjør denne type oppvarming før hver faste øvelse, for å forberede både hode, tanker og stemme. En informant mener oppvarmingsøvelser er bra for å forebygge nervøsitet og for å flytte fokus i stedet for å sitte og vente og grue seg. Han sier: «Før så var jeg jo styggnervøs før jeg skulle opp på scenen. Men nå etter den oppvarmingen så er jeg nervøs før vi skal ta oppvarminga, men når en kommer opp blir en rolig, overalt.» Andre fremhever øvelsene som gode for den sangtekniske forberedelsen, eller det å arbeide med egen stemme. En informant sa: «Jeg merka stor forskjell fra de gangene jeg bruker stemmen min før oppdrag enn, vet ikke hvordan, men den er jo forberedt mer mykere eller den er mer sånn som den skal være da.» En annen informant supplerer med å si: «Den er jo varmere.» En tredje sier: «Godt av å få hjelp til å komme på rett spor.

Veldig greit å høre mer sånn eksempel av en tone eller.» Uttalelsen viser til at dirigenten demonstrerer tonen, og med det ikke bare gir et auditivt eksempel, men også en visuell demonstrasjon som viser hvordan for eksempel spesifikk munnstilling gjør det lettere å oppnå en ønsket tone. Videre sier informanten at det etter hvert ble enklere å holde stemmen sin stabil. En annen uttalte: «Jeg føler jo at jeg behersker min egen stemme mer enn hva jeg gjorde da jeg begynte. Tryggere på det, liksom. Så jeg har utvikla meg mye siden jeg begynte ja.» Én informant mener at pulstreningene har sammenheng med sangen: «For det er ikke bare stemmen som skal være med når du synger. Det er jo hele kroppen. Så det er jo noe sånn form for oppvarming det og.» Dette viser at korsangeren har forstått at det å synge i kor krever flere ferdigheter.

Dirigenten var oppmerksom på individuelle tilpasninger og la opp til differensierte øvelser der alle kordeltakerne utførte basisøvelser som for eksempel «pulssteg», mens andre gjennomførte flere koordinasjonsøvelser. Når vanskelighetsgraden økte, valgte noen av kormedlemmene å delta på et utvalg av øvelsene og var fornøyde med det. Andre deltakere stilte høyere krav til seg selv og var tilfredse først når de klarte å beherske alle. Ikke alle øvelser ble opplevd som like gode av informantene. Én uttalte: «Det er ikke bestandig like enkelt. I hvert fall ikke når jeg begynner med de oppvarmingene, for jeg merker det at jeg fort kan ramle ut og hvis jeg er ukonsentrert og ikke klarer å holde fokuset hele tida. Det er både hender og føtter som skal være med og. Ja, så skal det klappes, og så skal det en tone ut av munnen og. Det er mye å holde styr på. [...] Bare å prøve å henge seg på, komme på igjen, er ikke bestandig like enkelt.» En annen sier: «De der frem og tilbake opp og ned, det føler jeg ikke hjelper meg.» Å finne øvelser som passer alle kan være en utfordring. For noen er det ubehagelig å bevege seg utenfor komfortsonen sin.

Innlæringsmåter

Måten man lærer på var et sentralt tema i intervjuene og genererte mange koder og subkoder. Dirigenten i prosjektet arbeidet primært med gehørbasert innlæring. Dette innebærer å gjøre øvelser og lære repertoar «på øret». Den mest brukte formen var at dirigenten sang fraser fra

repertoaret, og at korsangerne gjentok. Etter hvert fikk korsangerne tekststøtte, enten via prosjektor eller på papir. Mange av deltakerne uttrykte at de likte denne formen for innlæring, og én informant sa: «Nesten likere å ha igjen øynene og lære seg sangen utenat.» En annen, som leser noter, mente det er lettere å benytte noter. En tredje informant ble nesten svimmel av noter, og sa det slik: «Hva er liksom alle dem nøklene som går ned, hva symboliserer dem. Det er greit at det er ei fire fjerdedelstakt, men uansett så har du plutselig 16 streker med en klump på liksom. Og nei, det blir rot for min del.»

Imitasjonsøvelser var fast takst både på øving og på opptreden. De besto helst av at korsangerne imiterte dirigentens korte fraser, som oftest ble sunget, men også klappet eller deklamert. Rollene ble gjerne byttet, slik at en korsanger lagde eller improviserte en frase som resten av korsangerne repeterte. En frase kunne være en kort tekst i taleleie, en melodi, lyder og «lek» med stemmen ved å variere toneleie, volum og klangfarge. Etter hvert imiterte korsangerne lengre fraser, og vi organiserte disse til ostinat som ble repetert. Når flere grupper utførte kontrasterende ostinat samtidig, ble disse til et flerstemmig arrangement. Denne arbeidsformen ble også en del av konsertrepertoaret. Når informantene ble spurt om hva de syntes om denne type øvelser, svarte en: «Veldig kult da, når en får reaksjon på dem som er på konsertene våre og sånn.» En annen uttalte: «Det sa mange som har vært i andre kor og, at dem og har slitt med å få til sånne type øvelser. For oss så er det nesten det samme som å synge en sang, faktisk. [...] Vi begynte med den delen da vi begynte i koret, så for oss er det en del av koret og for oss så er det en del av sangen. Derfor så er det ganske tøft å bryte opp det med at, altså noen synger og noen lager rytmene. Det blir jo steiktøft, egentlig.» En tredje person opplever ledelsen av dirigenten slik: «Og det er helt greit at hun er uforutsigbar, for det er forutsigbart, at det er uforutsigbart.» Den siste uttalelsen viser til at vedkommende er vant til det uforutsigbare musikalske materialet som ligger i imitasjonsøvelser. Dirigenten utførte imitasjonsøvelser hver gang, og på den måten ble denne arbeidsformen både kjent og forutsigbar for korsangerne.

«Vi trodde det bare var sånn øvelsesoppvarming eller noe sånt, og plutselig holder vi på å lære oss en komplisert sang. Det er noe med å

ufarliggjøre det.» Sitatet er fra den ene informanten og refererer til hvordan koret jobbet med tekstfraser i en imitasjonssekvens. Dirigenten repeterte frasen mange ganger, og var eksakt i forhold tekst og rytmikk. Deretter tilførte hun melodien til tekstfrasen. Flere av informantene understreker viktigheten av å repetere det som skal læres, og at kroppen til slutt husker å gjøre det den har lært. «Ei og ei linje, så sang vi det til det satt ... det handler om tryggheten vi opplever du gir oss da.» En annen gjentok poenget: «Repetisjon, repetisjon, repetisjon. Vi har gått gjennom det så mange ganger, og da går du automatisk i modusen etter hvert for at du blir så innstilt på det.»

Også det å ha fokus på én ting om gangen virker forløsende på sangerne. «Dirigenten lurte oss rundt det, slik at vi lærte oss en setning, og så en setning til. Og så en setning til. Og til slutt satt jo sangen likevel.» En annen sier at: «Men så er det jo ikke så komplisert hvis du gjør det enkelt, med enkle teknikker ... Der kommer faglig kompetanse inn, spør du meg.»

En tredje mener det er viktig å kunne jobbe etter egne forutsetninger, og viser til koordinasjonsøvelser med stemme og kropp. Han sa det slik: «Og hvis det ikke hadde vært rom for at for eksempel jeg kunne ha kuttet ut hendene da, så hadde ikke det fungert for meg. Nei, for det som ble sagt, det er greit at det ikke er hender, føtter og stemme samtidig. Så nå gjør jeg det jeg får til.» Ikke alle synes det er lett å akseptere at man ikke trenger å klare hele øvelsen for likevel å oppleve mestring. En sier: «Fått beskjed om at hender, føtter og stemme og alt det der skal tas i bruk, og da må jeg ta alt sammen i bruk for hvis ikke er hele øvelsen feila for min del igjen da. [...] og så skal alt sammen være 100 prosent, helst.»

Respons

Respons vurderes av informantene som en del av innlæringsprosessen. Det å få en tilbakemelding på om man gjør en øvelse rett oppleves som viktig, og måten dette gjøres på er essensielt. Flere understreker at det har stor betydning at dirigenten veileder korsangerne fremfor å kritisere dem. Én informant uttrykker seg slik: «Det som er litt viktig spesielt for meg, det er at dirigenten veileder, som hun kaller det, at det ikke blir oppfattet

som kritikk [...] at føles ikke ut som jeg har gjort noe galt, bare en liten rettleddning [...] eller veiledning for å få det bedre. Det synes jeg, for min del, er kjempeviktig.» Dette er det flere som fremhever: «Veiledning, ikke kritikk, er viktig. For med én gang det blir oppfattet som kritikk så stenger jeg av.» En annen påpeker at veiledning er bra, på den måten at man får en konkret tilbakemelding av hvordan man kan gjøre en øvelse bedre: «Det er nesten som å gå på skole der alle får sine hjelpemidler for å lære det samme på et vis da. Vi får sidetallene i stedet for boka.» Å kunne påpeke et potensial for hvordan en øvelse kan utføres bedre eller lettere, og ha fokus på det som fungerer, kan oppfattes på denne måten: «For vi får tilbakemelding hvis vi gjør det bra, så får vi positiv tilbakemelding hvis det ikke er fullt så bra også. Så blir det ikke nevnt det vi gjør dårlig, da. Det blir nevnt at det liksom er bra, men det kunne vært, ja bedre?»

Andre snakker om den nonverbale responsen: «Kjempeviktig det med blikkontakten og at du ... at du føler at du blir sett og hørt.» Graden av utfordring opplevdes forskjellig blant kordeltakerne. Én ville gjerne ha større utfordringer da han etter hvert opplevde et stort overskudd både når det gjaldt det sanglige og å mestre repertoaret, mens en annen følte at det var en del ting han ikke mestret. Sistnevnte uttalte: «Jeg synes det er vanskelig å holde fokus og konsentrasjon oppe såpass lenge at en får til [...] noen ganger kommer jeg på og kjenner at det blir lettere. Andre ganger blir jeg litt sånn småirritert for jeg kjenner at jeg ikke får det til. [...] blir irritert på meg selv, for meg blir det et nederlag. Altså mislykkes da [...] Så det går mer på den at en føler en ikke mestrer det med en gang.» Han kommenterer videre at det er en bøyg å spørre om hjelp, han vil helst ikke fremstå som dum fordi han ikke får det til.

Flere informanter formidlet at de stolte på at dirigenten kunne «styre i land» en fremføring. Dette mente enkelte var avgjørende for å lykkes både som enkeltsangere og kor. Korsangerne formidlet at de hadde tillit til dirigenten. I et tilfelle skulle koret fremføre «Gabriellas sang», som var ønsket fra samarbeidspartner på et bestemt oppdrag.² Dirigenten anså den for krevende, men en av informantene gjorde hennes skepsis til

2 SDF ble bedt om å synge i en kirke i forbindelse med Verdensdagen for psykisk helse. Vi skulle bli akkompagnert på piano av Stefan Nilsson, komponisten til «Gabriellas sang» fra filmen *Så som i himmelen*, derfor ble denne komposisjonen valgt.

skamme, da hun mente at dette var en sang som var «lett og ta og fort og lære». En annen problematiserte gjensidig tillit slik: «Jeg tenker på sånn som det med Grågåsa [en annen av sangene fra repertoaret], det er jo en sang som vi har arbeida veldig mye med da. Så det, lurer jo på om du virkelig hadde troa, visste du at det kom til å bli greit til slutt liksom? Det må jo ha litt med kompetansen din og gjøre og, tenker jeg. Så tenker jeg at det må jo være en grunn til at du har såpass stor tro på oss og da. For alle utfordringene vi får.» Informanten viser med dette at han opplevde at dirigenten hadde tro på at sangerne kunne mestre de oppgavene de fikk. De fikk utfordringer med et krevende repertoar. De fortalte at de stolte på dirigentens dømmekraft, og slik fikk korsangerne og dirigenten en felles tro på å kunne mestre de musikalske erfaringene.

Diskusjon

Deltakerne i fokusgruppeintervjuene formidler et mangfold av meninger, erfaringer og opplevelser om hva som er bra eller mindre bra for hver enkelt. Hvordan korøvingene blir ledet beskrives som viktig for deltakernes opplevelse av musikalsk utvikling. Oppvarmingsøvelser med vekt på pust og stemme og innøvingsmetoder som imitasjon og repetisjon blir beskrevet som et nødvendig grunnlag for den musikalske utviklingen, og bidrar i neste omgang til en opplevelse av mestring og velvære. Å fokusere på et element som naturlig pust, viser seg å hjelpe kordeltakerne i andre situasjoner og sammenhenger i livet. Flere av informantene formidler at de er sensitive for kritikk. At dirigenten gir eksakt respons i form av veiledning i stedet for kritikk blir beskrevet som avgjørende for videre motivasjon og egen læringsprosess.

Diskusjonen vil belyse hvorfor og hvordan øvelser, innøvingsmetoder og tillitsskapende respons kan danne et grunnlag for musikalsk utvikling og mestringsopplevelser. Å drive oppvarmingsøvelser er svært vanlig i kor, og vokal ferdighetstrening er sentralt (Caplin, 1997; Dahl, 2002; Høgset, 2004). Vokal ferdighetstrening var også et viktig faglig og metodisk fundament i SDF. I tillegg hadde prosjektkoret fokus på øvelser som fremmet ferdigheter på puls, rytmikk og koordinasjon. Informantene viser til forskjellige øvelser som de mener hjelper dem både musikalsk og mentalt

og som har overføringsverdi til andre kontekster i livet. Pusteøvelser fremheves som særlig viktige. Forutsetningene for en fri pust er at magen får være avspenst, slik at mellomgulvet får plass til sin bevegelse nedover. Dersom et menneske bærer på problemer, bekymringer, aggresjon eller sorg vil dette høyst sannsynlig komme til uttrykk i pusten, som blir mindre fri grunnet ekstra muskelspenninger (Arder, 1996). Når vi synger, forlenges utpusten og vi aktiverer de indre kjernemusklene (bukmuskulene). Dette får vi bedre til bare ved at musklene i utgangspunktet er avspenst, og vi kan lære å bruke disse på en fleksibel måte for å avpasse riktig mengde og fart på luftstrømmen når vi snakker eller synger. Når det kjennes godt synger vi på en sunn måte. Det er derfor grunn til å tro at avspenning- og pusteøvelser var avgjørende for at korsangerne i SDF opplevde at de forbedret egen evne til å synge. Pusteøvelsene oppleves også som meningsfulle for konsentrasjon og som et middel mot nervøsitet av informantene. Naturlig pust gir tilstrekkelig oksygentilgang, noe som er en forutsetning for velvære. Sangere utløser hormonet oksytocin under korøvelser (Theorell, 2010), noe som øker følelsen av å føle seg vel. Øvelser som fungerer godt for korsangerne fremmer dette hormonet og gir opplevelser av velvære.

Informantene løfter frem viktigheten av å mestre øvelsene og at innlæringsmetodene er en måte å oppnå dette på. Å ha en forventning om å greie en oppgave styrker muligheten for å faktisk mestre den (Bandura, 1997; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det motsatte, å ha en forventning om å ikke greie en utfordring, kan være utgangspunktet dersom man har mange erfaringer med å mislykkes, slik en informant påpekte: «Det er ganske utfordrende å klare å stole på seg selv når du har levd nesten hele livet med å være usikker, dårlig selvtillit og sånn. Og plutselig stole på at du klarer.» Det er et mål i seg selv at deltakerne, som ofte er mennesker i en sårbar fase i livet, styrker selvoppfatningen gjennom koraktiviteten. Å tro at du «får det til» øker muligheten for å gjennomføre en utfordrende oppgave. Å tilrettelegge øvelser og aktiviteter som utfordrer den enkeltes komfortsone og samtidig er overkommelige å gjennomføre, kan være nøkkelen til å fremme mestring (Dyrstad et al., 2017).

En særegenhet med SDF var at koret fra starten ikke hadde etablerte normer for verken innhold eller arbeidsmåter. Kordeltakerne visste lite hva som var forventet av dem ut over at de måtte like å synge. Øvelsene kordeltakerne nevner i intervjuet gikk ut på å imitere musikalske elementer. Det som ble skapt skjedde der og da, og det fantes ingen fasit på forhånd om hvordan det skulle klinge. Imitasjonsøvelser utviklet seg til ostinater, som når de ble utført flerstemt utgjorde komposisjoner. Noen av kordeltakerne identifiserer denne arbeidsformen til egenarten i koret. Egenarten, eller diskursen i koret, forstås som fellesoppfatningen om hvordan noe er. Gjennom å tilpasse seg diskursen i en sangutdanning, som innebærer bestemte måter å tenke, handle og forholde seg til den på, påvirkes subjektene til å innrette seg på bestemte måter (Schei, 2016). Selv om SDF ikke er en sangutdanning, er det en læringsarena, og koret er et fellesskap enkeltsangeren blir en del av. Schei (2016) påpeker at dirigenten i kor ofte er sentral i å skape diskursen, og at korsangerne som subjekter ønsker å innrette seg etter denne. I SDF ble arbeidsformen med å skape arrangementer der og da en del av diskursen og en læringsarena med tett samspill mellom dirigenten og korsangerne. Det er interessant å sammenligne de gehørbaserte imitasjonsøvelsene mellom dirigent og korsangere med grunnleggende språkopplæring mellom mor og barn, der barnets evne, ønske og glede over å lage lyder sammen med mor er iboende (Solli et al., 2021). I koret ønsket alle sammen å lære det musikalske materialet som gjorde oss i stand til å musisere sammen.

Dersom man ikke greier å forholde seg til diskursen, oppstår stemmeskam i form av tilbaketrekning, ikke-deltakelse eller flauhet (Schei, 2011). Var det dét som skjedde da enkeltsangere i SDF av og til tok en pause underveis i øvingene uten å oppgi grunn? Etter en stund kom de tilbake og var klare for å delta igjen. Kanskje var årsaken at vi som kollektiv ikke greide å skape en diskurs der alle kormedlemmene opplevde mestring og velvære? En farbar vei for å skape et musikalsk fellesskap alle kan være en del av, kan være å etablere musikalske ferdigheter som inneholder et minste felles multiplum. Lek, imitasjon og improvisasjon kan være en nøkkel til å verdsette det musiske som skjer hos hver enkelt og mellom sangerne i læringsprosessene fremfor å skape en forventning om et bestemt sluttresultat.

Gjentakelse av øvelser i kombinasjon med eksakt veiledning på hvordan mestre øvelser øker både mestringsfølelsen og selvbevisstheten hos korsangerne, og øker også muligheten for å kunne utføre disse på egen hånd. Et vesentlig funn er at repetisjon som metode ble fremhevet som sentralt for kordeltakerne. Saville (2011, s. 69) utdyper temaet i sin teori om repetisjon som effektiv metode i læringsprosessen, særlig i faget musikk som arbeider med psykomotoriske ferdigheter: «However, simple imitation is not the most effective strategy for learning through repetition. If we want to increase the effectiveness of learning via repetition, feedback is the key to success.» Han fremhever at positiv respons hjelper studenter å fokusere på mulighetene som kan bringe optimalt resultat, men trekker også frem viktigheten av umiddelbar respons, med spesifikk tilbakemelding som gjelder ett problem eller utfordring i gangen (Saville, 2011, s. 69–70). Å arbeide med én ting om gangen og ha bestemte fokus er derfor en anbefaling i ledelse av kor for sårbare grupper. Samtidig må man være oppmerksom på at det fort kan bli kjedelig å repetere en frase mange ganger. Derfor vil det være nødvendig å variere innøvingsmønster for å opprettholde interesse og læringsevne. Det kan for eksempel være å variere toneart eller et bevegelsesmønster.

Individuelle tilpasninger viste seg å være nødvendig for kordeltakernes mestringserfaring. Koordinasjonsøvelsene mellom stemme og kropp er et eksempel på det. Som dirigent kan man forsøke å tilpasse øvelser som alle mestrer, som for eksempel pulssteg. Men, det betyr at læringsprosesser er noe som foregår hos hver enkelt og noe du som dirigent ikke kan styre, men legge til rette for gjennom tilpassede oppgaver og positiv, eksplisitt respons.

En av kordeltakerne syntes det var vanskelig å be om hjelp i frykt for å fremstå som dum. En forutsetning for å tørre å spørre om hjelp var tillit til dirigenten. Tillit er menneskets følelse av at andres godhet, ærlighet og dyktighet er til å stole på, ifølge Fugelli (2003). Han skiller mellom personlig og profesjonell tillit, der den siste dimensjonen er knyttet til hvilken kompetanse profesjonsutøveren, i dette tilfellet dirigenten, har. I eksemplet med fremføring av «Gabriellas sång» hadde den ene av sangerne større tro på å komme i mål enn dirigenten. Sangeren stolte fullt

og fast på dirigentens dyktighet kombinert med en tillit til henne som person. I en undersøkelse om god ledelse i kor har Jansson (2019) kommet frem til fem ufravikelige egenskaper eller ferdigheter en dirigent må ha: kontakt, troverdighet, visjon, engasjement og autoritet. Kontakt er ufravikelig og muliggjør at dirigent og kordeltaker lettere kan arbeide godt sammen om det som er utfordrende. Kordeltakerne som ble intervjuet understreket viktigheten av respons fra dirigenten, og at den må være veiledende fremfor irettesettende. Mange av sangerne var følsomme og usikre på egne evner og ferdigheter, men var interesserte i å utvikle seg. Da blir det viktig å vite hva som skal gjøres bedre neste gang. Deltakerne påpekte at det ikke alltid var samsvar mellom det dirigenten sa og gjorde. Den ene informanten fremhever at dirigenten er god til å vise at hun har troen på sangerne og er raus med å gi positiv tilbakemelding til koret som «det der var veldig bra». Informanten savner likevel å få mer direkte tilbakemelding på hva som ikke alltid er helt greit, da han mener å se at dirigenten av og til lager noen grimaser som indikerer at det ikke høres særlig bra ut. Da kroppsspråket ikke korresponderte med det som ble sagt, ble tilbakemeldingen lite troverdig for korsangerne, og det ene absolute kriteriet for godt lederskap i kor manglet (Jansson et al., 2019). Om dirigenten skal gi kollektive tilbakemeldinger fremfor individuelle er basert på om det vil bli for vanskelig for sangerne å ta imot individuelle råd formidlet i plenum. Dilemmaet setter søkelyset på betydningen av å bli kjent med sangerne for å forstå hvilke typer forbedringstips som er greit for den enkelte å ta imot. Saville (2011, s. 70) viser til at dirigenter ofte gir det han kaller *delayed feedback*, som innebærer at man gir for mange beskjeder samtidig vedrørende et stort musikalsk materiale. Ifølge Saville (2011) legger dirigenten best til rette for læring ved å isolere en musikalsk utfordring eller et «problem» og gi spesifikk umiddelbar respons på én ting om gangen. Da informanten mente hun fikk «sidetallene i boka i stedet for bare boka», viste hun til nettopp en konkret løsning av et «problem». Et eksempel er når dirigenten viser og forklarer hvordan man skal forberede kroppen og munnstillingen for å treffe en spesiell tone, og prøver dette ut med korsangerne. Å først isolere denne problemstillingen og deretter sette den inn i den musikalske sammenhengen, blir oppfattet som konstruktivt.

Avsluttende refleksjoner

Hensikten med dette kapitlet er å bidra til kunnskap om musikalsk ledelse av korttilbud for sårbare grupper der mestring og velvære for deltakerne er målet. Vi har undersøkt hvordan deltakere i korsangtilbudet *Syng deg friskere* (SDF) har opplevd den musikalske ledelsen, og har særlig fokusert på hva, hvordan og hvorfor øvelser, innlæring og respons fungerer i forhold til deltakernes læringsprosesser og opplevelse av mestring. Funnene i denne undersøkelsen viser et mangfold av aspekter som oppleves virksomme for mestring og velvære, og avspeiler forskjellige forkunnskaper og erfaringer hos deltakerne. Samlet sett peker funnene mot at gehørbaserte øvelser og innstuderingsmetoder, som imitasjonsøvelser, fungerer godt. Tilstrekkelig repetisjon av det musikalske materialet er avgjørende for opplevelsen av læring og mestring. Deltakerne uttrykker at de er sensitive for kritikk og har lav terskel for å oppleve utrygghet. At korlederen gir umiddelbar, eksakt og veiledende respons oppleves som anerkjennende, skaper trygghet og bidrar til videre motivasjon og innsats. Mestring og (personlig) musikalsk utvikling viser seg å være grunnleggende for opplevelsen av velvære og for den enkeltes motivasjon. Å føle seg vel i et kor er åpenbart avgjørende for ønsket om å delta i en slik gruppe. Dette bør ligge til grunn for å tilby korsang for mennesker i sårbare grupper.

Som regel er innsats og strategier i en aktivitet knyttet til den enkeltes selvoppfatning, altså forventningen man har til egne evner og muligheter (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det er derfor nærliggende å tenke at dersom korsangerne har lave forventninger til egne evner og muligheten for å mestre korsang, har dirigenten en viktig rolle ved å legge til rette for å mestre utfordringene. For at instruksjonen skal «matche» den enkelte deltakers forutsetninger, kreves som regel noe individuell oppfølging og kontakt. At dirigenten gir hyppig anerkjennelse for arbeidet kordeltakerne utfører, stimulerer til motivasjon og tro på at de får det til. Dirigenten har ofte klare ideer om hva som er god pedagogisk ledelse, men det er ikke gitt at disse korresponderer med deltakernes erfaringer. Det kan være verdt å undersøke hva de som blir ledet opplever, for å kunne reflektere over og utvikle nye læringsstrategier for målgruppen man arbeider med. Funn fra dette prosjektet kan gi innsikt og inspirasjon til andre som vil lede korttilbud med samme målsetting som SDF.

Å synge i kor omfatter trening på både musikalske og relasjonelle aspekter. Å legge til rette for grunntrening av musikalske elementer som puls og rytme i tillegg til god stemmebruk, er trolig en god investering for at kordeltakerne skal mestre øvelser og repertoar. Å fokusere på elementer som naturlig pust, viser seg å være hjelpsomt både for velvære og bedre stemmebruk, og hjelper også kordeltakerne i andre situasjoner av livet. Blickkontakten mellom dirigent og deltakere fremheves også som kommunikasjonskanal, og kroppsspråket fra dirigent må korrespondere med verbal respons for at deltakerne opplever responsen som troverdig (Jansson, 2008). Dirigenten bør derfor tilstrebe å være oppriktig og troverdig i arbeidet sitt, men alltid være konstruktiv og veiledende også når tilbakemeldingene ikke er gjennomgående positive. Også i grupper som på grunn av sin helsesituasjon betraktes som sårbare, finner vi individuelle forskjeller der hver enkelt har sine referanser og erfaringer. Å kunne undervise fleksibelt kan være en god strategi for den enkeltes læringsprosess i gruppen. Et eksempel er gehørbasert innstudering. De aller fleste likte og mestret dette godt. Å differensiere ved å tilfredsstille de få som ønsket noter i tillegg vil oppleves støttende.

Verdens helseorganisasjon (Verdens helseorganisasjon, 2019) slår fast at god helse og deltakelse i aktiviteter henger sammen. Opplevelsen av blant annet mening, egenkraft og mestring er sentral for velvære og psykisk helse. Vår undersøkelse belyser hvordan den musikalske ledelsen av et korsangtilbud har betydning for deltakernes opplevelse av mestring og velvære. Kunnskapen er relevant for ledelse av ulike typer kortilbud, ikke bare de som har fokus på mestring og helse. Utdanningstilbud innen musikk og i krysningspunktet helse og musikk kan også ha god nytte av kunnskapen i sine undervisningstilbud.

Hvordan drives et kor? Hvilken forventning har en korsanger til hva en korøvelse skal være? En musikalsk leder eller dirigent kan skape et rom sammen med korsangerne som åpner opp for mange aktiviteter dersom dette rommet er tilstrekkelig trygt å være i. En kordeltaker uttalte til dirigenten at: «Og det er helt greit at du er uforutsigbar, for det er forutsigbart at det er uforutsigbart.» Man kunne tro at dette ikke er en «gjengs» kommentar fra en kordeltaker i et kor med særlige helseutfordringer. Det var innholdet som var uforutsigbart, men formen var kjent.

I så måte bør dirigenten ikke være redd for å utfordre kordeltakerne i det musikkfaglige arbeidet.

Å undersøke subjektive erfaringer med å delta i et helserelatert kor, med særlig vekt på hva som har betydning for den enkeltes mestring og velvære, er relevant for videre forskning. Det vil gi ytterligere kunnskap om hvilken musikalsk ledelse som fungerer godt for lignende målgrupper. Å gå mer i dybden på betydningen av, og forskjellige former for gehørbasert innlæring og hvordan respons gis peker seg også ut som aktuelle forskningstema.

Referanser

- Acocella, I. (2012). The focus groups in social research: Advantages and disadvantages. *Quality & Quantity*, 46(4), 1125–1136. <https://doi.org/10.1007/s11135-011-9600-4>
- Almvik, A. & Daling, G. (2021). Helse- og mestringskor – musikk som «medisin». I A. Almvik, C. F. Moe & S. Grav (Red.), *Samfunnsdeltakelse i første rekke. Psykisk helse i hverdagsliv og lokalsamfunn* (s. 130–147). Fagbokforlaget.
- Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion. *Health Promotion International*, 11(1), 11–18. <https://doi.org/10.1093/heapro/11.1.11>
- Arder, N.-K. (1996). *Sangeleven i fokus*. Ad Notam Gyldendal.
- Askheim, O. P. (2003). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal.
- Bailey, B. A. & Davidson, J. W. (2005). Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers. *Psychology of Music*, 33(3), 269–303. <https://doi.org/10.1177/0305735605053734>
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære. En kartlegging av eksisterende forskning om sangens*
- Balsnes, A. H. (2011). «Sangen har gitt meg et nytt liv». I K. A. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 25–43). Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172249>
- Balsnes, A. H. (2014). Korsang – en kilde til folkehelse. *Socialmedicinsk Tidsskrift*, 91(1), 54–62.
- Balsnes, A. H. & Schuff, H. M. T. (2013). «Min styrke når jeg er svak på fremmed sted.» Om korsang, flyktninghelse og integrering. I H. M. T. Schuff, R. Salvesen & H. Hagelia (Red.), *Forankring og fornyelse: Festskrift for Ansgarskolen 1913–2013* (s. 316–335). Portal forlag.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Batt-Rawden, K. & Andersen, S. (2020). «Singing has empowered, enchanted and enthralled me» – choirs for wellbeing? *Health Promotion International*, 35(1), 140–150. <https://doi.org/10.1093/heapro/day122>
- Caplin, T. (1997). *Fra teknikk til musikk. En bok om korledelse*. Musikkhusets forlag.
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research*, 3(1), 79–96.
- Dahl, T. B. (2002). *Korkunst. En bok for dirigenter om sang, korarbeid og kommunikasjon*. Cantando forlag.
- Dingle, G. A., Brander, C., Ballantyne, J. & Baker, F. A. (2013). «To be heard»: The social and mental health benefits of choir singing for disadvantaged adults. *Psychology of Music*, 41(4), 405–421. <https://doi.org/10.1177/0305735611430081>
- Dyrstad, A., Almvik, A., Ness, O. & Bjerkeset, O. (2017). Korsang som recovery – fremmede tiltak for personer med psykiske helseplager. *Scandinavian Psychologist*, 4, e17. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.4.e17>
- Eikisund, Ø. (2019). *Koret som spenningsfelt – mellom det små og det store* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. NMH Brage. <http://hdl.handle.net/11250/2590585>
- Fugelli, P. (2013). Helsetjenestens gudestoff: tillit. I H. O. Engvold & K. Johnsen (Red.), *Klinisk kommunikasjon i praksis* (s. 86–91). Universitetsforlaget.
- Høgset, C. (2004). *Sangteknikk*. Norsk Noteservice as.
- Jansson, D. (2008). *Dirigentrollen mellom magi og metode* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26915/1/Master_DagJansson.pdf
- Jansson, D., Elstad, B. & Døving, E. (2019). Universality and situatedness in educating choral conductors. *Music Education Research*, 21(4), 344–358. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1626362>
- Judd, M. & Pooley, J. A. (2013). The psychological benefits of participating in group singing for members of the general public. *Psychology of Music*, 42(2), 269–283. <https://doi.org/10.1177/0305735612471237>
- Leamy, M., Bird, V., Boutillier, C. L., Williams, J. & Slade, M. (2011). Conceptual framework for personal recovery in mental health: Systematic review and narrative synthesis. *British Journal of Psychiatry*, 199(6), 445–452. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.110.083733>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

- Poggy, I. (2011). Music leadership: The choir-conductor's multimodal communication. I G. Stam & M. Ishino (Red.), *Integrating gestures: The interdisciplinary nature of gesture* (kap. 25). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/gs.4.31pog>
- Ruud, E. (2010). *Music therapy – a perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Saville, K. (2011). Strategies for using repetition as a powerful teaching tool. *Music Educators Journal*, 98(1), 69–75. <https://doi.org/10.1177/0027432111414432>
- Schei, T. B. (2011). Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangeres identitetsarbeid. I K. A. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse, identitet* (s. 85–105). Senter for musikk og helse, Norges musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172303>
- Schei, T. B. (2016). Hvem er en «ekte» sanger? Identitet, skam og selvdisiplinering i klassisk, pop- og jazzsang. I *Hjertesproget. 16 forsknings- og praksisbaserte studier av sangens egenskaper, vilkår og virkning*. Videntcenter for Sang. <https://videntcenterforsang.dk/wp-content/uploads/2016/01/Hvem-er-en-ekte-sanger.-Identitet-skam-og-selvdisiplinering-i-klassisk-pop-og-jazzsang.pdf>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Solli, M., Aksdal, E. & Inderberg, J. P. (2021). Learning jazz language by aural imitation: A usage-based communicative jazz theory (art 1). *Journal of Aesthetic Education*, 55(4), 82–122. <https://scholarlypublishingcollective.org/uip/jae/article/55/4/82/291830/Learning-Jazz-Language-by-Aural-Imitation-A-Usage>
- Theorell, T. (2010). Musik och folkhälsa. *Socialmedicinsk tidsskrift*, 87(2), 51–60. <http://socialmedicinsktidsskrift.se/index.php/smt/article/view/669/487>
- Verdens helseorganisasjon. (2019). *Participation as a driver of health equity*. World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/324909>

Dedikerede sangere i amatørkor under covid-19-pandemien

Sven-Erik Holgersen

Emeritus, Aarhus universitet

Abstract: The Nordic countries have a strong tradition for amateur choirs for adults that have a fundamental cultural and social importance for the participants as well as in a broader societal perspective. Since March 2020 the Covid-19 pandemic has fundamentally changed the conditions for amateur choirs and, referring to recent research, the immediate consequences of the pandemic for choir singing are briefly described. A phenomenological ground is described as point of departure for the problem: How do dedicated singers in amateur choirs experience being a choir singer in the light of the Covid19 pandemic, and what kinds of meaning do the singers connect with social, aesthetic and ethic aspects?

Interviews with 16 experienced choir singers show that singing in choir may be existentially meaningful and that musical aesthetic experiences are what they most deeply are missing since the lock down of choir singing since March 2020. Regarding the risk of contamination during the pandemic, it is a widely held opinion among the participants that each member of the choir should be responsible for her-/himself at least by complying with the given restrictions, and that the responsibility for other participants therefore should be 'reduced' (given back) to the Other's responsibility for her-/himself. In case of personal concerns, the implication is to not participate. The article discusses aesthetical, social and ethical problems related to the practice of amateur choirs and the meaning creation of the participants.

Keywords: amateur choir, Covid-19 pandemic, social relations, ethics, aesthetic experience

Indledning

Formålet med dette kapitel er at undersøge, hvordan erfarne korsangere oplever det at synge i amatørkor under covid-19-pandemien. I Norden er der en stærk tradition for amatørkor for voksne, og der er en udbredt anerkendelse af korsangs betydning for såvel den enkelte deltager som i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Korsang giver anledning til 'stærke musikoplevelser' for deltagerne og for tilhørerne (Gabrielsson, 2008) og bidrager til at styrke fællesskaber og sociale kontakter (Balsnes, 2018). I de senere år er både fysiske og psykiske helsevirkninger føjet til listen af begrundelser for korsang, herunder at korsang bidrager til en oplevelse af mening og sammenhæng i livet (Balsnes, 2018; Grape et al., 2002; Theorell et al., 2020). Som én af de mest udbredte fritidsaktiviteter bidrager korsang til musikalsk dannelse, identitetsdannelse og dannelse til socialt og kulturelt fællesskab. Særligt ældre korsangere fremhæver, at deltagelse i amatørkor øger deres livskvalitet og fremmer deres sundhed gennem sociale relationer, meningsfuldhed og fortsat personlig udvikling (Lamont et al., 2018). Amatørkor kan således beskrives som musikalsk-sociale organismer, der både fordrer og befordrer normer for, hvordan deltagerne forholder sig til æstetiske, sociale og etiske aspekter af korsang (Kristoferson & Wrangsjö, 2019).

Covid-19-pandemien har grundlæggende ændret vilkårene for at synge i amatørkor. Situationen har været håndteret forskelligt i forskellige lande, og i Danmark har det såkaldte forsamlingsloft, afstandskrav på to meter og pligt til at bære mundbind eller visir medført, at det i praksis har været umuligt at gennemføre korsang og korkoncerter i flere perioder fra marts 2020 til maj 2021 og igen senere i 2021. Før udbruddet af covid-19 sang 7 procent af alle danskere i kor, men efter nedlukningen i marts 2020 valgte fire ud af fem deltagere at sætte korsangen på pause eller melde sig ud af koret (Danmarks Statistik, 2021).

Undersøgelsens problemstilling

Anledningen til nærværende undersøgelse er de umiddelbare konsekvenser, som covid-19-pandemien har for deltagere i amatørkor. Sociale, æstetiske og etiske aspekter af korsang har som omtalt grundlæggende

betydning for deltagere i amatørkor (Kristoferson & Wrangsjö, 2019; Theorell et al., 2020), og disse aspekter indgår derfor i underspørgsmål til undersøgelsens hovedproblemstilling: *Hvordan oplever erfarne deltagere i amatørkor det at være korsanger set i lyset af covid-19-pandemien, og hvilke betydninger forbinder sangerne med sociale, æstetiske og etiske aspekter af korsang?*

Spørgsmålet besvares ved hjælp af kvalitative interviews med deltagere i amatørkor om, hvordan korsangerne forholder sig til de konkrete udfordringer med at synge i kor under pandemien, og om deres forhold til korsang i det hele taget set i lyset af denne situation. Som baggrund for undersøgelsen omtales i det følgende afsnit andre undersøgelser af pandemiens umiddelbare konsekvenser for korsang.

Coronapandemiens umiddelbare konsekvenser for korsang

Covid-19-pandemien har synliggjort nogle paradokser eller modsætninger ved korsang – ikke mindst mellem positive aspekter af korsang og negative følger af pandemien. Kristoferson og Wrangsjö (2019) præsenterer som nævnt stærke argumenter for at deltage i korsang i bogen “Det är farligt att inte sjunga”, men under pandemien er sang paradoksalt nok forbundet med potentielt dødelig smitte. Adskillige kor forskellige steder i verden har rapporteret om omfattende smitte efter korsessions. Hamner et al. (2020) undersøgte smittespredningen i “the Skagit Valley Chorale”, Washington, hvor 53 ud af 61 sangere blev smittet efter at have deltaget i en enkelt session på to en halv time. To af de 53 smittede døde af sygdommen. Efterfølgende har Miller et al. (2021) beregnet, at smittespredning gennem aerosoler kunne være reduceret med 50 procent med helt enkle tiltag som udluftning og god ventilation samt ved at forkorte sessionen fra to en halv til en time.

O’Keeffe et al. (2020) beskriver en række tilfælde af smitte blandt kor og peger på, at generelle restriktioner ikke er tilstrækkeligt præcise, og at hvert enkelt kor derfor bør tage relevante forholdsregler. Holding et al. (2020) advarer mod den opfattelse, at sangere, der er blevet raske efter covid-19-sygdom, blot kan genoptage sangen, fordi senfølger kan være

særligt invaliderende for sangere. På den anden side viser pilotprogrammer på bl.a. Karolinska Institutet i Stockholm, at netop sang og deltagelse i korsang kan bidrage til rehabilitering af en sund vejrtrækning efter lungesygdom på grund af covid-19¹.

Under den første nedlukning i Danmark fra den 11. marts 2020 var al korsang aflyst, men efter sommerferien gav den delvise genåbning af samfundet mulighed for at gennemføre korprøver, hvis deltagerne holdt to meters afstand og var iført mundbind eller visir. I løbet af efteråret meldte regeringen skiftende tal for størrelsen på tilladte forsamlinger ud, og i oktober var antallet helt nede på 10 personer. Dette forhindrede i lang tid korene i at afholde prøver og koncerter.

Selv om amatørkor har efterlevet forbud mod at mødes til fysiske kor-sessions, har de valgt at leve med forbuddet på forskellige kreative måder. Ifølge det danske korforbund, Kor72, gennemførte mange amatørkor udendørs korprøver under nedlukningen i foråret 2020, og langt de fleste kor genoptog prøverne i løbet af efteråret 2020 (Kor72, 2021, s. 3). I november 2020 var det dog kun 52 procent af medlemmerne (sangerne), der var aktive deltagere i korsang, mens resten havde taget orlov eller meldt sig ud af deres kor, fordi restriktionerne "har dræbt lysten til at synge i kor" (Kor72, 2021, s. 8). I et forsøg på at gennemføre korprøver uden at mødes fysisk er der udviklet en praksis med virtuel korsang og andre former for samsang, men virtuelle platforme giver ikke samme mulighed som fysisk tilstedeværelse for akustisk, kropsligt, følelsesmæssigt, æstetisk og socialt nærvær (Datta, 2020). Støckert et al. (2020) fandt, at struktureret musikundervisning kan fungere online, men at socialt nærvær vanskeligt kan genskabes online. Online korsang anbefales dog som strategi for at undgå social isolation under pandemien (Razai et al., 2020). Spørgsmålet er derfor, hvilken betydning det fysiske nærvær har for deltagernes sociale og æstetiske oplevelse af at synge sammen. I forbindelse med nedlukningen af korsang under covid-19-pandemien i foråret 2020 spurgte Theorell

1 Videolinks:
 Om sang og korsang som metode til rehabilitering af åndedræt efter covid-19
<https://www.facebook.com/SverigesradioP2/videos/896192087863061/>
<https://www.facebook.com/SverigesradioP2/videos/739724736921191/>
<https://www.bbc.com/news/av/uk-55819360>

et al. (2020) svenske og norske korsangere om, hvad de savnede mest. Korsangerne oplevede det sociale aspekt som det største tab, men savnet af æstetiske og emotionelle oplevelser samt den fysiske træning voksede, jo flere år man havde været korsanger.

Set i lyset af at amatørkorsang er en betydelig faktor i dansk kulturliv, er det påfaldende, hvor lidt politisk opmærksomhed der har været på de negative konsekvenser i forhold til korsang. For eksempel har der under den gradvise genåbning af samfundet været afholdt fodboldkampe med 5000 tilskuere (som da også medførte omfattende smittespredning), mens det i samme periode ikke har været muligt at afholde koncerter med kor. Danskernes generelle tillid til regeringens håndtering af coronapandemien var ved pandemiens begyndelse meget høj og har siden været svagt fallende. Kordirigenter og -sangere har skrevet i aviser og på sociale medier om deres frustrationer over de kulturpolitiske prioriteringer. Langt de fleste borgere, herunder deltagere i amatørkor, tager dog personligt ansvar og følger myndighedernes retningslinjer (Petersen & Roepstorff, 2021).

Undersøgelsens teoretiske ramme

Amatørkorsangeres oplevelse af, hvordan det at være korsanger under covid-19-pandemien, belyses ud fra et livsverdensperspektiv, og den overordnede teoretiske ramme for undersøgelsen er fænomenologisk. Problemstillingen er som nævnt sociale, æstetiske og etiske aspekter af korsang, som set fra et fænomenologisk perspektiv er tæt vævet sammen.

Det sociale aspekt vedrører deltagernes sociale relationer og deres opfattelse af koret som social organisation. Når Rosa (2019) beskriver korsang med begrebet 'resonans', er det ikke kun forstået som et akustisk fænomen. For Rosa er 'resonans' et udtryk for fundamentale relationer til omverdenen, der er nødvendige for at overleve både fysiologisk og psykologisk. Specifikt om korsang skriver Rosa:

In this context of fundamentally physical/bodily resonance, it is difficult not to feel at least momentarily in "harmony" with oneself and the world. And if one doesn't, the resulting sense of alienation will be felt all the more clearly, as a kind of tension or incongruity between physical/bodily resonances and mental/symbolic "silence". (Rosa, 2019, s. 64)

Korsang kan aktivere resonansakser i tre dimensioner på samme tid: som fysisk og kropslig resonans i rummet, som horisontal resonans mellem sangerne og som resonans i forhold til en æstetisk praksis, der er vertikalt forankret (Rosa, 2019, s. 294). Rosa henviser med sin forståelse af resonans til et kropsfænomenologisk grundlag (Merleau-Ponty, 2003), hvor krop, bevidsthed og omverden er sammenflettet (intertwined). Resonans i denne betydning er grundlaget for nærværende undersøgelses teoretiske forståelse af sociale aspekter ved korsang, men resonans er lige så relevant i forhold til æstetiske aspekter.

Det æstetiske aspekt vedrører korsangernes personlige oplevelse af at være medskabere af musikken og derigennem forbundet med en musikalsk tradition (Rosa, 2019, s. 294). Korsangere (musikere) kan opleve at være forbundet med hinanden gennem deres berørthed af musikken og det vokale udtryk, og der er en særlig gensidighed forbundet med denne situation. Sangere (musikere) kan opleve på samme tid at røre ved (udføre og lytte til) og blive berørt af musikken (Stubley, 1999). Man er på samme tid rettet mod og af musikken og de andre korsangere. Korsangere skaber musikken i fællesskab, og er gensidigt rettet af hinandens musikalske udtryk. Denne gensidighed, der også kan gøre sig gældende i forholdet mellem musikere og publikum, kan betegnes som musikalsk intersubjektivitet, nemlig flere personers samtidige rettedhed mod og af et musikalsk fænomen og hinanden (Holgensen, 2006).

Korsang er på samme tid et kollektivt og et individuelt anliggende, hvor sangeren kan opleve at være (ét med) det fælles musikalske udtryk eller at blive opslugt af det – og samtidig at være sin stemme. (Kor)sangere kan opleve sangen som “en musikalsk vokal bekræftelse på deres eksistens”, hvor det musikalsk-vokale fremtræder som en fænomenologisk enhed i oplevelsen (Leijonhufvud, 2011, s. 75). I korsang kan man også gensidigt spejle hinandens vokale udtryk for at komplettere hinandens klange og forenes i samklang (Leijonhufvud, 2011, s. 101).

Det etiske aspekt angår både deltagernes ansvar for koret som helhed og for den anden som korsanger og potentielt offer for pandemien. Et socialt møde indebærer ikke nødvendigvis fysisk berøring, men det er altid forbundet med nærhed (Levinas, 1996). Når man mødes ansigt til ansigt, indtræder man umiddelbart i et uendeligt betydningsrum, der

beror på gensidighed, og dermed har man også et etisk ansvar for den anden. Som Levinas skriver, er ansigtet ikke blot en fysisk genstand, men bliver til i mødet som en fordring om både at forstå den anden og at blive forstået.

Ansigtet, som endnu er en ting blandt tingene, bryder gennem den form, der afgrænser det, hvilket konkret betyder, at ansigtet taler til mig og opfordrer mig til at indgå i et forhold, der ikke har noget til fælles med en magt, der udøves, om den så er nydelse eller erkendelse. (Levinas, 1996, s. 194)

Hvis man erstatte “ansigtet” med “stemmen” i citatet, bliver det etiske forhold mellem korsangerne tydeligt: “... [stemmen] taler til mig og opfordrer mig til at indgå i et forhold, der ikke har noget til fælles med en magt, der udøves, om den så er nydelse eller erkendelse”.

Stemmen kan forstås som en metafor for personen, det vokale subjekt, som korsangere forholder sig sensitivt, empatisk og (selv)kritisk til. Denne forståelse af betydningsladede møder mellem mennesker har desuden været rammesættende for forfatterens syn på etiske relationer i interviewene og mellem korsangere i nærværende undersøgelse.

Metode og empiri

For at belyse korsangeres personlige oplevelser og erfaringer med korsang set i lyset af covid-19-pandemien består undersøgelsens empiri af individuelle, kvalitative interviews med erfarne amatørkorsangere ($n = 16$).²

Deltagerne blev udvalgt gennem henvendelse til veletablerede amatørkor, der synger forskellige genrer: klassiske oratoriekor, blandede rytmisk/klassisk og latin. Korene havde ca. 20–60 medlemmer. Deltagerne var desuden udvalgt for at opnå diversitet med hensyn til køn (otte kvinder og otte mænd), alder og varigheden af deres korerfaring.

Deltagerens aldersspredning var fra 39 til 71 år med en gennemsnitsalder på 58 år.

2 Nærværende undersøgelse er registreret i Aarhus Universitets fortegnelse, jf. databeskyttelsesforordningen (GDPR). Tak til de 16 amatørkorsangere, der gennem deres åbenhed og meget personlige svar har bidraget til denne undersøgelse.

Der var tale om meget dedikerede amatørkorsangere med lang korerfaring fra 10 til 45 år og et gennemsnit på 27,5 år.

Deltagerne var alle veluddannede, selv om dette dog ikke var tilstræbt, og som i de fleste amatørkor havde de meget forskellig faglig baggrund. Tre af deltagerne havde en musikuddannelse som baggrund, mens andre arbejdede inden for bl.a. sundhed, miljø, undervisning, offentlig administration og it-branchen, og enkelte var pensionerede. Alle deltagere var dedikerede korsangere, og de havde forud for udbruddet af pandemien en høj koncertaktivitet og havde i løbet af det seneste år medvirket i 6–15 koncerter.

Interviewene blev gennemført i marts og april 2021 – de fleste som onlinemøder og enkelte ved fysisk møde. Antallet af interviews blev begrænset til 16, da svarene herefter blev redundante og ikke længere bidrog med væsentlige nye perspektiver (Kvale, 2003, s. 108).

Samtalerne var præget af fortrolighed, og deltagerne fik løfte om fuldstændig anonymitet. Interviewguiden fungerede i de fleste tilfælde som en ramme for deltagernes personlige beretninger, hvoraf flere også havde privat karakter. Efter de faktuelle spørgsmål om alder, køn, korerfaring og koncertaktivitet tog de følgende spørgsmål udgangspunkt i en fælles interesse for korsang, idet jeg (forfatteren) foruden et alment kendskab til de udvalgte kor også selv synger i flere kor. Forsker og interviewpersoner havde i denne undersøgelse del i et fælles erfaringsfelt, og begge parter bidrog til at skabe mening i interviewene (Kvale, 2003), som efterfølgende blev bearbejdet af forskeren.

Samtalerne mellem forsker og korsangere var præget af en empatisk tilgang, der var åben for digressioner og uddybende perspektiver ud fra de stillede spørgsmål (Finlay, 2006).

Interviewene omfattede en række spørgsmål (herunder faktuelle) med inspiration fra Kristoferson og Wrangsjö (2019) og Theorell et al. (2020), der af hensyn til en mere overskuelig fremstilling er organiseret indenfor tre overordnede temaer:

- 1) Deltagernes oplevelse af at synge i kor med restriktioner (mundbind og afstandskrav) eller i form af online korsang (elektronisk platform eller TV).

- 2) Deltagernes syn på smitterisiko ved at synge, og i hvilken grad følgende hensyn havde betydning for, hvornår de ville genoptage korsangen:
 - a. hensynet til egen sundhed
 - b. hensynet til andres sundhed
 - c. hensynet til at opretholde korets aktiviteter
 - d. hensynet til at bidrage til kulturlivet generelt
- 3) Hvad deltagerne oplevede som det største afsavn eller værdsatte mest ved korsang set i lyset af nedlukningen:
 - a. det musikalske udbytte og den æstetiske oplevelse
 - b. det sociale udbytte og de sociale relationer
 - c. det personlige udbytte – kropsligt/fysisk og psykisk/mentalt

Alle interviews blev udskrevet efter lydoptagelsen, således at hvert enkelt interview kunne fremstå som en personlig fortælling. Desuden blev svar på de enkelte spørgsmål kodet og registreret i en sammenfattende tabel for at få overblik over svarenes forskelligheder og eventuelle indre modsigelser både horisontalt (i forhold til den enkeltes udsagn) og vertikalt (i forhold til andre deltagere). Dette trin i analysen var en fænomenologisk dekonstruktion af deltagernes udsagn. Selv om 16 interviews af ca. 30–45 minutters varighed er et forholdsvis begrænset materiale, var krydslæsning mellem tabellen (dekonstruktionen) og de udskrevne interviews nødvendig for at skabe og fastholde et nuanceret billede af personerne bag. Analysen tydeliggjorde, hvordan korsang var en del af deltagernes hele livsverden. Deltagerne er kort beskrevet ved deres køn og alder, der er anført i parentes efter citaterne, for eksempel (K69) = kvinde på 69 år eller (M48) = mand på 48 år.

Resultater – dedikerede korsangere har stærke holdninger

I det følgende præsenteres resultaterne, idet udvalgte citater illustrerer variationer og modsigelser indenfor temaerne. Interviewene vidner om, at deltagerne har stærke holdninger til korsang, og mange berører foruden sociale, æstetiske og etiske perspektiver også mere eksistentielle aspekter.

Tema 1: Lysten til at synge i kor skal ikke ødelægges af restriktioner

Interviewene vidner om et overordentligt stort engagement i betragtning af, at korsang var helt eller delvist lukket ned før og under den periode, hvor interviewene fandt sted. Mens flertallet af korsangere i Danmark valgte af holde pause eller melde sig ud af deres kor efter den første nedlukning i marts 2020, havde alle korsangerne i nærværende undersøgelse i perioder deltaget i korprøver enten fysisk eller online; syv af dem havde også deltaget i enkelte koncerter og to sang i kirkekor. Enkelte sang med på fællessang i TV, men de fleste fravalgte dette, fordi de oplevede det som musikalsk utilfredsstillende eller følelsesmæssigt akavet.

Korsangerne mødte restriktionerne meget forskelligt, men de fleste forholdt sig pragmatisk og afventende:

Jeg har ingen frygt for, at vi ikke skulle kunne starte igen på samme basis som tidligere. Når vi er vaccinerede, synes jeg bare vi skal starte igen. Jeg har masser af lyst til synge. (K65)

Selv om den særlige smitterisiko ved at synge i kor er veldokumenteret, mener flere, at der har været lidt for meget "hysteri" omkring korsang. En enkelt deltager fornægtede helt risikoen for selv at blive syg af at synge i kor under pandemien og sagde derfor: "Jeg deltager bare, som jeg plejer" (M70). Fornægtelse af smitterisikoen viser et etisk dilemma, som vi vender tilbage til under tema 2.

Nogle affandt sig bare med situationen, og flere var irriterede over restriktionerne: ... man må endelig ikke røre ved nogen, og man går i en stor bue uden om andre – det er jo meget antisocialt og uvant; det føles meget kunstigt. (K63)

Alligevel oplevede mange af korsangerne onlineundervisning og krav om at holde afstand som lærerige eller ligefrem fornøjelige udfordringer og kreative benspænd.

En deltager var dog tydeligt berørt:

Det var en ubehagelig og fremmedgørende oplevelse at synge med visir. Bagefter følte jeg ligesom en klump i maven. Man bliver ked af det. (M71a)

Oplevelsen af det følelsesmæssigt akavede og af at være fremmedgjort er udtryk for manglende 'resonans' (Rosa, 2019) med omverdenen. Den tynde skærm af gennemsigtig plastik medfører en total ændring af relationen mellem subjekt og omverden. Som sanger og kormedlem bliver man socialt og fysisk og dermed klangligt afgrænset fra de andre, og den æstetiske oplevelse bliver ikke blot reduceret, men også stærkt forandret. "Man hører mest sig selv" (K65) er den direkte konsekvens af at synge bag et visir eller med stor afstand, og denne antisociale oplevelse har samtidig den etiske implikation, at man ikke længere kan fornemme det fælles ansvar, der er selve korsangens rationale. Selv om man mest hører sig selv, er lyden bag et visir ikke genkendelig som en klingende bekræftelse på éns eksistens i verden, og det musikalsk-vokale er ikke længere en fænomenologisk enhed i oplevelsen (Leijonhufvud, 2011, s. 75).

På trods af de modstridende udsagn om konsekvenserne af restriktionerne udtrykte korsangerne generelt fortsat stor lyst til at synge i kor. Deltagernes generelt uændrede lyst til at synge i kor skal ses på baggrund af, at ingen af dem på dette tidspunkt havde været smittet med covid-19, og at de alle havde tillid til, at det ville blive muligt at synge i kor som tidligere.

Tema 2: Korsang er vigtigere end frygten for covid-19

Alle korsangerne fulgte de gældende restriktioner, og enkelte ville være særligt forsigtige for selv at undgå smitte, men alle ønskede at genoptage korsangen hurtigst muligt. En umiddelbar konklusion kunne derfor – som i det følgende udsagn – være, at risikoen for smitte ikke afholder deltagerne fra at genoptage korsangen.

Det har været en øjenåbner, at der ryger partikler rundt i luften – men ikke noget der vil afholde mig fra at synge i kor. (M46)

Hensynet til egen og andres sundhed rummer et konfliktfyldt spørgsmål om etik. Næsten alle mente, at hvis man overholdt gældende restriktioner, kunne man ikke påtage sig ansvar som potentiel smittebærer, og mange sagde direkte, at de andre korsangere måtte tage ansvar for sig selv.

Hvis man følger retningslinjerne, skal jeg ikke lægge noget oveni. Nogen har valgt at gå på pause, og det er jo fint, hvis man føler sig i risiko. Så skal vi andre ikke tænke mere over det. (M69)

Spørgsmålet er, om den enkelte korsanger hermed har deponeret sit etiske ansvar hos myndighederne, eller om man blot må konstatere, at alle korsangere selv ved, om de er i en særlig risikogruppe og derfor må tage ansvar for sig selv? Hensynet til at opretholde korets aktiviteter var vigtigt for alle korsangerne, men nogle få vægtede samtidig hensynet til kulturlivet meget lavt. Denne sanger var et dedikeret medlem af flere kor:

Amatørkor er vigtigt primært for dem, der synger i koret. Som tiden er i dag, er klassisk kormusik ikke det mest hotte for publikum og for samfundet. (M70)

De fleste deltagere lagde dog stor vægt på, at amatørkor spiller en vigtig rolle for kulturlivet, og at dette var vigtigt for dem, når de genoptog korsangen.

Det er jo én af de store ting, vi gør som amatørkor, at holde gang i kulturlivet, og vi er med til at give professionelle musikere et levebrød, hvilket er en væsentlig men ofte upåagtet ting. Men også i form af at vi danner vores publikum, samtidig med at vi selv får nogle store kulturoplevelser. (K69)

Selv om pandemien stadig var kritisk på tidspunktet for interviewene, blev hensynet til både egen og andres sundhed tilsyneladende tillagt mindre betydning end korenes fortsatte aktiviteter. Det stærkeste argument for at synge i kor var tilsyneladende at bidrage til kulturlivet, som flere korsangere formulerede meget klart:

Det vægter jeg ekstremt højt. Det gør nærmest ondt i sjælen, hver gang vi får en aflysning. Vi kan jo mærke det på publikum. (K41)

Vores repertoire er så særegent, og det går lige i hjertet på publikum ... den oplevelse vil jeg godt fortsætte med at give folk. (M48)

Det stærke ønske om at dele store musikalske oplevelser med publikum har både sociale og æstetiske aspekter, der udfoldes yderligere under tema 3.

Tema 3: Det største er den æstetiske oplevelse; den er livsbekræftende

Korsangerne blev spurgt, hvad de havde savnet mest eller hvad de glædede sig mest til, når korsangen kunne genoptages. Deltagerne blev bedt om at uddybe dette i forhold til a) det musikalske udbytte og den æstetiske oplevelse, b) det sociale udbytte og de sociale relationer og c) det personlige udbytte – kropsligt/fysisk og psykisk/mentalt. Det æstetiske udbytte viste sig at være et gennemgående aspekt i både a), b) og c).

a) Det musikalske udbytte og den æstetiske oplevelse

Korsangerne lagde vægt på forskellige ting: koncertoplevelsen, indstudering som proces, indlevelse i den æstetiske helhed eller at få kendskab til musikværkerne.

Længslen efter at synge til koncert blev omtalt med fokus på helt forskellige aspekter i følgende udvalgte citater, hvor der i det første fokuseres på den personlige flowoplevelse:

Koncerten er det allervæsentligste! Det at stå med koncentrationen og de der wauw-oplevelser, hvor musikken kan give det der sus. (K69)

I det næste citat fokuseres der på, at koret skal levere en intens musikoplevelse for publikum:

Den intense musikalske oplevelse er det vigtigste. Der hvor alt går op i en højere enhed, hvor koret kan levere store musikalske oplevelser for publikum. (K39)

og det tredje på at korsangeren skal “mene noget” med musikken, altså give noget personligt til publikum

Det er selve det at opføre et værk [...] Hvis folk mener noget med det, de synger, går det direkte i hjertet på publikum. (M71a)

Længslen efter arbejdet med indstudering og indlevelse i den æstetiske helhed er ikke orienteret mod en højdepunktsoplevelse, men mod selve arbejdet alene og i fællesskab:

[...] det er et kæmpe privilegium, når jeg øver frem mod koncerter både til kor og når jeg øver derhjemme. Man har nogle måneder, hvor man fordyber sig ret intenst i sådan et værk. (M46)

Samlet set blev æstetiske oplevelser fremhævet af næsten alle korsangerne som det største afsavn i forbindelse med nedlukningen af korsang.

b) Det sociale udbytte og de sociale relationer

Lamont et al. (2018) har i et langtidsstudie vist, at voksne deltagere i amatørkor udvikler deres sociale relationer, og at dette hænger sammen med fortsat musikalsk udvikling under ledelse af en veluddannet korleder. Nærværende studie tyder på, at erfarne korsangere i amatørkor ofte lægger større vægt på det æstetiske udbytte end på de sociale relationer, selv om disse kan være afgørende for nogle korsangere. Korsang er meningskabende i sig selv, men meningen overskrider åbenbart afstanden mellem mennesker, der ellers ikke ville have oplevet eller opsøgt et møde:

Man kan skabe musikalsk mening med folk, som ellers ikke ville sige én noget i andre sammenhænge. (K48)

Nogle deltagere forholdt sig overvejende til sociale relationer som et personligt anliggende:

Koret er et mødested, hvor vi er tæt forbundne. (K39)

Det er jo de mennesker, jeg savner allermest – de er min familie. (K41)

Andre talte mere om sociale relationers betydning for korfællesskabet:

Jeg kan godt lide, at vi føler, vi er i samme båd. Jeg ved godt, at der er nogen, der er tættere på hinanden end andre, men jeg kan godt lide at være en del af fællesskabet, jeg søger ikke enkeltpersoner. (K65)

Mange udsagn peger på, at musikken og det sociale er gensidigt afhængige, men med musikken som drivkraft, selv om det kom som en overraskelse for denne korsanger:

Da jeg besluttede mig for at synge med i koret, havde jeg overhovedet ikke skænket det en tanke, at der er en social dimension, det var udelukkende musikken, der motiverede mig. Det, jeg glæder mig allermest til nu, er at møde alle folk igen, og vi kan kramme hinanden igen, men selvfølgelig glæder jeg mig også til, at vi kan synge og lave koncerter igen. (M59)

Flere andre korsangere opfattede også det sociale og det æstetiske som uløseligt forbundet eller som hinandens forudsætning, fordi korsang nødvendigvis må forstås som en social situation. Det kan opfattes som en trivial konstatering, men korsangerne havde forskellige opfattelser af, i hvilken grad korets sociale liv hænger sammen med det musikalske resultat.

c) Det personlige udbytte – kropsligt/fysisk og psykisk/mentalt

Dette spørgsmål sigtede til mere private og eventuelt eksistentielle oplevelser i forbindelse med korsang, som kunne efterlade et savn under nedlukningen. Flere af korsangerne nævnte øget livskvalitet som et vigtigt udbytte af at synge i kor:

Korsangen har eksistentiel betydning for mig – det har altid været en del af min identitet at synge i kor. (K39)

Det giver en forbedret livskvalitet, for jeg føler mig rigere og mere lykkelig ved at være med til at skabe noget unikt med musik. (K52)

Flere svar forbandt det personlige udbytte med stærke æstetiske oplevelser (Gabrielsson, 2008), som knytter sig til det personlige arbejde med musikken. M46 fortalte om indstuderingen af korværker, “der er meget smukke og bearbejder nogle af de store følelser som sorg”, og som derfor blev en del af sorgarbejdet i forbindelse med et dødsfald.

Den følgende udtalelse stiller spørgsmålet om, hvordan man kan udtrykke noget meget personligt uden at udstille sig selv.

Jeg tænker meget sang som en måde at udtrykke noget, som er meget personligt for mig. Korsang har været meget vigtigt, for at jeg kan udtrykke mig musikalsk uden at være så eksponeret som enkeltperson. Det er noget af det, der er fantastisk ved korsang – at man skal blende ind og ikke stikke ud i forhold til andre. (K54)

Her overskrides grænserne mellem personlige, sociale og æstetiske aspekter: Sang er et dybt personligt udtryk, mens korsang er et kollektivt udtryk, der kun kan eksistere i kraft af det personlige. Det personlige udtryk er forbundet med blufærdighed, fordi det overskrider intimsfæren, men det er samtidig korsangens styrke, at stemmerne kan komplettere hinanden (Leijonhufvud, 2011, s. 101).

Sammenfatning: Amatørkor er vigtige både for deltagerne og for kulturlivet

Et gennemgående træk ved erfarne amatørkorsangeres svar i denne undersøgelse var, at lysten til at synge i kor var intakt til trods for covid-19-pandemien. Korsang var en væsentlig del af deres livsindhold og havde for dem en særlig æstetisk værdi, der ikke umiddelbart kunne erstattes af noget andet. En del af korsangere kompenserede dog for savnet af korsang ved andre aktiviteter, og enkelte berettede om tab af energi og livslyst. I tråd med fremstillingen hos Theorell et al. (2020) svarede korsangerne, at selv om personlige sociale relationer var vigtige for mange, havde de æstetiske oplevelser med koret været det største afsavn under nedlukningen.

Korsangerne blev bedt om at angive, hvordan de ville vægte hensynene til egen og andres sundhed i forhold til at genoptage korsangen. Der var en klar tendens til, at deltagerne uanset køn vægtede hensynet til andres sundhed højere end hensynet til egen sundhed. Men da spørgsmålet blev uddybet i interviewet, konkluderede næsten alle paradoksalt nok, at de andre korsangere måtte tage ansvar for sig selv, hvis de følte sig som del af en risikogruppe.

De fleste af korsangerne havde tillid til, at deres kor ville kunne genoptage aktiviteterne, så snart restriktionerne blev ophævet, men nogle få frygtede, at deres kor ville tage varig skade af nedlukningen og måske ikke ville kunne videreføres efter mere end et års pause. To deltagere vurderede, at korsang ikke var vigtigt for kulturlivet, men kun for dem, der deltager (M70, K54), men det blev modsagt både af andre deltagere, der vægtede korets aktiviteter og betydning for kulturlivet meget højt, og af amatørkor statistisk bidrager væsentligt til både foreningslivet og koncertudbuddet, hvor amatørkor har et stort publikum.

En overordnet konklusion er, at sociale, æstetiske og etiske aspekter af korsang udgør et spændingsfelt for korets virksomhed, og at de æstetiske oplevelser er det væsentligste for korsangerne.

Diskussion

Korsang i lyset af covid-19-pandemien har eksponeret paradokser eller modsætninger i deltagernes forhold til at synge i kor og til de andre

korsangere. Dette diskuteres i det følgende i forhold til æstetiske, sociale og etiske perspektiver.

Æstetiske og sociale aspekter af amatørkorsang

Et gennemgående tema i interviewene var, hvordan deltagerne vurderede æstetiske og sociale aspekter som vigtige for deres deltagelse, og hvilken betydning det sociale har for det æstetiske og omvendt.

Flere af deltagerne lagde vægt på, at koret er en enhed af *forskellige* stemmer. Enheden af ens egen stemme og de andres stemmer er lige så fundamental for korsang (samsang) som enheden af det musikalsk-vokale (Leijonhufvud, 2011). Tilsyneladende er diversitet vigtigere end det sociale fællesskab i sig selv, fordi diversitet betyder rigere æstetiske oplevelser. Kun 5 ud af 16 deltagere sagde, at sociale relationer er personligt vigtige for dem, og disse fem sagde andre steder, at korets grundlæggende berettigelse er de musikalske oplevelser både for deltagerne og for publikum.

Korsang er således ikke primært sociale møder, men kan beskrives som musikalsk-vokale møder, nemlig møder i samsang (og derfor også samklang) med andre korsangere og deres vokale andethed. Disse møder er blevet udfordret under coronakrisen.

Det intime og det intimiderende

Det vokale møde mellem korsangere, der har et gensidigt og fælles ansvar for den musikalske helhed, blev i det teoretiske afsæt sammenlignet med ansigt-til-ansigt møder mellem mennesker (Levinas, 1996). Nogle af korsangerne beskrev korsang som livsbekræftende, og stemmen kan tilsvarende opleves som en bekræftelse på ens egen – og den andens – eksistens (Leijonhufvud, 2011), men korsang kan også være ramme for eller årsag til pinlige, intimiderende eller smertefulde oplevelser, som når korsangen bliver begrænset af restriktioner, og man ikke kan udtrykke sig frit i sang.

Sang er en af de mest intime menneskelige udtryksformer, og sang i fællesskaber er derfor forbundet med oplevelsen af, at den, der synger, afslører sin sårbarhed, som K54 talte om ovenfor. Under pandemien har

restriktioner om færre deltagere og større afstand eksponeret den enkelte, som derved bliver mere sårbar. Situationen tydeliggør, at sårbarhed er et grundlæggende og nødvendigt vilkår for korsang. Restriktioner eller ligefrem forbud mod at synge sammen har virket fremmedgørende, fordi selve det at synge er meningsfuldt, allerede før man er begyndt. Restriktioner mod at synge er derfor at lægge hindringer i vejen for noget fundamentalt menneskeligt – lysten og evnen til at udtrykke sig vokalt. Mange oplevede dette i forbindelse med kravet om at bruge visir – som fx M71a: “Det er fremmedgørende at synge med visir – man får en knude i maven”. Visir og mundbind er åbenlyse tegn på fremmedgørelse, og det er i sig selv intimiderende at bære disse tegn i en situation, hvor formålet er at kunne synge frit og åbne sig for hinanden og omverdenen.

Det står i modsætning til, at sang er forbundet med social forståelse og dannelse af vokale og sociale fællesskaber, eller som én af korsangerne udtrykte det: “en fælles social-semiotisk skaben af musikalsk mening” (M66). Det intime ved sang er også forbundet med den fælles menings-skabelse, der opstår, når man spejler sin stemmes klang, udtryk, energi m.m. i andres stemmer – eller når en anden spejler ens stemme med et udtryk, som man ikke var sig bevidst (Leijonhufvud, 2011). Det kan også være intimiderende, hvis en andens stemme ved sin blotte fremtræden opleves som et musikalsk overgreb. Levinas (1996) omtaler det ideale møde ansigt til ansigt, “der ikke har noget til fælles med en magt, der udøves, om den så er nydelse eller erkendelse”, men det intime vokale møde kan jo netop være udtryk for magt.

Deltagerne var ikke overraskende enige om, at det er “musikalsk utilfredsstillende eller følelsesmæssigt akavet” at synge med på fællessang i TV (K63). Foran TV’et føler man sig alene, fordi man ikke får nogen respons, og dermed kan man ikke skabe *fælles* mening i nuet. I denne akavede situation bliver selve sangens intimitet fortrængt af den intimiderende mangel på resonans med omverdenen.

Nogle har deltaget i online korprøver og accepteret dette som et benspænd, der var nødvendigt for at opretholde korprøverne. Selv om intimiteten og nærværet i samsang online aldrig kan blive som ved et fysisk møde, har nogle af deltagerne udviklet teknikker til at gennemføre meningsfulde korprøver. Benspænd kan være lærerige, men ingen

deltagere forestillede sig, at online korprøver kunne erstatte det fysiske møde.

Det etiske forhold – ansvaret for den anden i korsang

I daglig praksis har korsangere ansvar for både sig selv, deres med-korsangere og for koret som helhed – herunder korets musikalske/æstetiske udtryk. Nærværende undersøgelse har fokuseret på, hvordan ansvaret må udøves i en balance mellem det æstetiske, det sociale og det etiske under en pandemi med potentielt dødelig smitte.

Under covid-19-pandemien har det været påbudt at holde social afstand ('social distancing'). Dette er egentlig en misvisende formulering, fordi hensigten har været at opretholde fysisk afstand eller endda fysisk isolering for at mindske risikoen for smitte. K63 sagde, at "man går i en stor bue uden om andre – det er jo meget antisocialt og uvant, det føles meget kunstigt."

En af sangerne (M66) beskrev sit ideal for korsang i social, æstetisk og etisk balance med begrebet "mindfulness", hvilket for ham betød, at alle skal have det godt i koret, og at alle skal opleve at være i musikalsk balance. Denne forståelse af mindfulness tydeliggør, at social afstand i korsang er en selvmodsigelse, fordi nærvær er en fælles præmis for, at alle kan opleve musikalsk balance og at blive ét med den æstetiske helhed.

Det kan synes paradoksalt, hvis det vokale udtryk og den æstetiske helhedsoplevelse i korsang vægtes højere end korsangeres gensidige ansvar for den fælles sundhed under covid-19-pandemien, fordi en sund stemme er en forudsætning for at kunne bidrage musikalsk i koret. Men rationalet er, at korsangen har uerstattelige æstetiske og sociale kvaliteter, som den enkelte deltager må tage ansvar for ved at overveje sin egen deltagelse, og hvis man selv er syg eller bekymret for sin egen sundhed, må ansvaret udmøntes ved *ikke* at deltage. Ansvaret for den anden kan ikke udøves ved at holde afstand og må derfor reduceres (føres tilbage) til andres ansvar for sig selv. Da der ikke kan opstilles entydige rammer og regler for korsang, er det derfor helt nødvendigt, at den enkelte tager personligt stilling til de risici, der er forbundet med at synge i kor.

Konklusion

Covid-19-pandemien har direkte (gennem smitte) eller indirekte (gennem restriktioner) i perioder gjort det vanskeligt eller umuligt at gennemføre prøver og koncerter med amatørkor. Set i lyset af pandemien gav sangerne i nærværende undersøgelse meget personligt udtryk for, at korsang for mange er væsentligt livsindhold, der har eksistentiel betydning for dem, og at æstetisk mening kan være vigtigere end sociale relationer.

Undersøgelsen tyder på, at æstetiske, sociale og etiske aspekter af korsang udgør et spændingsfelt, hvori den enkelte korsanger finder motivation til at synge i kor, uanset at covid-19-pandemien aktuelt har forhindret det.

Referencer

- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life: Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health. A Nordic perspective*. Springer.
- Danmarks Statistik (2021). Rapport nr. 224. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyt/NytHtml?cid=46064>
- Datta, A. (2020). Virtual choirs' and the simulation of live performance under lockdown. *Social Anthropology*, 28(2), 249–250.
- Finlay, L. (2006). Dancing between embodied empathy and phenomenological reflection. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6(sup1), 1–11.
- Grape, C., Sandgren, M., Hansson, L. O., Ericson, M. & Theorell, T. (2002). Does singing promote well-being? An empirical study of professional and amateur singers during a singing lesson. *Integrative Physiological & Behavioral Science*, 38(1), 65–74.
- Hamner, L. (2020). High SARS-CoV-2 attack rate following exposure at a choir practice – Skagit County, Washington, March 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 69.
- Helding, L., Carroll, T. L., Nix, J., Johns, M. M., LeBorgne, W. D., & Meyer, D. (2020). COVID-19 After Effects: Concerns for Singers. *Journal of voice: official journal of the Voice Foundation*, So892-1997(20)30281-2. Advance online publication. <https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2020.07.032>
- Holgersen, S. E. (2006). Den kropslige vending. En fænomenologisk undersøgelse af musikalsk intersubjektivitet. I F. V. Nielsen & S. Graabræk Nielsen (Red.), *Nordisk musikpedagogisk forskning. Årbok*, 8.

- Kor72 (2021). Konsekvenser af Covid-19. Undersøgelse blandt Kor72 medlemskor, efteråret 2020. https://www.kor72.dk/images/PDF/Rapport_Kor72_final_181.pdf
- Kristoferson, L. & Wrangsjö, B. (2019). *Det är farligt att inte sjunga: vad det betyder att sjunga i kör-musikaliskt, psykologiskt och socialt*. Carlssons.
- Lamont, A., Murray, M., Hale, R. & Wright-Bevans, K. (2018). Singing in later life: The anatomy of a community choir. *Psychology of Music*, 46(3), 424–439.
- Leijonhufvud, S. (2011). *Sångupplevelse – en klingande bekräftelse på min existens i världen: en fenomenologisk undersökning ur första-person-perspektiv*. Licentiatuppsats. KMH-förlaget.
- Lévinas, E. (1996). *Totalitet og uendelighed*. Hans Reitzels Forlag.
- Miller, S. L., Nazaroff, W. W., Jimenez, J. L., Boerstra, A., Buonanno, G., Dancer, S. J., Kurnitski, J., Marr, L. C., Morawska, L. & Noakes, C. (2021). Transmission of SARS-CoV-2 by inhalation of respiratory aerosol in the Skagit Valley Chorale superspreading event. *Indoor Air*, 31(2), 314–323.
- O’Keeffe, J. (2020). *COVID-19 Risks and precautions for choirs*. National Collaborating Centre for Environmental Health.
- Petersen, M. B. & Roepstorff, A. (2021). *Danskernes adfærd og holdninger til corona-epidemien. Resultater fra HOPE-projektet*.
- Razai, M. S., Oakeshott, P., Kankam, H., Galea, S. & Stokes-Lampard, H. (2020). Mitigating the psychological effects of social isolation during the covid-19 pandemic. *BMJ* 2020; 369:m1904. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.m1904>
- Rosa, H. (2019). *Resonance. A sociology of our relationship to the world*. Polity Press.
- Stuble, E. (1999). Musical listening as bodily experience. *Canadian Journal of Research in Music Education*, 40(4) 5–7.
- Stöckert, R., Bergsland, A. & Xambó, A. (2020). The notion of presence in a telematic cross disciplinary program for music, communication and technology. I Ø. J. Eiksund, E. Angelo & J. Knigge (Red.), *Music technology in education – Channeling and challenging perspectives* (s. 77–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Theorell T, Kowalski J, Theorell AML, Horwitz EB. (2020). Choir Singers Without Rehearsals and Concerts? A Questionnaire Study on Perceived Losses From Restricting Choral Singing During the Covid-19 Pandemic. *Journal of Voice*. Dec 4: S0892-1997(20)30422-7. doi: 10.1016/j.jvoice.2020.11.006. Epub ahead of print. PMID: 33288380.

«Sølvstrupene er den beste gaven livet har gitt meg etter at jeg ble pensjonist!»¹ Korsang i den tredje alder

Anne Haugland Balsnes

Universitetet i Agder

Abstract: All over the western world the population is becoming older. It also becomes healthier. The term “the third age” refers to the elderly in their sixties to eighties who are still healthy and active – in contrast to the so-called “fourth age” where one finds the elderly in need of care. *Kilden Performing Arts Center* in Kristiansand runs the senior choir *Silver Voices* for people in the third age. A case study of the choir was conducted with participatory observation, interviews, document analysis and open invitation to submit stories about the choir participation as collection techniques. Based on the material the following research questions were developed: What does it mean for people in the third age to sing in a choir? And how can choral singing be facilitated for people in this phase of life? Theoretical perspectives from brain research, psychology, sociology, as well as the music and health field illuminate the material. The purpose of the study is to acquire knowledge about choral singing in the third age. The results show that choral singing for people in the third age promotes vitality, agency, connectivity, and meaning-making. However, the activity should be specially adapted to the age group to achieve these experiences.

Keywords: choral singing, the third age, music and health, salutogenesis, cultural immunogens

1 Utsagn fra korsanger i Sølvstrupene.

Sitering: Balsnes, A. H. (2022). «Sølvstrupene er den beste gaven livet har gitt meg etter at jeg ble pensjonist!» Korsang i den tredje alder. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (MusPed:Research No. 5, kap. 11, s. 301–326). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.162.ch11>

Lisens: CC-BY 4.0

Innledning

Over hele den vestlige verden blir befolkningen eldre. Den blir også sprekere. Begrepet «den tredje alder» refererer til eldre i seksti- til åtti-årene som fremdeles er friske og aktive – i motsetning til den såkalte «fjerde alder», hvor man finner de omsorgstrengende eldre. Kilden teater og konserthus i Kristiansand driver seniorkoret Sølvstrupene nettopp for mennesker i den tredje alder. Koret har 150 medlemmer og om lag 40 personer på venteliste. Det er gjennomført en casestudie i koret hvor deltakende observasjon, intervjuer, dokumentanalyse og åpen invitasjon til å sende inn fortellinger om kordeltakelsen har blitt brukt som innsamlingsteknikker.

Det er utført en god del forskning på seniorsang. I enkelte studier har korsang med eldre hjemmeboende blitt undersøkt (som Clift et al., 2012; Cohen et al., 2006, 2007; Hillman, 2002; Knardal, 2007; Lally, 2009; Lee et al., 2016; Li & Southcott, 2009; Skingley et al., 2015; Southcott, 2009; Southcott & Dawn, 2014; Stige, 2010), mens andre studier omhandler sang brukt i omsorgsarbeid for eldre (som Houston et al., 1998; Myskja & Nord, 2008; Särkämö et al., 2014; Zanini & Leao, 2006). Helse- og velværeaspekter er nettopp fellestrekk ved alle disse studiene. Det rapporteres om sangens helsefremmende og terapeutiske betydning for både psykologiske, kognitive, sosiale og fysiologiske dimensjoner.

Det finnes også noe forskning på seniorsang innen det musikkpedagogiske feltet, men også mye av denne forskningen fokuserer på helseperspektiver mer enn læringsdimensjonen (Laes, 2014). I *Oxford handbook of music education* trekker Drummond (2012) frem velvære som et viktig aspekt ved korsang med eldre. Der musikkaktiviteter for barn og unge ofte handler om å tilegne seg ferdigheter, hevder Myers et al. (2013) at musikkaktiviteter med eldre er forbundet med livskvalitetsperspektiver. En del av den musikkpedagogiske litteraturen om korsang med eldre som finnes, handler særlig om hvilke kroppslige og kognitive utviklingstrekk knyttet til sang som forekommer hos eldre og hvilke tilpasninger som behøves (se Bruhn, 2002; Prickett, 2000; Roulston, 2010). I en undersøkelse utført i 2002 (Cohen et al., 2002, referert i Yinger, 2014) går det frem at kun seks prosent av over 300 eldre rapporterte at de sang i kor. 39 prosent av deltakerne i undersøkelsen hadde deltatt i kor tidligere, og 43 prosent hevdet at

musikk var viktig for dem. Yinger forklarer det lave antallet eldre korsangere med at det på daværende tidspunkt ikke fantes mange egnede kor. I årene som har gått siden 2002 har det kommet til flere spesialtilpassede kor, hevder hun i 2014. Yinger (2014) foreslår selv konkrete tiltak for hvordan korsang med eldre kan tilpasses sensoriske, perseptuelle og kognitive endringer, men hennes forslag er tydelig rettet mot sangere som er kommet lenger i aldringsprosessen enn Sølvstrupe-medlemmene når det gjelder nedsatt hørsel og syn samt motoriske og kognitive ferdigheter.

Følgende forskningsspørsmål er utviklet med utgangspunkt i materialet: Hva betyr det for mennesker i den tredje alder å synge i kor? Og hvordan kan korsang tilrettelegges for sangere i denne livsfasen? Teoretiske perspektiver fra hjerneforskning, psykologi, sosiologi samt musikk- og helsefeltet belyser materialet. Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap om korsang i den tredje alder. Studien av Sølvstrupene vil være et supplement til den eksisterende forskningen på korsang med eldre som særlig fokuserer på det spesifikke ved denne aldersgruppen.

Teoretiske perspektiver

Den tredje alder

Å tenke aldring som en livslang utvikling ble for alvor introdusert av Erikson (1959) i hans generelle teori om psykososial utvikling. Her blir det vektlagt at mennesker utvikler seg kontinuerlig til neste trinn i hver sin spesifikke alder og med sine karakteristiske konflikter og behov.² I Eriksons modell regnes alderdom fra 60-årsalderen, men teorien skiller ikke friske eldre fra omsorgstrengende eldre. I vestlige land lever eldre stadig lenger og er stadig friskere. Innen gerontologi har det blitt vanlig å bruke begrepene *den tredje og fjerde alder*, som ble introdusert av den britiske historikeren og sosiologen Peter Laslett (1987). I hans teori består menneskers liv av fire aldre. Selve kulminasjonen er for Laslett den tredje alder, hvor mange opplever en periode med god helse, færre forpliktelser i forbindelse med jobb og familie, stadig mer tid og krefter etter at de har blitt pensjonert – i det hele tatt en æra preget av engasjement og

2 Se innledningskapittelet i denne antologien for en nærmere redegjørelse av livsløpsbegrepet.

måloppnåelse. Barnes (2011) kaller perioden for «the golden years», hvor en følelse av egenverd, livsglede, lykke og følelsmessig velvære kan være like god eller bedre enn i noen tidligere voksenperiode. Den fjerde alder, derimot, er preget av omsorgsbehov, forfall og til slutt død.

Den tredje alder karakteriseres som et paradoks, altså som et punkt i kronologisk tid da mange voksne opplever livet og seg selv mer positivt, samtidig som enkelte grunnleggende kognitive funksjoner langsomt nedsettes (Barnes, 2011). For Laslett (1991) handler ikke disse fasene om kronologisk alder, men heller om biologisk, funksjonell og psykologisk alder (Furunes & Mykletun 2010). To mennesker født på samme dag, kan befinne seg i forskjellige aldre, alt etter hva slags helsetilstand de er i. Ethvert menneske har dermed sin egen levetid. Den tredje alder sammenfaller likevel oftest med alderen 65 til 80+ år (Barnes, 2011). Ifølge Rubinstein (2002) er den tredje alder et relativt nytt historisk fenomen, og dermed ennå ikke fullt utforsket. Denne artikkelen kan dermed kaste lys over kulturelle aktiviteters betydning for mennesker i den tredje alder.

Aldringsstudier har hatt en tendens til å fokusere på negative aspekter som reduserte mentale og fysiske funksjoner (Laslett, 1991). Hjerneforskning viser oss da også at aldring forårsaker endringer i hjernestørrelse, vaskulatur (vene- og arteriestystemer) og kognisjon (Svennerholm et al., 1997). Hjernen krymper med økende alder og det er endringer på alle nivåer – fra molekyler til morfologi (Schail et al., 2003). Forekomsten av hjerneslag og demens øker også med alderen (Bartzokis et al., 2003; Lobo et al., 2000). Det samme gjør hukommelsessvikt, samtidig som nivået av neurotransmittere og hormoner endres (Nyberg & Bäckman, 2004). På tross av dette foreslår Myers et al. (2013) at aldring heller skal forstås som en livslang utviklingsprosess enn en periode med forfall som inntreffer i siste livsfase. Dette kan tale for å gjennomføre undersøkelser med mer positive innfallsvinkler, som effekter av sosiale aktiviteter og læring for eldre (Sadler & Biggs, 2006). Forskning tyder på at regelmessig trening og et sunt kosthold kan motvirke og forsinke aldringsprosesser i hjernen (Mattson et al., 2002). Det samme gjelder intellektuelt stimulerende aktiviteter (Lustig & Buckner, 2004), og det å opprettholde et sosialt aktivt liv (Sudmann, 2017). Slike aktiviteter kan betraktes fra et salutogenetisk perspektiv (Langeland, 2014).

Salutogenese

Salutogenese betyr «helsens opprinnelse» og handler om hva som fremmer og styrker helse, i motsetning til patogenese – det som gjør oss syke (Antonovsky, 1979, 1987). I et salutogenetisk perspektiv betraktes helse som en kontinuerlig prosess, snarere enn en enten/eller-tilstand. Antonovsky hevdet at menneskenes største utfordring er å finne strategier og tilgjengelige ressurser for å håndtere forandringer i hverdagslivet (sitert i Eriksson, 2017, s. 91). Ulike faktorer beveger oss enten mot eller bort fra den «friske» siden av kontinuumet. Risikofaktorer og stressfaktorer – det Antonovsky kalte «generalized resistance deficits» – trekker oss mot sykdom og uheld, mens «generelle motstandsressurser» hjelper oss i retning av helse og trivsel. Gjennom empiriske studier identifiserte Antonovsky et spesifikt mønster han betrakter som den viktigste mekanismen i salutogenese – en persons *sense of coherence* (SOC), ofte oversatt til *opplevelse av sammenheng* på norsk – som handler om i hvilken grad livet oppleves som forståelig, håndterbart og meningsfylt. I tillegg til SOC har en rekke andre faktorer vist seg å bidra til salutogenese, inkludert sosial støtte og deltakelse i positive aktiviteter og fellesskap, mestring og kreativitet (Langeland, 2014).

Kulturelle immunogener

Den norske musikkprofessoren Even Ruud har pekt på sammenhenger mellom musikkaktiviteter og *livskvalitet*, som fra et konstruktivt og fortolkende perspektiv sidestilles med helsebegrepet. Alternative betegnelser kan være velvære, trivsel, eller simpelthen et godt liv. En slik helseforståelse er på linje med Antonovskys tilnærming. Ruud lanserer en teori om musikk og musikkaktiviteter³ som *kulturelle immunogener* (2020). Innen medisin refererer immunogener til *antigener* som styrker immunforsvaret. I helsepsykologi må *immunogen adferd* forstås mer metaforisk – en helsefremmende eller sunn livsstil som handler om å leve på en slik måte at man forlenger livet og har mindre risiko for å bli syk. Eksempler på

3 Ruud bruker begrepet *musicking* som ble lansert av Christopher Small (1987, s. 50): «the act of taking part in a musical performance».

handlinger vi gjør for å beskytte oss selv kan være å bruke setebelte, pusse tennene eller trene. Det motsatte er *patogener* – sykdomsfremkallende adferd som å røyke eller å ha for høyt alkoholinntak. Ruud foreslår musikkaktiviteter som en type *kulturelle immunogener* og trekker frem fire slike «musikalsk induserte» antigener: vitalitet, mestring, tilkobling og meningsskapning. I resultatdelen vil jeg undersøke Sølvstrupene som et «laboratorium» hvor disse aspektene utfolder seg i praksis. Ruuds fire antigener vil der presenteres nærmere.

Metode og materiale

For å fremskaffe kunnskap om korsang i den tredje alder er det gjennomført en casestudie i seniorkoret Sølvstrupene. Innsamlingsteknikkene har bestått av dokumentanalyse av korets hjemmeside og strategidokumenter, deltakende observasjon, semi-strukturerte intervjuer med deltakere og innsendte «korfortellinger».

Forfatteren har vært med på å starte og lede koret siden 2012. Deltakende observasjon ble imidlertid gjennomført systematisk i 2016, hvor det ble skrevet logg etter hvert møte med koret og også gjennomført intervjuer med flere av medlemmene.

For å rekruttere intervjupersoner, ble det i 2016 sendt ut en e-post til kormedlemmene hvor de som kunne tenke seg å bli intervjuet om sin deltakelse i koret ble oppmuntret til å ta kontakt. Fem personer meldte seg, og en sjettede person ble spurt for å få mer bredde i materialet. Intervjuene tok utgangspunkt i en intervjuguide. I tillegg sendte to personer på eget initiativ inn refleksjoner via e-post. Disse viste seg å være gode kilder til å forstå kordeltakelsen, og ble med avsenderens tillatelse inkludert i det empiriske materialet. Deler av dette materialet ble brukt i en annen sammenheng,⁴ mens det øvrige materialet av ulike grunner ble liggende, og deretter tatt opp igjen våren 2020.

Mens koraktiviteten var midlertidig avlyst på grunn av covid-19 våren 2020, ble medlemmene oppfordret til å sende inn personlige fortellinger

4 Materialet inngikk i en drøfting av om kor som Sølvstrupene kan forstås som musikkpedagogiske tiltak, musikk- og helseforetak eller *community music*-prosjekter, publisert i *International Journal of Community Music* (Balsnes, 2017).

om kordeltakelsen via e-post. 19 kormedlemmer responderte. En slik måte å rekruttere intervjupersoner på og samle inn fortellinger på, kan føre til bias ved at det er de mest ivrige og positive som melder seg, mens mer kritiske røster uteblir. Det viste seg imidlertid at særlig de innsendte fortellingene også bød på motstemmer. Formatet med e-post kan ha gitt den avstanden som trengs for å tørre å være kritisk. I tillegg har uformelle samtaler og observasjon gitt mulighet til å oppnå andre perspektiver.

Forskerrollen i et prosjekt hvor man forsker *blant sine egne* er inngående drøftet i andre publikasjoner (Balsnes, 2009a, 2009b). Her kan det oppsummeres at det å forsker blant sine egne har flere positive aspekter som ofte er underkommunisert. Blant fordelene kan nevnes kunnskap, motivasjon, engasjement, utholdenhet, solidaritet, lojalitet og sympati, samt muligheten til å følge et prosjekt over lang tid (Nielsen & Repstad, 2004). Likevel er det ikke til å komme utenom at det kan være utfordrende å oppnå fugleperspektiv og ha et kritisk blikk, i tillegg til at man kan ha nære bånd til aktørene. I mitt tilfelle kan kormedlemmene ha innehatt ønsker om å tilfredsstill meg og gi meg svarene de trodde jeg var ute etter. I korskammenheng er det en kjensgjerning at det eksisterer et asymmetrisk forhold mellom dirigent og sangere, og at dirigentposisjonen involverer ulike former for makt. Dirigenten er på en måte både insider og outsider i koret på en og samme tid. Min forforståelse med hensyn til koret og dets medlemmer var også umulig å fjerne helt, selv om jeg i studien har tatt utgangspunkt i korsangernes opplevelser. Ifølge Nielsen og Repstad (2004) er det imidlertid mulig å benytte strategier for å motvirke fallgruvene. De anbefaler å sette teorier mellom seg selv og virkeligheten, å være i dialog både med aktører og forskningskollegaer, å søke etter motstemmer, og ikke minst være bevisst sin egen rolle i forskningsprosessen. Alle disse strategiene er benyttet i det foreliggende prosjektet.

Analysen var inspirert av tematisk koding (Kvale, 1997) og foregikk i to faser. I den første fasen gjennomleste jeg materialet med utgangspunkt i det første forskningsspørsmålet: Hva betyr det for mennesker i den tredje alder å synge i kor? Gjennom analysen ble følgende temaer identifisert: musikalske opplevelser, følelsesmessige opplevelser, mestringsopplevelser og opplevelser av mening og tilhørighet. Parallelt med denne prosessen gjennomførte jeg teorisøk med hensikt å finne frem til teoretiske

perspektiver som kunne belyse mitt materiale? Teori om salutogenese og kulturelle immunogener ble valgt som teoretisk rammeverk for studien. Deretter ble materialet gjennomgått på nytt med utgangspunkt i Ruuds fire antigener, som dermed var med på å strukturere utskrivningen av analysen. Gjennom analysen ble det også tydelig at de helsemessige gevinstene av korsangen ikke var noe som kom av seg selv, men krevde tilrettelegging. Dermed ble det andre forskningsspørsmålet utviklet: Hvordan kan korsang tilrettelegges for sangere i denne livsfasen? En slik prosess kan betegnes som abduktiv – en hermeneutisk prosess hvor man alternerer mellom teori og empiri (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Studien er godkjent av NSD og etiske retningslinjer for god forsknings-sikker er fulgt. Det ble innhentet muntlig samtykke fra intervjupersonene samt skriftlig samtykke fra de som bidro med innsendte fortellinger. Videre er alle utsagn og fortellinger anonymisert, og opplysninger som kan spores til konkrete personer er fjernet. I et par tilfeller er flere fortellinger slått sammen for ytterligere å tilsløre identifisering. Et aspekt som spiller inn, er at det i et kor på 150 medlemmer er enklere å ivareta anonymitet enn om koret skulle hatt færre medlemmer. Det ble vurdert å anonymisere korets navn, men siden Sølvsstrupene er et offentlig kjent kor, ble det i samråd med deltakerne besluttet å beholde navnet i teksten.

Forskning på mennesker i den tredje alder er en potensielt sårbar gruppe. Deltakerne i studien er alle samtykkekompetente og voksne. Likevel tilhører de en aldersgruppe der risikoen for sårbarhet knyttet til helsetilstand eller endret livssituasjon er større enn i yngre aldersgrupper. Dette er ivaretatt ved å sikre anonymitet og ved å unngå sensitive opplysninger.

Kilden og Kilden dialog

Som tidligere nevnt drives seniorkoret Sølvsstrupene av Kilden teater og konserthus. For å forstå informantenes opplevelser og vurderinger ut i fra denne spesifikke konteksten, vil jeg i det følgende presentere husets virksomhet som en del av bakgrunnen for korvirksomheten. Kilden åpnet i 2012, og er et av mange nye norske kulturbygg som er reist i nyere tid. Spesielt for Kilden er at byens symfoniorkester, teater, opera,

profesjonelle kor og kulturhusdrift er samlet under et tak. I tillegg finnes en overgripende avdeling, kalt Kilden dialog (KD). Tradisjonelt sett har kunstinstitusjoner som Kilden vært elitistiske institusjoner hvor profesjonelle kunstnere skaper og utøver kunst for et ressurssterkt middelklassepublikum (Mangset, 2012). Mange kunstinstitusjoner har såkalt *outreach* på programmet, men dette handler oftest om publikumsutvikling og formidling til ulike målgrupper. I Kilden har man derimot vektlagt institusjonens samfunnsoppdrag og ønsker å sette en ny standard for hvilken rolle kunstinstitusjoner kan spille i moderne samfunn. KDs outreach-prosjekter kalles for *dialogprosjekter* og handler om å berike og forandre både mennesker og samfunn (Kilden dialog, 2017). Visjonen er at deltakelse i kunstprosjekter bygger relasjoner og gir kompetanser som fører til forståelse, ansvar og samfunnsdeltakelse.

Med dette utgangspunktet kommer mennesker i ulike livssituasjoner i alderen 0–85 år ukentlig til Kilden, ikke bare som publikummere, men for å delta i kunstprosjekter innen teater, musikk og dans. I KDs prosjekter jobber profesjonelle instruktør, utøvere og teknisk stab side om side med de ulike deltakerne for å skape kunst med høy kvalitet (Kilden dialog, 2014, s. 3). KD samarbeider også med skoler, institusjoner og organisasjoner. Inkludering og mangfold er vektlagt. Blant prosjektene kan nevnes babysang, forestillingsprosjekter for barn og unge med innvandrerbakgrunn og for ungdom både med og uten funksjonsnedsettelse, samt teatergruppe for tidligere rusmisbrukere og mennesker med psykiske helseutfordringer. Den eldre delen av befolkningen er også tilgode sett. Kilden dialog driver seniorkoret Sølvstrupene, som denne artikkelen omhandler, og streamer konserter til regionens omsorgssentre. I tillegg er det en egen programserie på formiddagstid, kalt Seniorskilden, som tilbyr konserter og forestillinger for eldre.

Seniorkoret Sølvstrupene

Koret Sølvstrupene ble etablert i 2012, samme år som Kilden åpnet. Det ble ansatt profesjonelle instruktører med høyere musikkutdanning. Omkring 50 personer møtte opp på første øvelse. Deretter økte medlemstallet stadig, og på et tidspunkt måtte det settes en øvre grense på

150. Årsaken var øvelokalenes størrelse og administrativ håndterbarhet. For tiden er det i tillegg cirka 40 personer på venteliste. Det ble bestemt at koret ikke skulle ha prøvesang, men være åpent for alle over 62 år. Denne aldersgrensen ble satt fordi flere kor i området opererer med 62 år som øvre aldersgrense. I Sølvstrupene er det ingen øvre aldersgrense, men en opptelling viser at gjennomsnittsalderen er 70 år. På opptellings-tidspunktet var det eldste medlemmet 85 år.

Sosiale aspekter er forsøkt ivaretatt. Dørene åpner en halv time før øvelsen starter på mandager kl. 11.30, og det serveres kaffe. Etter øvelsen blir mange igjen for å spise lunsj og/eller delta på andre arrangementer i Kilden. Medlemmene bærer navnelapper og minnes stadig på å hilse på nye medlemmer.

Koret har et variert program. Det synger klassiske verk med symfoni-orkesteret og deltar i KD-prosjekter med et noe lettere repertoar. Hver høst og vår har koret egne konserter i Kildens foaje, hvor allsang er en viktig del av programmet. En gang i året drar koret på tur for å være sammen, oppleve nye steder og møte andre kor. Øvelsene foregår på tradisjonelt vis med noter. Det er satt av mye tid til oppvarming og sangteknikk i starten av øvelsene. Mange av medlemmene har sunget i kor tidligere, men det finnes også de som synger i kor for første gang. Den store forskjellen i kompetanse er en stadig utfordring for de musikalske lederne. Det legges mye arbeid i å finne repertoar som er overkommelig for majoriteten, men som samtidig gir utfordringer for de erfarne korsangerne. Et hjelpemiddel er at alle stemmer synges inn på lydfiler som distribueres til medlemmene, slik at de som trenger det kan øve hjemme. Flere forteller at de møtes hos hverandre for å øve. Instruktørene har som mål at koret skal låte bra, og det arbeides like nøye med det musikalske som i et hvilket som helst ambisiøst voksenkor. Det betyr at sangerne må strekke seg. Dermed har koret utviklet seg på de årene det har eksistert – noe som tydeliggjør at det ikke finnes en aldersgrense når det gjelder potensial for utvikling av stemme og musikalitet.

Instruktørene har hovedansvar for det musikalske, men spiller også en aktiv rolle i planleggingen av de sosiale aktivitetene. En administrativt ansatt i Kilden har ansvar for drift; medlemslister, opprigging, noter m.m. Dermed er det mindre behov for et administrativt styre som de

fleste kor har. Det er imidlertid valgt et medlemsråd som jevnlig møter instruktørene og administrasjonen for å sikre at planleggingen skjer i forståelse med medlemmenes ønsker og behov.

Tilrettelegging

For korsangere i den tredje alder er det noen hensyn knyttet til aldersmessig utvikling som må tas. Det er ikke til å komme utenom at denne livsfasen for de fleste innebærer noe reduksjon i mentale og fysiske funksjoner. Det er blant annet viktig at notene er store nok og at det er nok lys slik at medlemmene kan se godt. Noen sliter også med hørselen. Med 150 sangere må det øves i et stort lokale. For at lyden skal nå frem til alle, snakker dirigenten i mikrofon. I innøvingsarbeidet brukes mye repetisjon, sannsynligvis mer enn i et kor med yngre deltakere. Det lages lyd-filer slik at de som trenger ekstra øving, kan øve hjemme. Utenatlæring går saktere, men er ikke umulig – det krever bare ekstra innsats. Selve repertoaret er nøye utvalgt. Det unngås korsatser hvor sopranene ligger for lyst. Når koret fremfører klassiske verk med orkester og andre aktører som kor med yngre sangere, kan det noen ganger være en form for arbeidsdeling hvor yngre sopraner tar de lyseste tonene og Sølvstrupe-sopranene holder seg til andresopranstemmen. Koret har også en fast arrangør som kjenner koret godt og lager arrangementer som får koret til å låte best mulig. Særlig på vår- og høstkonsertene, hvor koret opptrer «alene», bestilles egne arrangementer i stedet for å bruke eksisterende.

På øvelsene varieres det mellom å stå og sitte, og dirigenten må passe på at sangerne ikke blir stående for lenge. Dette kan være en utfordring på konserter hvor det ikke er mulig å sette seg ned. Det løses ved at de som har spesielle fysiske utfordringer melder fra og får en stol diskret plassert slik at det er mulig å hvile bena iblant. Kilden er et stort bygg, og under større produksjoner hender det at sangerne må forflytte seg over store avstander fra en del av bygget til en annen. Da gjelder det å legge inn god nok tid til forflytningene.

På de ni årene som koret har eksistert har det skjedd en utvikling i Kilden – mot stadig større anerkjennelse av korets betydning og særlige behov. I starten var det flere i personalet som nærmest irriterte seg over

«horden» av eldre mennesker som inntok bygningen en formiddag hver uke. Kilden er som før sagt et stort bygg med mange rom, og det var stadig noen som trengte hjelp til å finne frem. I tillegg ble det kø i billettluke og i kaféen. I forbindelse med opptredener trengs en viss grad av tilrettelegging som ekstra godt lys og stoler til de som ikke kan stå så lenge, noe som krever ekstra innsats fra teknisk personell. Men på den positive siden bidrar koret til omsetningen i kafeen og økt billettsalg. Kilden har gradvis sørget for større mannskap i billettluke og i kafeen på dagene hvor koret øver. Sølvstrupene trekker også et stort publikum til sine egne konserter. Etter hvert har koret dermed blitt mer anerkjent og sees nå på som fast inventar i Kilden. Et uttrykk for dette er at den nye teatersjefen som startet i 2020 ønsket å ha koret med på sin første produksjon – sammen med internasjonalt anerkjente skuespillere og regissør.

Kulturelle immunogener og Sølvstrupene

Den følgende analysen er strukturert med utgangspunkt i Ruuds forslag til fire «antigener» knyttet til musikk og musikkaktiviteter (2020): vitalitet, mestring, tilkobling og meningsskapning.

Vitalitet

For Ruud (2020) handler vitalitet om følelsesregulering. Emosjoner er involvert i alle former for musikk og musikkaktiviteter, både som erfaring og uttrykk. Ruud relaterer videre musikk og emosjoner til helse. I intervjuene er det helt tydelig at det å synge kobles til emosjonelle aspekter. En sanger forteller: «Dette koret har så mange forskjellige stilarter og gir mulighet for å synge med forskjellig slags følelser, genre, det er bra.» Ut fra dette blir et variert repertoar viktig. I materialet er det også flere fortellinger om sterke følelsesmessige opplevelser knyttet til Sølvstrupene. Her er bare ett eksempel på hvordan det oppleves å synge i koret: «Jeg blir følelsesmessig påvirket, får klump i halsen og tårer i øynene. Da vi sang *Magnificat*, reiste hårene seg på armene! Sterke og gode opplevelser har det blitt.» Kropp, personlighet og uttrykk kobles sammen i det følgende utsagnet, som også vektlegger variasjon:

For meg er det nok det å få lov til å bruke stemmen, bruke kroppen min, til å uttrykke noe gjennom musikk som har betydd mest. Det å bruke kroppen og synge, enkle ting, sarte ting, hele spekteret, det er helt nydelig for min personlighet.

Korsang kobles også direkte til helse. Et kormedlem som har hatt mange helseutfordringer gjennom livet hevder at «sanggleden og korsang, det er den beste medisinen jeg har hatt opp igjennom. Det er en lykkepille og smertestillende. Du glemmer at du har det vondt». En av intervjupersonene er diagnostisert med Parkinsons sykdom og forteller følgende om symptomene:

Det finnes mange former og det rammer ulikt, noen ganger er det intellektet og noen ganger motorikken, noe får mye, noen lite [...] Jeg har aldri hatt så lett for å bli deprimert, men med Parkinsons har man lettere for å få litt depresjon.

Imidlertid fortsetter han, «hvis man har en slik diagnose, så er musikk veldig fint. Det gir glede». Han forteller også at korsang har en beroligende virkning, og at den motvirker den ufrivillige skjelving som følger med Parkinsons.

Mestring

Ruud bruker det engelske begrepet *agency* som overskrift på neste antigen, men han henviser også i denne sammenhengen til *self-efficacy* og *empowerment*. Alle disse begrepene er vanskelige å oversette til norsk. Jeg har valgt å sette *mestring* som overskrift, og inkluderer i denne kategorien aspekter som betydningen av utfordringer, læring og utvikling, mestringsopplevelser og anerkjennelse. Det er imidlertid ikke bare positive fortellinger som kommer frem i materialet. I dette avsnittet vil jeg også hente frem motstemmer som bringer inn kritiske perspektiver.

Deltakelse i Sølvstrupene gir musikalsk utvikling, både når det gjelder sangferdigheter, kunnskap om og kjennskap til musikk, slik et medlem fremstiller det: «Koret utvikler stemmen min, gir meg kunnskap om sang og musikk, og åpner dører til musikk jeg ikke visste fantes.» Det legges

stor vekt på at det er «gøy og sunt» med nye utfordringer. Et kormedlem forteller:

Det er alltid spennende når jeg går til første korøvelse etter sommeren eller etter nyttår. Sangene har vært variert samtidig som det har gitt utfordringer. Det er nyttig å bli utfordret! Jeg tenker at en utfordring tilfører oss mennesker ny læring.

En annen sier: «Dirigenten har alltid noe positivt å si, men tar oss samtidig på alvor og krever at vi yter. Jeg lærer stadig nye ting.» Mestringsgleden er særlig til stede om utfordringene har vært store: «Jeg har veldig glede av å synge i kor og føle at jeg mestrer det, særlig hvis det er vanskelige ting, det har jeg glede av – utfordringer.»

I et kor uten prøvesang med 150 medlemmer varierer kompetansen. For noen er nivået på repertoaret i vanskeligste laget, men det kan likevel gå sport i å få det til:

Det var utrolig moro å være med i forestillingen *Kristiansand.Nå*. Jeg synes det var vanskelig musikk, helt annerledes og virkelig en utfordring. Men jeg hadde bare bestemt meg for at dette skulle jeg være med på – åkke som!

For andre, derimot, er repertoaret for *lite* utfordrende, og da kan fravær av mestringsopplevelser bli resultatet:

Sølvstrupene driver veldig seriøst. Det sørger dirigenten for. Men repertoaret har til tider ikke vært av det aller mest spennende. Det er det nok flere som mener. Men skal man ha med alle, kan ikke lista legges for høyt.

Et medlem trekker frem at det er demoraliserende at det er medlemmer i koret som er «tonedøve», og hevder at det ødelegger musikkopplevelsen for de andre. Dette er en velkjent problemstilling i kor uten opptaksprøve. Man kan ikke sikre seg at alle kormedlemmene synger «rent». For korsangere med mange års erfaring fra ambisiøse kor på høyt nivå, er dette forståelig nok kilde til stor frustrasjon og har bidratt til at noen har sluttet i koret. Utad høres ikke de få det gjelder, de forsvinner i mengden, men for de som står i nærheten kan det være svært sjenerende. Et medlem irriterer seg også over at enkelte sangere kommer uforberedt til øvelsene:

Slapphet smitter. I starten, som nytt kormedlem, øvde jeg inn stemmen min før øvelsen. Etter hvert som jeg opplever at folk kommer uforberedt, mister jeg noe av gløden og motivasjonen for å ta dette skikkelig seriøst.

Svekket motivasjon som en følge av både nivåforskjeller og ambisjoner blant kormedlemmene, ser altså ut til indirekte å påvirke mestringsfølelsen. Utenatlæring er også en kilde til diskusjon blant kormedlemmene. Noen synes dirigenten «driver det vel langt i kravet om å kunne ting utenat». For andre er dette en god utfordring: «Jeg har aldri kunnet det utenat, har alltid hatt noter, for meg er det en ny utfordring som er gøy å få.» Å synge utenat kan gi en spesiell opplevelse av frihet: «Noen av de største opplevelsene jeg har hatt som menneske har jeg nok hatt i kor, føle at man får til noe som øves inn, som man først ikke får til, så får man det til og kan føle seg helt fri, uten noter.»

I denne kategorien hører også fortellinger om anerkjennelse inn. Et kormedlem fortalte følgende etter en stor julekonsert hvor Sølvstrupene var med og sang sammen med kjente artister, symfoniorkesteret og to andre kor:

Nå skulle min far ha sett meg. Han døde for ti år siden. Jeg fikk aldri følelsen av at han var fornøyd med meg. Men hadde han sett meg nå, er jeg sikker på at han hadde vært stolt.

Tilkobling

Ruuds tredje antigen handler om tilhørighet, nettverk og fellesskap. Å være med i Sølvstrupene gir en tilhørighet til Kilden som mange setter pris på: «Å få være en del av 17. maikonserten og ikke minst *Juleevangeliet* har vært en opplevelse! Veldig stas å være en liten brikke i sånne sammenhenger», forteller et medlem. Juleevangeliet er Kildens årlige juleforestilling hvor koret har medvirket en rekke ganger. En annen uttaler til Fædrelandsvennen, regionavisen på Sørlandet som lagde en reportasje om koret, at «Kilden har blitt mitt andre hjem» (Hole, 2018). Da Kilden ble bygget, var det mye kritikk knyttet til bekymring over at det nye teater- og konserthuset skulle bli et sted for «fiffen». Kilden dialogs prosjekter, som blant annet omfatter Sølvstrupene, har vært

viktig for å overbevise byens befolkning om at bygget er «for alle» (Haarr, 2019).

Spesielle sanger eller repertoar kan gi opplevelse av fellesskap – slik dette medlemmet forteller: «Når vi hadde temaet *Margrethe Munthe* var min opplevelse hvor fantastisk at alle vi som kom fra forskjellige steder i landet hadde denne felles sangskatten, som vi omgående sang av full hals.» Kordeltakelsen betyr en utvidelse av hverdagen også utover selve koraktiviteten:

Vi får vite om ting, for eksempel hun som står ved siden av meg nå, de har begynt med «Opp-av-godstolen» i Aquarama [byens svømmehall] på torsdager, «kan du ikke bli med der også?» Det er bare enn *sånn* utvidelse av min hverdag.

Å synge i koret innebærer å treffe nye mennesker: «Så langt møter jeg folk i byen som sier: Neimen – der er en Sølvstrupe.» For noen har bekjentskap gått over til vennskap: «Om Sølvstrupene er det å si at det er en sann glede å være med! [...] Jeg har truffet nye mennesker, og noen har blitt gode venner [...] Vi er noen korvenninner som går tur iblant. Så koret har ringvirkninger!» Kormedlemmer opplever også at de gjennom de sosiale treffpunktene knyttet til øvelsene kan bety noe for hverandre:

Når vi har vært noen stykker som har drukket kaffe sammen etter øvelsen, har noen åpnet litt opp om utfordringene vedkommende står i. Da kan det være godt å oppleve at en kan være et medmenneske for en som strever.

Flere fremhever turer som særlig gode anledninger til å bli bedre kjent:

Korturene åpner muligheten for oss sølvstruper å møtes i en annen setting. Da er vi på tur og skal ikke haste av sted til avtaler eller gjøremål som venter. Da kan vi sette oss ned, ta det med ro, prate sammen, få mulighet for å bli kjent på en annen – og kanskje ny – måte.

Men ikke alle opplever et sosialt fellesskap i Sølvstrupene. Særlig det store antallet kan gjøre at noen forsvinner i mengden:

Da jeg begynte i koret, ble jeg overrasket over at det ikke var noe samvær eller fellesskap, og at folk, selv etter mange års medlemskap, ikke visste hva andre het [...] Etter hvert blir det til at en sitter sammen mer eller mindre fast med den

samme gjengen, og smiler og småprater med dem. Men noe fellesskap ut over dette, er det ikke snakk om.

Ruud fremhever som spesielt ved musikalske fellesskap at de både er sosiale enheter, men også selve *resultatet* av musisering. Korsang er på mange måter *lyden av fellesskap* (Balsnes, 2020). Et kor kan være «et ideal for menneskelig fellesskap» fordi alle er like viktige for resultatet og fordi det krever et høyt nivå av samarbeid hvor det å lytte til hverandre er «veien til å finne en samklang» (Balsnes, 2014, s. 229).

Meningsskaping

Ruuds fjerde og siste antigen handler om mening og sammenheng i tilværelsen, om tradisjoner og håp. Koraktivitetene er noe å se frem til, slik en sanger uttrykker det: «Jeg gleder meg til mandager. Og stå opp og komme hit.» Koret innebærer faste innslag i årssyklusen: «Høst- og vårkonsertene og 17. mai-konserten har sine særpreg. De er blitt fine tradisjoner som jeg ser fram til med glede og forventninger.» Materialet er også fullt av beskrivelser av sterke musikalske samsangsopplevelser (Gabrielsson, 2008; Maslow 1968), som gjerne kommer når alt de har strevd med å få til faller på plass: «Du verden sånn en glede når alt stemmer og vi kan syng hele sangen. Det er da vi føler at vi er på riktig 'hulle' i livet.» Slike opplevelser er kroppslig forankret og fører ofte til gåsehud eller andre fysiske reaksjoner. De har gjerne en overskridende karakter, fremstår som vitamininnsprøytninger i hverdagen og bidrar til opplevelse av mening, av å være på «riktig hulle i livet».

Korsang i den tredje alder

Alt som til nå er kommet frem gjennom den analytiske prosessen, kunne like gjerne vært sagt om korsangere i *alle* aldre. Studien handler imidlertid spesifikt om hva korsang kan bety i *den tredje alder*. Det er helt tydelig at kormedlemmene selv er bevisste på hvilken livsfase de er i og trekker dette inn i sine betraktninger om kordeltakelsen. Utsagn som «vi går mot alderdommen» og «etter hvert som årene går», går igjen. Det fortelles om færre sosiale kontakter, redusert fysisk aktivitet,

helseutfordringer, pensjonisttilværelse og andre aspekter som hører til det å bli eldre (Erikson, 1959). Samtidig fortelles det om gleden over å kunne delta i en sammenheng som Sølvsrupene, nettopp i alderen sangerne er i:

Alle medlemmene i Sølvsrupene er i en sårbar alder. Livet er skjørt, plutselig kan en situasjon snu opp-ned på hverdagen med nye helseutfordringer og/eller krevende familiesituasjon. Jeg føler meg privilegert som kan være med i Sølvsrupene, møte på øvelse, delta på konserter og være med på korturer. Dette er ingen selvfølge.

Medlemmene har ulike bakgrunner når det gjelder korerfaring. Noen har knapt vært med i kor tidligere, som dette medlemmet: «Hvem skulle trodd at jeg skulle synge i kor? Litt erfaring fra skolekor har jeg riktignok, men at det skulle tas opp etter over førti år? Fritida i voksenlivet mitt er blitt brukt til helt andre ting.» Den tredje alder kan dermed by på anledning til nye utfordringer (Laslett, 1987). Andre har sunget i kor hele livet, men har måttet slutte på grunn av aldersgrensen: «Da jeg måtte slutte i Domkoret, var jeg veldig glad for å bli med i Sølvsrupene helt fra starten!» En annen sier: «Jeg trodde min sang var stilnet for godt. Det er den ikke så lenge jeg kan komme meg til Kilden og får delta sammen med de andre.» Det kan også handle om at Sølvsrupene er mer tilpasset aldersgruppen. Et medlem på 76 år forteller at han i starten var med både i Sølvsrupene og i et annet ambisiøst kor: «Det andre koret la lista og aktiviteten så høyt at jeg rett og slett ikke hadde kapasitet til å følge opp. Jeg merket at årene begynte å ta på. Dermed ble det 'bare' Sølvsrupene tilbake.» Øvingstidspunktet er også tilpasset aldersgruppen. Et medlem forteller at det som fikk ham til å begynne i koret, var øvingstid på formiddagen. Å begynne i kor kan handle om å investere i en aktivitet som er mulig å drive med selv med redusert fysisk kapasitet: «Etter hvert som årene går, kan jeg nok ikke bruke så mye tid som nå på friluftsliv og trening. Kanskje lurt å være med på noe som ikke er så fysisk?» fortalte en sanger at han hadde reflektert over før han begynte i koret. Det å endre hvilke aktiviteter man engasjerer seg i, i takt med at aldringsprosessen foregår, kan gjøre at opplevelsen av vitalitet og mestring opprettholdes (Ruud 2020).

Det fremheves også hvor viktig det er å stimulere intellektet, noe som bekreftes av forskning (Lustig & Buckner, 2004), og hvor verdifullt det er å oppleve at det er mulig å lære nye ting selv i voksen alder:

Jeg glemte helt å nevne pugging! Jeg pugges tekster og det går bra. Fint å kjenne at hukommelsen funker – koret krever at jeg skjerper konsentrasjonen. Så det der at vi lærer ennå, at vi kan ta imot lærdom fremdeles. Jeg ser jo det, jeg har lært mye, men jeg lærer ennå mer nå.

Det kan være en «fin oppdagelse at det går an å få nye venner på eldre dager», som en formulerer det, jamfør Ruuds «tilkoblingskategori». I koret er det flere enslige, og for denne gruppen er det ekstra viktig med sosiale møteplasser, slik et medlem fremhever det: «Da tenker jeg også på dette at vi går mot alderdommen, vi som ikke har barn og familie selv, som jeg ikke har, så ser jeg at det betyr ganske mye å ha et sted å treffe mennesker.» Betydningen av å opprettholde et aktivt sosialt liv, å sørge for fortsatt tilkobling, er som vi også har sett av betydning i den tredje alder (Sudmann, 2017). Følgende sitat understreker dette:

For meg har oppstartingen av Sølvstrupene vært en lykke! Jeg føler meg utrolig heldig som pensjonist som kan benytte den muligheten som koret gir! Kan møte på ukentlige øvelser hvor jeg blir kjent med mennesker som deler min interesse og får mulighet til å knytte nye relasjoner!

Det å bli pensjonist kan være en stor overgang og føre til at opplevelsen av å bety noe forsvinner. Da kan et kor spille en viktig rolle: «Det har betydning veldig mye for mitt indre at jeg betyr noe igjen. Når du ikke går på jobb ... Her føler jeg at jeg har en plass som jeg skal fylle som er morsom å ha.» Det å ha noe fast å gå til er også ekstra viktig i pensjonisttilværelsen: «Hverdagsøvelse [...] akkurat den vanlige rytmen, det å bli eldre og være pensjonist og ha noen sanne faste dager i 'syvendesansen' [...]. Mandagen er sånn fin dag, så er vi på øvelse, så sitter vi nede og drikker litt kaffe.» Opplevelsen av å bety noe for andre og betydningen av å ha noe fast å gå til, handler nettopp om *meningsskaping*, som i denne sammenheng både er å forstå som et kulturelt immunogen (Ruud, 2020) og som salutogenese (Antonovsky, 1987).

Diskusjon

Analysen av det empiriske materialet viser at Sølvsrupene kan sees på som et «laboratorium» hvor Ruuds (2020) fire antigener – vitalitet, mestring, tilkobling og meningskaping – utspiller seg og relaterer seg til hverandre. Disse faktorene er alle helsefremmende og beveger medlemmene i retning av helse og trivsel. Med Antonovskys (1987) begreper, kan Sølvsrupene dermed kalles en generell mostandsressurs. Å være med i et kor som Sølvsrupene bidrar til opplevelse av sammenheng og at livet oppleves som forståelig, håndterbart og ikke minst meningsfylt. Også sosial støtte og deltakelse i positive aktiviteter og fellesskap, mestring og kreativitet bidrar til salutogenese, og alle disse faktorene har, som vi har sett, vært virksomme i forbindelse med kordeltakelsen (Langeland, 2014).

Den tredje alder kan som nevnt oppleves som gylne år – *golden years* (Barnes, 2011) – og det er flere utsagn i materialet som peker på nettopp dette: at den tredje alder gir muligheter tidligere livsfaser ikke har åpnet opp for, blant annet som en følge av forpliktelser knyttet til familie og arbeid. Dersom helsen er god, kan den tredje alder by på gode år, ikke minst ved hjelp av meningsfulle aktiviteter, som det å synge i kor.

Jeg har ved en tidligere anledning diskutert korsang og helse generelt, og pekt på at selv om korsang *kan* ha helsefremmende virkninger, er det ingen automatikk eller *quick-fix* (Balsnes, 2018). Det finnes nok av mennesker med negative koropplevelser. Studier viser at negative erfaringer ofte knytter seg til tre faktorer: ekskluderende miljø, dirigenter som skaper utrygghet og for krevende repertoar som dermed motvirker mestringsopplevelser (Kreuz & Brünger, 2012). Analysen av det foreliggende materialet viser at det også i Sølvsrupene er personer som strever med å finne seg til rette og dermed ikke oppnår sosial tilhørighet. Repertoaret kan være for krevende for noen. Jeg vet om personer som har sluttet i koret av denne årsak. Ingen av disse er inkludert i intervjumaterialet som besto av aktive medlemmer. Repertoaret kan også oppleves for *enkelt*, slik vi har sett eksempler på i analysen. Dersom det ikke er noe å strekke seg etter, forsvinner også opplevelsen av mestring.

Denne studiens andre forskningsspørsmål dreier seg om hvordan koraktivitet kan tilrettelegges for personer i den tredje alder. Ved første øyekast drives seniorkoret Sølvsrupene nesten som et «hvilket som

helst kor». Aktiviteten krever generelt god fysisk og mental kapasitet. Øyne, øre, kropp og hjerne må fungere. Av og til er koret med på produksjoner hvor det er oppmøte flere dager i strekk. Hvert år er det medlemmer som slutter fordi de kjenner at det blir for krevende etter hvert som alderen innhenter dem. Dette inntreffer når den fjerde alder nærmer seg. Det er høyst individuelt når det skjer. Derfor er det ingen øvre aldersgrense i Sølvstrupene. Hver og en må selv kjenner etter når tiden for deltakelse i dette koret er ute. Jeg har tidligere henvist til musikkpedagogisk forskning som foreslår konkrete tilpasninger for eldre korsangere (Bruhn, 2002; Prickett, 2000; Roulston, 2010; Yinger, 2014). Denne litteraturen dreier seg om kor hvor medlemmene er eldre enn sangerne i Sølvstrupene. Men også i Sølvstrupene tas det, som vi har sett, hensyn til aldersgruppen som handler om tilpasning for syn, hørsel, motorisk eller kognitivt nivå.

Vi har sett at mange av aspektene ved korpraksisen som er brakt fram i dette kapittelet gjelder alle former for koraktivitet, ikke seniorkor spesielt. Det er likevel ikke slik at alle kor passer for alle. Koraktiviteten må tilpasses målgruppen, og denne kan være svært mangfoldig både hva gjelder kormedlemmenes tidligere erfaringer, kompetanse og interesser. Korlederen må leve med at det ikke er mulig å favne absolutt «alle».

Avslutning

I dette kapittelet har jeg belyst tematikken korsang i den tredje alder ved hjelp av en casestudie i seniorkoret Sølvstrupene og teori om kulturelle immunogener og salutogenese. Et kormedlem beskriver korsang på en slik måte at utsagnet oppsummerer resultatene – ikke minst med tanke på hvordan de ulike aspektene spiller inn på hverandre – og siteres her i sin helhet:

Korsang gir meg følelsen av å få noe til, alene og sammen med andre. På vei til korøvelse hender det at overskuddet mangler, at jeg kjenner meg sånn passe utblåst. Så skjer det: oppvarming, konsentrasjon, lytting, inspirasjon fra dirigenten, sang, terping, mer inspirasjon fra dirigenten, forventning, krav, mer inspirasjon, reis opp, syng! Og så står jeg der, innhyllet i velyd, der jeg hører min egen stemme – som nå er vakker – der den smelter sammen med de andre,

i et musikkstykke vi i fellesskap har strevd med å få til. Så er det over, og jeg går hjem, alltid mer opplagt og oppstemt enn da jeg kom. Og så er det bare ei uke til neste korøvelse!

Casestudier gir ikke rom for statistisk generaliserbarhet. *Analytisk* generaliserbarhet er derimot mulig – noe som betyr at visse allmenne trekk ved casen kan ha gyldighet i andre tilfeller (Yin, 1989). Selv om analysen bygger på et unikt materiale, kan den påpeke generelle trekk fordi det er generelle antakelser bak fortolkningen. Enkelte trekk ved casen er partikulære, som at koret drives av et teater- og konserthus. Andre trekk kan derimot være gjenkjennbare, som at Ruuds kulturelle immunogener (2020) er virksomme i forbindelse med korsang.

Ovenfor skrev jeg at «ikke alle kor passer for alle». Heller ikke alle som entrer den tredje alder *må* synge i kor. For noen vil helt andre aktiviteter virke helsefremmende. Det er viktig at det finnes forskjellige tilbud som passer personer med ulike bakgrunner og interesser. Men som denne studien viser, ser korsang ut til å være et godt eksempel på en aktivitet som bidrar til vitalitet, mestring, tilkobling og meningsskaping, og som dermed kan få betydning for helse- og livskvalitet. Dette gjelder for mennesker generelt, men ikke minst for personer i den tredje alder. Den som ønsker å prøve korsang og finner et kor som passer, kan risikere å oppleve det samme som denne informanten: «Tiden som Sølvstrupe har beriket mitt liv, for å være litt høytidelig [...] Jeg har fått et bein til å stå på som jeg ikke visste jeg hadde.»

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Adlibris.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. Jossey-Bass Publishers.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass Publishers.
- Balsnes, A. H. (2009a). *Læring i kor. Belcanto som praksisfellesskap* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Balsnes, A. H. (2009b). *Koret Belcanto – en gullgrube av empiri i min hule hånd?* I H. C. G. Johnsen, A. Halvorsen & P. Repstad (Red.), *Å forske blant sine egne: Universitet og region – nærhet og uavhengighet* (s. 248–267). Høyskoleforlaget.

- Balsnes, A. H. (2014). *Å synge i kor. Ideal for menneskelig felleskap?* Cappelen Damm Akademisk.
- Balsnes A. H. (2017). The Silver Voices: A possible model for senior singing. *International Journal of Community Music*, 10(1), 59–69.
- Balsnes, A. H. (2018). Singing for a better life. Choral singing and public health. I L. O. Bonde & T. Theorell (Red.), *Music and public health: A Nordic perspective* (s. 167–186). Springer.
- Balsnes, A. H. (2020, 18.juni). *The sound of community* [Keynote]. Grieg Research School Spring Seseminar. <https://www.uib.no/en/rs/grieg/133170/societal-challenges-and-arts-critique-impacts-and-sustainability-inof>
- Barnes, S. F. (2011). *Third age – the golden age of adulthood*. <https://studylib.net/doc/18370132/third-age--the-golden-years-of-adulthood>
- Bartzokis, G., Cummings, J. L., Sultzer, D., Henderson, V. W., Nuechterlein, K. H. & Mintz, J. W. (2003). Matter structural integrity in healthy aging adults and patients with Alzheimer disease: A magnetic resonance imaging study. *Archives of Neurology*, 60(3), 393–398. <https://doi.org/10.1001/archneur.60.3.393>
- Bruhn, H. (2002). Musical development of elderly people. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18(1–2), 59–75. <https://doi.org/10.1037/h0094051>
- Clift, S., Gilbert, R. & Vella-Burrows, T. K. (2012). Health and well-being benefits of singing for older people. I R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Red.) *Music, health, and wellbeing* (s. 97–122). Oxford University Press.
- Cohen, A., Bailey, B., & Nilsson, T. (2002). The importance of music to seniors. *Psychomusicology: A Journal of Research in Music Cognition*, 18(1–2), 89–102. <https://doi.org/10.1037/h0094049>
- Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K. M. & Simmens, S. (2006). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults. *The Gerontologist*, 46(6), 726–734.
- Cohen, G. D., Perlstein, S., Chapline, J., Kelly, J., Firth, K. M. & Simmens, S. (2007). The impact of professionally conducted cultural programs on the physical health, mental health, and social functioning of older adults – 2-year results. *Journal of Aging, Humanities and the Arts*, 1, 5–22.
- Drummond, J. (2012). An international perspective on music education for adults. I G. McPherson & G. Welch (Red.). *Oxford handbook of music education* (Bd. 2, s. 303–315). Oxford University Press.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and life cycle*. International University Press.
- Eriksson, M. (2017). The sense of coherence in the salutogenic model of health. I M. B. Mittelmark, S. Sagy, M. Eriksson, G. F. Bauer, J. M. Pelikan, B. Lindström & G. E. Espnes (Red.), *The handbook of salutogenesis* (s. 91–96). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6_11

- Furunes, T. & Mykletun, R. J. (2010). *Tid for lederskap: En oppsummering av forskning om aldersriktig ledelse 2007–2010*. Universitetet i Stavanger.
- Gabrielsson, A. (2008). *Starka musikopplevelser*. Gidlunds Förlag.
- Haarr, D. (2019, 31. mai). Bedret folkehelse – en mulig bivirkning av kunstsiloen [Leserinnlegg]. *Fædrelandsvennen*.
- Hillman, S. (2002). Participatory singing for older people: A perception of benefit. *Health Education, 102*(4), 163–171.
- Hole, K. (2018, 2. november). Seniorekoret Sølvtrupene: – Kilden har blitt mitt andre hjem. *Fædrelandsvennen*.
- Houston, D. M., McKee, K. J., Carroll, L. & Marsh, H. (1998). Using humour to promote psychological wellbeing in residential homes for older people. *Aging and Mental Health, 2*(4), 328–332.
- Kilden dialog. (2014). *Strategidokument 2014–2018*.
- Kilden dialog. (2017, 24.mai). *Kilden dialog*. <http://www.kilden.com/Avdeling/Kilden-Dialog>
- Knardal, S. E. (2007). *I songen vi møtest. Ein tekst om pensjonister som syng i kor, basert på medlemmene sine egne forteljingar* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Kreuz, G. & Brünger, P. (2012). A shade of grey: Negative associations with amateur choral singing. *Arts and Health, 4*(3), 230–238.
- Kvale, S. (1997). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (3. utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Laes, T. (2014). Empowering later adulthood music education: A case study of a rock band for third-age learners. *International Journal of Music Education, 33*(1), 51–65.
- Lally, E. (2009). The power to heal us with a smile and a song. Senior well-being, music-based participatory arts and the value of qualitative evidence. *Journal of Arts and Communities, 1*(1), 25–44.
- Langeland, E. (2014). *Salutogenese og psykiske helseproblemer – en kunnskapsoppsummering* (NAPHA Rapport). <https://samforsk.no/Publikasjoner/NAPHA-Rapport-Salutogenese.pdf>
- Laslett, P. (1987). The emergence of the third age. *Aging & Society, 7*(2), 133–160.
- Laslett, P. (1991). *A fresh map of life: The emergence of the third age*. George Wiedenfield and Nicholson.
- Lee, J., Davidson, J. W. & Krause, A. E. (2016). Older people's motivation for participating in community singing in Australia. *Journal of Community Music, 9*(2), 191–206.
- Li, S. & Southcott, J. E. (2009). A place for singing: Active music engagement by older Chinese Australians. *International Journal of Community Music, 5*(1), 59–78.
- Lobo, A., Launer, L. J., Fratiglioni, L., Andersen, K., Di Carlo, A., Breteler, M. M., Copeland, J. R., Dartigues, J. F., Jagger, C., Martinez-Lage, J., Soininen, H. & Hofman, A. (2000). Prevalence of dementia and major subtypes in Europe: A collaborative study of population-based cohorts. *Neurology, 54*(11).

- Lustig, C. & Buckner, R. L. (2004). Preserved neural correlates of priming in old age and dementia. *Neuron*, 42(5), 865–875.
- Mangset, P. (2012). *Demokratisering av kulturen? Om sosial ulikhet i kulturbruk og -deltakelse* (TF-notat nr. 7). <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2439482/2006.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Maslow, A. H. (1968). Music education and peak experience. *Music Educators Journal*, 54(6), 72–171. <https://doi.org/10.2307/3391274>
- Mattson, M., Chan, S. & Duan, W. (2002). Modification of brain aging and neurodegenerative disorders by genes, diet, and behaviour. *Physiological Reviews*, 82(3), 637–672.
- Myers, D., Bowles, C. & Dabback, W. (2013). Music learning as a lifespan endeavor. I K. K. Veblen, S. J. Messenger, M. Silverman & D. J. Elliott (Red.), *Community music today* (s. 133–150). Rowman and Littlefield Education.
- Myskja, A. & Nord, P. G. (2008). The day the music died: A pilot study on music and depression in a nursing home. *Nordic Journal of Music Therapy*, 17(1), 30–40.
- Nielsen, J. C. R. & Repstad, P. (2004). Fra nærhet til distanse og tilbake igjen. Om å analysere sin egen organisasjon. I P. Repstad (Red.), *Dugnadsånd og forsvarsverker. Tverretatlig samarbeid i teori og praksis* (s. 234–252). Universitetsforlaget.
- Nyberg L. & Bäckman L. (2004). Cognitive ageing: A view from brain imaging. I R. Dixon, L. Bäckman & L. Nilsson (Red.). *New frontiers in cognitive ageing* (s. 135–159). Oxford University Press.
- Prickett, C. A. (2000). Music therapy for older people. Research comes of age across two decades. I D. Smith (Red.), *Effectiveness of music therapy procedures. Documentation of research and clinical practice* (s. 297–321). American Music Therapy Association/Silver Spring.
- Roulston, K. (2010). There is no end to learning. Lifelong education and the joyful learner. *International Journal of Music Education*, 28(4), 341–352.
- Rubinstein, R. (2002). The third age. I R. Weiss & S. Bass (Red.), *Challenges of the third age* (kap. 3). Oxford University Press.
- Ruud, E. (2020). *Toward a sociology of music therapy. Musicking as a cultural immunogen*. Barcelona Publishers.
- Sadler, E. & Biggs, S. (2006). Exploring the links between spirituality and «successful aging». *Journal of Social Work Practice*, 20(3), 267–280. <https://doi.org/10.1080/02650530600931757>
- Scahill, R. I., Frost, C., Jenkins, R., Whitwell, J. L., Rossor, M. N. & Fox, N. C. (2003). A longitudinal study of brain volume changes in normal aging using serial registered magnetic resonance imaging. *Archives of Neurology*, 60(7), 989–994. <https://doi.org/10.1001/archneur.60.7.989>

- Skingley, A., Martin, A. & Clift, S. (2016). The contribution of community singing groups to the well-being of older people: Participant perspectives from the United Kingdom. *Journal of Applied Gerontology*, 34(2), 1–23.
- Small, C. (1998). *Musicking. The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Southcott, J. (2009). «And as I go, I love to sing» – the Happy Wanderers, music and positive aging. *International Journal of Community Music*, 2(2–3), 143–156.
- Southcott, J. & Dawn, J. (2014). Singing in La Voce Della Luna Italian women's choir in Melbourne, Australia. *International Journal of Music Education*, 33(1), 91–102.
- Stige, B. (2010). Caring for music: The senior choir in Sandane, Norway. I B. Stige., G. Ansdell, C. Elefant & M. Pavlicevic (Red.), *Where music helps. Community music therapy in action and reflection* (s. 245–252). Ashgate.
- Sudmann, T. T. (2017). *Aktivitet og fellesskap for eldre*. (Senter for omsorgsforskning rapportserie nr. 6/2017) https://www.regjeringen.no/globalassets/departementene/hod/fellesdok/levehelelivet/kunnskapsoppsummering/delrapport2_aktivitet_fellesskap_141117.pdf
- Svennerholm, L., Boström, K. & Jungbjer, B. (1997). Changes in weight and compositions of major membrane components of human brain during the span of adult human life of Swedes. *Acta Neuropathologica*, 94(4), 345–352. <https://doi.org/10.1007/s004010050717>.
- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Numminen, A., Kurki, M., Johnson, J. K. & Rantanen, P. (2014). Cognitive, emotional, and social benefits of regular musical activities in early dementia: Randomized controlled study. *The Gerontologist*, 54(4), 634–650. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt100>
- Yin, R. K. (1989). *Case study research. Design and methods*. Sage.
- Yinger O. S. (2014). Adapting choral singing experiences for older adults: The implications of sensory, perceptual, and cognitive changes. *International Journal of Music Education*, 32(2), 203–212. doi:10.1177/0255761413508064
- Zanini, C. R. de O. & Leao, E. (2006). Therapeutic choir – a music therapist looks at the new millenium elderly. *Voices: A World Forum for Music Therapy*, 6(2). <https://doi.org/10.15845/voices.v6i2.249>

Co-singing in Families Living with Dementia¹

Helene Waage

University of Agder, Norway

Abstract: The incidence of dementia is increasing rapidly, and a growing number of persons with dementia live in their private homes, even in stages of severe dementia. Therefore, persons with dementia and their relatives could benefit from supportive strategies to maintain communication and meaningful activities as their daily lives change due to the condition. Many people have had considerable singing experiences throughout their lives. Thus, low-threshold, flexible daily life singing activities for persons with dementia and their relatives could be based on their own singing competences and background. However, most existing research on singing and music for this target group, outside institutionalised healthcare settings, involves music therapists instructing relatives on how to apply individualised music programmes.

This article suggests a supplemental approach, and the term “co-singing” is proposed to describe such a practice. Singing in the context of families affected by dementia is seen in relation to different, though overlapping theoretical perspectives: health musicking, communicative musicality, dementia and memory, and the polyvagal theory. Within this context, the concept of co-singing highlights the relational aspects of singing, also outside a professional therapeutic or institutionalised context of music and dementia. Thus, “co-singing” provides a supplement and fills a gap between “singing” in general and “caregiver singing” or “care-singing”. Co-singing in families – even when facing severe dementia – can enhance communication and interaction through an entangled process of neuropsychological co-regulation and implicit memories and skills.

Keywords: co-singing, dementia, relatives, polyvagal theory, communicative musicality

1 This article includes content and issues that will eventually be integrated, further explored, and developed in a PhD monograph as part of my research fellowship at the PhD-programme *Arts in context* at the University of Agder, Norway 2019–2023.

Each moment is an infinite multiplicity
—Karen Barad (2014, p. 169)

Prelude²

As the three of us started singing together, something happened in the room: A curious blend of excitement, joy, and relief. The somewhat challenging conversation a couple of minutes earlier – Anna and myself trying to include Alf who struggled with his words – had eventually turned into singing one of Alf’s favourite songs. Now, his voice was growing in confidence and abundance, and his eyes were glowing. His wife was misty-eyed, and so was I.

I briefly knew the couple, and we had agreed that I would visit them to try out some singing and music. When I started to map Alf’s musical preferences, it was soon apparent that he had a history of and a still enduring interest in singing, which – despite severe dementia – was still highly accessible. Therefore, we agreed on some songs that he liked to sing, which I assembled in a ring-binder.

At a later visit they told me that now they were singing the songs every late afternoon: This period of the day, Anna explained, was often challenging for both of them because of Alf’s restlessness. “But with the songs, we get such a nice ending of the day.” For me, this was a pivotal moment. The life-long loving couple was struggling to cope with dementia as a new, unwelcome third partner in their spousal relationship and daily life. Their songs, however, obviously had the potential to make a major difference.

Introduction

The backdrop of such a daily-life-singing potential, is a rapidly increasing incidence of dementia (World Health Organization, 2017), and a growing number of people affected by dementia living at home. Despite decades of extensive research, there is still no cure in sight. Therefore, people living with dementia and their relatives need apt strategies to cope and

² The personal narrative presented in the sections *Prelude*, *Interlude*, and *Postlude* is anonymised, with fictive names. “Anna” has approved the application and version of the text. My encounters with the couple were part of a project: In 2015–2016, I was exploring practical and educational activities in different local institutions and settings as part of a larger project developing methodological implementation of integrated music in dementia care, led by Dr. Audun Myskja.

maintain good communication, meaningful activities, and well-being. Substantial research has shown that singing and music, especially when used in an individualised manner (Leggieri et al., 2019), can be beneficial for persons affected by dementia and their relatives (Särkämö et al., 2014). Therapeutic musical approaches to dementia care can enhance well-being and ease communication and interaction between persons with dementia and their caregivers (Hammar et al., 2011).

Music therapy, music therapeutic caregiving, care(giver) singing, and music-based environmental therapy, offer different, though partially overlapping, frameworks for utilising (therapeutic) personalised music as a part of dementia care. Most research within these fields has been carried out in the context of institutional dementia care. However, a growing body of research addresses singing and music for persons with dementia and their relatives in a home care setting (Baker et al., 2019; Baker et al., 2012; Clair, 2002; Kulibert et al., 2019).

Experiences from existing individualised, therapeutic musical strategies in dementia care, with regular use of music based on personal musical preferences, can also be relevant for home-dwelling persons with dementia and their families. Hence, this article advocates a simple, flexible approach, encouraging singing as a low-threshold daily life resource woven into daily activities and communication. However, outside the therapeutic or institutional contexts and settings, such an approach might call for adapted terminology.

The main question framing this article is: How can low-threshold singing activities for persons with dementia and their close ones be communicated by more apt terminology than currently used within this field? Further, within such a context, how can the terminology be grounded theoretically, and what might be implications for the singing practice in families living with dementia?

The article outlines how singing together in the context of dementia in close relations can be connected to different but partially overlapping and interwoven theoretical perspectives: The concept of *health musicking*, the model of *communicative musicality*, *the polyvagal theory*, and research on dementia and memory. Further, I propose the concept of *co-singing* and discuss how this term can be argued and anchored.

Put shortly; this article explores and discusses co-singing as term and practice in the context of dementia and relations, read through different, entangled theoretical perspectives. The introductory case story serves as an illustration.

Background

Dementia is a broad category of degenerative brain diseases. Symptoms include memory loss, reduced orientation, problems with language and daily activities, and mood and behavioural changes. According to WHO, in 2015, dementia affected 47 million people worldwide, roughly 5 percent of the world's elderly population. This figure is predicted to increase to 75 million in 2030 and 132 million by 2050. Nearly 9.9 million people are estimated to develop dementia each year globally. Services to meet needed support and care are far from sufficient and are often fragmented or even lacking entirely (World Health Organization, 2017, pp. 1–2). Hence, the majority of persons affected by dementia live at home (Daley et al., 2017, p. 57; Kulibert et al., 2019, pp. 2971–2972), often also in stages of severe disease. This situation calls for constructive and supportive strategies for persons with dementia and their relatives.

A growing body of scientific research confirms the beneficial outcomes of personalised singing and music as part of dementia care strategies (Buller et al., 2019; Ridder et al., 2013; Särkämö et al., 2014). The research literature concerning singing and music as a systematic resource for persons with dementia and their families outside the institutionalised healthcare setting has been scarce but promising (Baker et al., 2012; Clair, 2002, 2016; Kulibert et al., 2019). This research field is increasing, also with major ongoing studies (Baker et al., 2019).³ Mostly, such research implies *indirect music therapy*: Music therapists instruct relatives to carry out music programs regularly, with a premeditated, often individually adjusted, but still predetermined program.

3 The three-year EU-initiated HOMESIDE study started in autumn 2019 and is a three-armed randomised, controlled clinical quantitative study with close to 1,000 participants. An intervention of indirect music therapy, e.g., individualised music programs instructed by music therapists to be carried out by the spouses of persons living with dementia, is compared to reading activity and a control group.

However, most families affected by dementia do not have access to a music therapist. Hence, more flexible, low-threshold singing activities – akin to *care-singing*, which I will get back to – could be a useful and accessible daily life resource. *Care-singing* or *caregiver singing* implies that the caregiver sings with the person with dementia as an integrated part of daily activities and caring routines.

Research on singing and well-being shows beneficial outcomes in a variety of aspects. However, most existing research in this field concerns organised group singing activities (Balsnes, 2010; Daykin et al., 2018). Hence, Balsnes suggests that future research should include more informal singing, both community singing and private singing at home (Balsnes, 2010, pp. 7, 28). A review of research on individual singing with persons with dementia (Chatterton et al., 2010) unveiled that mainly music therapists and nurses and nurse aids were singing with persons with dementia.⁴ There is also a small but growing body of research showing positive outcomes of community group singing for people with dementia and family carers (Clark et al., 2018; Thompson et al., 2021; Unadkat et al., 2017). Although research within the field of singing and dementia is growing, the tendency is still the same: Few studies concern relatives singing with persons with dementia. Admittedly, there might be an untapped potential and a need for more research, both in the field of singing at home more generally, and in relatives-involved music activities, including singing, with persons living with dementia.

Not all people with dementia or their relatives have had positive singing experiences during their lives, and some might prefer other activities. Still, based on the mentioned research, and provided individual adaptation, it is reasonable to believe that many families affected by dementia could benefit from singing more actively as part of their daily life (Parmar & Puwar, 2019). Therefore, I suggest a “bottom-up” perspective on singing as a resource in families living with dementia, building on their competencies and experiences but still supporting a broad, regular use. Such an approach to daily-life singing can be connected to an entanglement of

4 One of the reported studies concerned in-direct music therapy, where the music therapist instructed the relative to sing (or play recorded music) for the person with dementia.

theories shedding light on relational and co-regulative aspects of singing and dementia. These aspects and theories may underpin and anchor the suggested concept of *co-singing*, which will subsequently be discussed.

Health musicking

The relational and co-operative aspects of singing interactions have connections to *musicking*, introduced by Christopher Small (1998). Small's new term highlighted music as a relational activity, instead of music as an object. "The act of musicking establishes in the place where it is happening a set of relationships, and it is in those relationships that the meaning of the act lies" (Small, 1998, p. 13). The concept, process, and practice of musicking are central within the music therapy field. Music therapy researcher, Brynjulf Stige, remarks that

Small's concept of musicking points not only to music as a verb but even more to music-in-context. [...] While music arguably could be viewed both as product and process, music therapists have tended to stress the process aspects and underlined that to be involved in music is to be involved in musical, personal, and interpersonal processes. [...] [M]usic therapists typically have advocated the view that music is activity and relationships. (Stige, 2012, p. 164)

In acknowledging that the therapeutic effects of music and musicking also can take place outside the client–therapist relation, Stige introduces the notion of *health musicking*, which in modern societies "may include any variant of nonexpert everyday uses of music-making or listening with positive health outcomes, whether these outcomes are intended or not" (Stige, 2012, p. 211). Further along these lines, Ansdell points out:

People often personify music [...] as a kind of "lay-therapist" within their everyday lives – or, alternatively they themselves are the lay music therapist using music as a tool for their own self-care in areas of energy and motivation, emotion and emotional regulation, identity, relationship, socialization, restorative "asylum", and self-reflective work in relation to everyday problems and challenges. (Ansdell, 2013, p. 7)

Such aspects of musical empowerment are relevant for families living with dementia and could also be connected to Antonovsky's salutogenic model discussed by Balsnes in this anthology's chapter 11. Overall, singing together in families affected by dementia shares the features of *health musicking*, as described by Stige and Ansdell, as well as fitting into the broader concept of *musicking* proposed by Small.

Interlude

A few weeks later I met Anna again. She looked excited and told me that an old friend of Alf's had come visiting the other day. At first, it had been hard to engage and include Alf in the conversation, but then she told his pal about how they had started singing together lately. He was curious, so she showed him the song-binder and she and Alf began singing. Soon, the friend joined in, and the three of them had an enjoyable time singing together. It was lovely, she told, to see the two old friends finally being able to connect, through singing.

Communicative musicality

Communicative aspects of singing can be connected to the theory of *communicative musicality* (Malloch & Trevarthen, 2014, 2018; Trevarthen & Malloch, 2000), developed after extensive research on mother–infant communication and interaction. Acoustic analysis and videos of non-verbal communication between mothers and infants revealed fine-tuned, musical, and gestural interactions, which the authors argue to be the precursor of both languages, rituals, and artistic expression. The authors define this innate communicative musicality by three main elements: *pulse* – which implies rhythmic patterns and turn-taking, *quality* – which describes the fine-tuned modulation of voice as well as mimics and gestures, and lastly; pulse and quality coming together in *narrative* – which indicates that though being non-verbal, the vocalisations and gestures imply meaningful communication.

Malloch and Trevarthen – referring to Dissanayake – argue that this form of communication is based in evolution to make the immature,

highly dependent infants able to communicate and bond with their caregivers. Dissanayake argues that evolutionary adaptive behaviours essential for survival and reproduction gave rise to what she calls *artification* – making the ordinary extraordinary. In this light, the function of art – art as doing – is not mainly diversionary but essential for regulating social relations (Dissanayake, 2015). “I claim that ritualized mother–infant interaction – and the features that it shares with play – gave rise to the arts” (Dissanayake, 2017, p. 161).

There is a link between the model of communicative musicality and Bjørkvold’s (1992) notion of *the Muse within*, referring to ancient Greek mythology:

The Muses – the divine muse-ical [sic] beings – were created precisely to give the world the voice that had been lacking. They were a manifestation of life, just as the primal cry of the newborn infant is a manifestation of life. Seen in this light, all playing and singing children are the legitimate heirs of the Muses. The Muses, then, according to the ancient myth, gave the universe an audible voice – a voice that could create new universes of pictures and concepts of the mind. [...] New worlds can be created through something as direct and simple as song. (Bjørkvold, 1992, p. 55)

Bjørkvold’s studies and descriptions of children’s spontaneous musicality and how it unfolds in play, learning, and living are referred to in the writings on communicative musicality. Bjørkvold, on his part, cites Trevarthen’s mother–infant research.

Music therapists recurrently refer to communicative musicality to shed light on the therapeutic effect of music and the music therapist–client relation. However, they also emphasise that the musical interplay in music therapy implies a very different relationship than in mother–infant communication. Rolvsjord (2002) remarks that since both the client and the music therapist mostly draw upon enormous musical experiences and memories, the musical meaning will also be connected to narrative and symbolic means. However, she considers this an additional resource, adding to the more direct or immediate meaning of musical communication (Rolvsjord, 2002, pp. 29, 30).

In communication and interaction with persons with dementia, the communicative musicality model may be of particular interest because of some of the central aspects of dementia itself.

Implicit versus explicit memory in dementia

Memory loss, or more precisely, the loss of *explicit memory*,⁵ may often be the initial sign of dementia. At least, this is true regarding the most common forms of dementia, like Alzheimer's disease and vascular dementia. However, it is not always the case in less common dementia diseases, such as frontotemporal dementia, where behavioural symptoms are more striking. There are two forms of explicit memory: *semantic memory* refers to general knowledge, whereas *episodic memory* is connected to specific personal experiences. *Autobiographical memory* is based on a combination of semantic and episodic memory.

The categorisation of dementia into mild, moderate, and severe stages are also connected to the degree of explicit memory loss (Harrison et al., 2007, p. 287). Explicit memory is conscious, often intentional effort to recollect prior experiences and facts, while implicit memory⁶ involves influences of prior episodes on current behaviour – without intentional retrieval – and sometimes without conscious remembering of those prior episodes (Schott et al., 2005, p. 1257; Son et al., 2002, p. 264). *Procedural memory* is a type of implicit memory which enables us to perform many types of tasks without conscious awareness of these previous experiences. *Priming* is another, smaller subset of implicit memory. It involves using stimuli or cues to induce recognition of information or experience.

This implies that the possibilities of different ways of retrieving information is essential for persons with memory loss. To *recall* information involves explicit memory and is often much harder for persons with dementia than *recognising* information, which draws on implicit memory (Sabat, 2008, pp. 72–73).

5 Explicit memory is also often referred to as declarative memory.

6 Implicit memory is sometimes referred to as unconscious memory or automatic memory.

Thus, although the ability of a person with AD [Alzheimer's disease] to recall information may be compromised, the ability to recognize the same information may be less compromised, and the ability to learn new information can be intact, even if the person does not recall having learned that information. (Sabat, 2008, p. 73)

Explicit and implicit memory are claimed to be separate neurologic systems, processing and storing memories in different brain regions and depending on different neural pathways (Harrison et al., 2007, p. 287; Schott et al., 2005). While explicit memory gradually deteriorates due to the progression of dementia, implicit memory persists and may, therefore, play a more important role than before, also as part of dementia-care strategies (Harrison et al., 2007; Son et al., 2002).

Son and colleagues (2002) point out that infants are born with the ability to acquire habits and skills, while explicit memory matures slowly. Thus, patients with dementia or amnesia can maintain previously developed habits and skills for two reasons:

First, a neuroanatomical dissociation of two neural systems is present from infancy in humans [...]. Second, these habit and skill systems have already been established prior to limbo-diencephalic injury or disease onset and are typically spared by disease [...]. Once the neural representation of stimulus and experiences has been achieved, the stored stimulus representation can be retrieved by stimulus cues through a process of associative recall and stimulus-response mechanisms. (Son et al., 2002, pp. 264–265)

Put simply, the two different memory “systems” are present from infancy, and since explicit memory matures slowly, substantial early experiencing and learning of habits and skills depend on implicit memory. Moreover, such habits and skills are established before the onset of dementia, and these neural networks are less affected by the disease. Hippocampus is essential for explicit memory and is one of the first areas affected by Alzheimer's disease. In contrast, neural networks supporting implicit memory are affected at a much later stage of the disease. Through “triggering” experiences or cues – priming – the implicit memories and skills can be recognised and activated.

Consequently, by applying principles from communicative musicality – either by utilising singing or paying extra attention to prosody (voice modulation), timing, and gestures in spoken communication – one may draw on (innate) non-verbal communication skills. Rooted in the infant’s implicit, preverbal memory, singing and communicative musicality enable communication and “narrative”, even when the loss of explicit memory and language makes verbal communication challenging. Thus, the communicative potential of singing together is actualised by memory mechanisms during the progradation of dementia.

An example of how this may unfold is apparent through the following citation from an interview in a music intervention study by Quinn et al. (2021):

We noticed definitely in the dementia care home people who struggled to communicate hugely have retained an ability to sing most of the songs. Yes and sometimes with increasing stimulation with music will then be able to have some sort of conversation and might even communicate using a line of the song. (Quinn et al., 2021, p. 82)

Also, singing and music provide cues with the potential of connecting the person with previous life events and autobiographical memories (Baird & Samson, 2015, pp. 224–225; El Haj et al., 2015). Thus, singing might create a “bridge over the troubled water” of disorientation and confusion following cognitive decline, and guide the person into a “safe harbour” of familiarity and sense of identity.

On the other hand, there may also be a small risk that music can invoke less pleasant memories, even trauma. In the vulnerable state of dementia, a variety of different stimuli may trigger unpleasant as well as pleasant memories or associations. Singing and music is no exception. Still, the research literature on music and dementia generally promotes music interventions as safe, with “little capacity to do harm” (Nair et al., 2013, p. 50). Furthermore, several studies and reviews point out that, regardless of the music intervention approach, individualised music regimens provide the best outcomes for the patients (Leggieri et al., 2019; Nair et al., 2013, p. 50). Making individual adjustments and carefully choosing the

songs or pieces will, presumably, also minimise the risk of harmful or unpleasant experiences.

Moreover, the family member's capability for what Daniel Stern calls affect attunement (Stern, 2018, pp. 138–161) might also play a role in creating a safe setting for singing together. Unlike mere imitation or matching, affect attunement is often cross-modal or intra-modal and is a response to the affect underlying the other person's expressed behaviour.

The previous sections have outlined how insights from communicative musicality, and music and implicit memory, can contribute to understanding why and how singing communicates with persons living with dementia – and the relative. I will argue that Stephen Porges' polyvagal theory (PVT) may give additional – and partly overlapping – neuropsychological foundation to elaborate on subtle communicative and affective aspects of singing. At the heart of PVT lies a focus on safety as basis for social engagement and non-defensive behaviour. Thus, the following section will offer an introduction to PVT to ground and elaborate on certain aspects of how persons mutually affect each other – also while singing – especially in families living with dementia.

The autonomic nervous system and the polyvagal theory

Interpreting and understanding sensory stimuli can be challenging for persons with dementia. Therefore, their defensive systems will more readily be activated, either in the mobilising mode (“fight” or “flight”) or an immobilising mode (“freeze” or “feign death”) (Ridder, 2011, p. 131). Because of cognitive impairment, the person with dementia is also less capable of reorienting and self-regulating. Therefore, understanding the features of the autonomic nervous system's activations and regulations is of particular interest when it comes to dementia, also to understand the function and potential of singing.

Stephen Porges' polyvagal theory (PVT) traces the phylogenetic, neurophysiological substrates of the autonomic nervous system, and the implications for human social behaviour, communication, and interaction (Porges, 2011). “Fight, flight and freeze” are well-known terms from

his theory, describing the different innate defensive strategies of experienced threat. Less known is the notion of “the social engagement system”, describing the phylogenetic more advanced, social survival system, which can down-regulate defence, provided sufficient picking up on subtle signals of safety, through an unconscious process which Porges describes as “neuroception” (Porges, 2011, pp. 11–19).

PVT also explains how tiny nuances in facial expression and tone of voice (prosody) are monitored via neuroception. Such micro-expressions are crucial to induce a sufficient sense of safety to enable social interaction instead of defensive activation or shut-down (Eide-Midtsand & Nordanger, 2017; Porges, 2015). Neuroception is influencing the autonomic bodily state, which in turn influences the conception of what is going on, as the mind tries to make sense of what the bodily state is telling. The neuroceptive feedback-loop of subtle cues of safety or danger is constantly and unconsciously monitored, resulting in accordingly adjusted behaviours based on social or defensive strategies (Dana, 2018, pp. 35–39; Porges, 2011, pp. 11–19).

Through the lens of PVT, we may explore some aspects of the underlying mechanisms to shed light on how and why singing may enhance communication and cooperation, especially under vulnerable conditions, like facing dementia in the family. The music therapist researcher Hanne Mette Ridder has pointed out PVT’s relevance to better understand the music therapy process, especially regarding dementia (Ridder, 2007, pp. 434–437; 2011). However, a basic understanding of PVT guiding the use of relational singing may, as well, have implications outside a professional therapeutic context.

Although there are some controversies regarding PVT’s phylogenetic aspects (Grossman & Taylor, 2007; Taylor et al., 2014), PVT’s practical and clinical implications have shown considerable utility value (Porges & Dana, 2018), especially within trauma care (Porges, 2018). Likewise, PVT may also add useful perspectives to the context of relational singing in families affected by dementia.

Deb Dana (2018) outlines three main organisational principles for PVT in clinical practice: In addition to the concept of *neuroception* described above, are the hierarchy of autonomic states and the innate “wiring” to

connect (Dana, 2018, p. 4). Dana describes the hierarchy of autonomic states as a ladder (Dana, 2018, pp. 9–14): On the top is the “ventral vagal state”, meaning that the ventral, myelinated branch of the vagus nerve is able to down-regulate defence, thereby allowing a regulated state where the social engagement system is active and connective. If a situation cannot be handled or solved by the social engagement system, we move down the ladder to the “sympathetic state” of fight or flight, where the sympathetic nervous system is mobilising to meet or avoid threats or danger. If even this system comes up short, we move further down the ladder to the “dorsal vagal state”, where the dorsal branch of the vagus nerve induces a shutdown resulting in collapse: feign death, dissociation, or withdrawal. The described hierarchy corresponds with the order in which the different states are recruited.

The autonomic nervous system’s (ANS) central issues are to keep us away from danger and – when safe – to connect socially. Humans are wired to connect since being included in a flock is part of our evolutionary survival. ANS will always be searching for signs of safety, both in social relations and in the environment (Porges, 2015). However, the ANS’s defensive mechanisms cannot always differentiate effectively between real and conceived or imagined danger but might over-react (Dana, 2018, p. 38; Porges, 2011, pp. 12–13, 17–18). How individuals react when distressed or in critical situations will differ significantly due to earlier experiences – and present health conditions – which will affect both how and how easy the defence mechanisms get triggered and what defence strategy will be recruited (Dana, 2018, p. 33).

Moreover, when we are in a triggered state, our perception changes; both our hearing and the way we interpret facial cues. In the safe and social state, the middle ear muscles will regulate our hearing towards the ability to focus on the human voice. However, when in a triggered, sympathetic state of fight or flight, according to Porges, the middle ear regulation shifts away from listening for human voice towards listening for low-frequency sounds of predators or high-frequency sounds of distress. “The system is now tuned to the sounds of danger and not to the sounds of connection” (Dana, 2018, p. 25). Also, the ability to read facial cues is compromised, and we misread cues: Neutral faces appear

angry and are experienced as dangerous (Dana, 2018, p. 25; Porges, 2011, p. 15).

Thus, due to a variety of internal and external challenges to our ANS regulation, we are in a constant need for self-regulation and co-regulation: Our autonomic nervous system needs to co-regulate with others' autonomic nervous systems (Dana, 2018, pp. 44–47). To help a person out of a collapsed or mobilised defensive autonomic state, the other person – be it a therapist, relative, colleague, or friend – must be regulated, or self-regulate, to be anchored in the safe and sociable state. Otherwise, through neuroception, they will feed each other's autonomic nervous systems with new cues of threat or danger, keeping them both in a vicious circle of defensive, dysregulated states (Porges, 2011, p. 15).

On the other hand, neuroceptive cues can also impel a more positive spiral, enhancing memories or impressions of safety, comfort, or joy. Deb Dana calls such positive triggers for “glimmers” (Dana, 2018, pp. 66–71). A friendly smile, a caring gesture, or a pleasant memory are examples of glimmers. Singing and music, thus, have great potential for incorporating glimmers. In addition, the nature of singing and music may imply other beneficial neuro-physiological influences.

Porges argues that music listening, singing, and music therapy offer ways to engage and exercise the social engagement system (Porges, 2011, pp. 246–254). Melodic music contains acoustic properties similar to vocal prosody and may thereby recruit the social engagement system by challenging and modulating the neural regulation of the middle ear muscles (Porges, 2011, pp. 209, 210; Porges & Lewis, 2010, p. 260).

Porges and Dana also focus on the regulating potentials of breathing and singing. The phrasing of songs results in short inhalations and long exhalations, thus decreasing heart rate and inducing a calmer state (Porges, 2011, pp. 246–254). “Slow exhalation, the respiratory process associated with expressive social vocalizations, enhances the impact of the myelinated vagus on the heart, promoting calm states” (Porges & Lewis, 2010, p. 262). In other words: Long out-breaths, which singing in itself implies, can induce downregulation of defence and make the social engagement system more accessible. Besides, via breath, articulation, and intonation, singing activates several muscles connected to the social

engagement system, both facial muscles and muscles in the middle ear (Dana, 2018, pp. 149, 150; Porges, 2011, pp. 253, 254). Moreover, when people sing in unison, the song's structure can influence and synchronise the respiratory influence on the singers' hearts and induce an "inner entrainment" which may affect perception and behaviour (Vickhoff et al., 2013).

Entanglements of theories

The early infant-parent communication and regulation described in communicative musicality is a way to "exercise" the "social engagement system" and autonomic nervous system regulation. When communicative musicality unfolds in an intuitive, undisturbed way, the early interplay between infants and their caregivers offers the infant an "education" in modulating aspects of the social engagement system, including the neuroceptive underpinnings. Also, the less attuned sequences of companionship, which may lead to disruption, are essential in this education.

Video microanalysis reveals that typical mother–baby pairs are in sync for affective states only one third of the time [...]. It is the *repair* of the disruption – its timing, its sensitivity, its fits, its lack of intrusiveness – that will determine how well the dyad functions over time [...]. (Sanders, 2018, p. 361)

The highly melodic and rhythmic features of the preverbal "language" described in communicative musicality activate the neural and muscular pathways of the social engagement system outlined in PVT. Thus, the basic components of communicative musicality – pulse, quality, and narrative – performed through turn-taking, gestures, mimics, and prosodic voicing, are also key components of downregulating defence by activating the social engagement system. Singing together draws on the same basic elements, in addition to more refined creative, melodic, and verbal content. When individualised adapted singing is part of communication and interaction, neural and muscular pathways supporting social engagement can be activated. In a sense, singing may offer a short-cut to social connection and downregulation of defence where language alone comes up short.

Language and other skills deteriorate as part of the progradation of dementia. Hence, both persons with dementia and their relatives may benefit from supplemental ways of communicating and interacting. The gestures, voice modulations, and narratives of communicative musicality, and the contexts of singing together may offer well-known, still accessible features of prosody, rhythm, music, and meaning. Also, the role and skills as a *singer* may still be mainly intact, due to implicit and procedural memories connected to the act of singing as well as the actual songs.

Individualised approaches to music and dementia have been advocated by Linda Gerdner (2005) and applied within music therapeutic caregiving (Götell et al., 2002, 2009; Hammar et al., 2011) and music-based environmental therapy (Batt-Rawden & Storlien, 2019; Batt-Rawden et al., 2021; Myskja, 2011), as well as within professional music therapy sessions (Leggieri et al., 2019). It is possible to reach and enhance implicit memories by adjusting music and song-selection to individual musical preferences and experiences. Well-known, loved songs may invoke autobiographical memories (El Haj et al., 2015, p. 1720) but can also induce associative stories, images, and feelings through implicit memory and offer a sense of familiarity and safety (Tomaino, 2013).

Discussion of terminology

Care(giver) singing is a research-based approach utilised by nurses and nurse aids, without particular musical experience, in nursing homes and other dementia care settings. Staff members are singing familiar songs during daily care procedures to enhance communication and interaction and prevent adverse behaviour, for instance while washing and dressing as part of the morning routine (Hammar et al., 2010, 2011).

The terms *caregiver singing* within the concept of *music therapeutic caregiving (MTC)* (Brown et al., 2001; Götell et al., 2009) and *care-singing* within the frames of integrated music in nursing homes (Myskja, 2011) have been applied to describe such practices. Although being a relevant point of departure, these terms do not necessarily embrace the variety of settings where singing may be a resource in the daily lives of families affected by dementia. Such terms originated within the context of

professional dementia care, all signalling music's and singing's potential as an agent or support for *care*.

The connotations and narrative of *care* add new dimensions to the term *singing*. *Care* adds associations of comfort, “holding”, safety, concern, even love. Such implications of singing practice might also unfold in the singing encounters involving persons with dementia and their relatives or spouses. However, the connotations of *care* may also imply an uneven power balance if a person is *taking care of* the other in a way that leaves the cared for in an inferior or dependent situation. This may often be the case, both within institutional care and in families affected by dementia since persons with dementia often need help and support due to their condition.

Tom Kitwood's model of *person-centred care* (Kitwood & Brooker, 2019) is widely appreciated within dementia care for its focus on inclusion, individuality, and dignity. Person-centred care implies provision of an overlapping cluster of five primary psychosocial needs: *comfort, attachment, inclusion, occupation, and identity*, coming together in the all-encompassing need for *love* (Kitwood & Brooker, 2019, p. 92).

Still, even within this concept of care, the singing events may imply a more equivalent relation between the person with dementia and the carer. For instance, the person with dementia – despite other challenges due to the disease – might be a more confident singer than the carer, or even actively contribute to the carer's well-being through the singing incident. Moreover, singing together in families affected by dementia may also imply a sense of “self-care” and health-musicking for the person with dementia and the relative alike. Thus, I suggest the term *care-singing* is preferable over *caregiver singing*. The “care-singers” may care for themselves and each other on equal terms.

Thus, the term *care-singing* may indicate both equality and relationality. However, the institutional context of care(giver) singing practice may in some settings imply both an uneven power balance and an overly instrumental approach to singing. In an extensive review, Dowson et al. (2019) point out that outcome measures in most research on music and dementia focus predominantly on reduction of negative symptoms, also often in assessments of well-being. While still acknowledging the

challenges of dementia, the authors argue that researchers, thus, risk ignoring part of the spectrum of music's potential benefits.

Further along such resource-oriented lines, there is also a growing body of research on artful interactions with persons with dementia – and other populations – anchored in posthuman theory. Quinn et al. (2021) introduce the concept of *post-verbal* people – including people with dementia – as an alternative to the term *non-verbal* to signify that the “lost” language does not simply imply a lack of communication skills but a potential for alternative ways of communicating, where *post-verbal* indicates *going beyond* words. Their study offers an approach to arts, music, and dementia focusing on positive experiences, “magical moments”, ways of non-verbal communication, and social inclusion.

Nevertheless, most studies on singing and music and dementia are still anchored within institutional or otherwise professionally organised settings. Furthermore, the musical interventions are primarily directed towards the person with dementia, although relatives are sometimes included. Such contexts may yet be part of the broader picture of resource-oriented relational singing and dementia.

Still, the main approach of this article is singing as togetherness, not as an “intervention” or even “happening”, but as an interwoven part of daily life. As such, the singing is rooted in the competencies, experiences, and emotions of the persons with dementia *and* their close ones alike. My own ongoing PhD-research indicates that the accessibility of daily-life singing may manifest in a wide spectre of relational activities, incidents, and events, like singing together in the car or during practical chores, singing while walking or moving, or singing as (part of) conversation, reminiscence, and comfort.

Hence, it might be tempting just to use the term *singing*, which is simple, open, and inclusive. Yet, it might be too inclusive: embracing any form of existing multitudes of singing practices and contexts, from pop and rock superstars performing for thousands, via opera divas excelling in elaborate coloratura, to the local children gospel choir or the contemplative chant of Tibetan monks. Singing in families affected by dementia can gracefully add to this multitude of settings that honour the accessibility and versatility of singing. Still, in the context where singing is used

as a resource by families living with dementia, a more defining but still flexible term is called for.

How can the components and implications of such a term, in this context, be argued and grounded? Based on the previously referred theories, I will argue that the terminology should reflect and highlight the togetherness of singing and indicate the relational and communicative aspects and the co-regulative potential. In the co-operation of social interaction, singing is not mere singing, but *co-singing*. Not strictly understood – two or more persons necessarily singing *together* – but implying that the relational aspect is in the foreground of the situation and that the singing takes form as an encounter.

Therefore, I suggest the term *co-singing* to narrow down the – in this context – too general term *singing* and offer a supplement to the terms *caregiver singing* and *care-singing*, which has mostly been applied within the context of professional caregiving. The term *co-singing* is open enough to embrace a sufficient variety of contexts where singing has a clear relational and communicative aspect – also outside a therapeutic or institutional setting – without including every possible context of singing. Thus, *co-singing* may offer a supplemental approach and term, indicating singing as togetherness in a wide range of daily life circumstances, including in the context of families living with dementia.

The agency of co-singing

The actual song and the act of singing play in concert with the co-singers' mutual effects on each other. The way the music and songs are delivered – not mainly the quality of singing but also factors like facial and bodily gestures, tone of voice, and eye contact – may contribute to co-regulation of autonomic states and communicative aspects, turning singing into co-singing. Hence, a myriad of components and nuances may interact in countless ways. In such a process, the performed song is one of multiple influencing factors entangled with our neurology and relational and autobiographical aspects of time, being, and becoming.

Following Bjørkvold's (1992) terminology, going back to the mythical derivation of the Greek Muses, it is tempting to suggest co-singing seen as

an agent to mobilize the *Muse within*, individually and reciprocally. From that perspective, the *Muse within* is rooted in the early, preverbal proto-communication described by the communicative musicality model. She “inhabits” the social engagement system described by the polyvagal theory and can boost co-regulative communication and interaction. Further, the *Muse within* evolves through experiences of life and arts: including song, music, and musicking, which at the same time are carriers of autobiography, identity, and emotion. Even in severe dementia, these pre- and post-verbal “Muse-ic” expressive, communicative qualities are – at least to some degree – accessible through implicit memory.

Conclusion

This article argues that singing in the context of dementia in close relations calls for a term distinguishing this kind of singing practice from the general term *singing*, and at the same time, offering a more flexible and inclusive term than *caregiver singing* or *care-singing*. *Co-singing* is proposed to fill this gap, and the term is connected to the following theoretical perspectives: the polyvagal theory, communicative musicality, and health-musicking, whose principles and implications are entangled. Assessing these theories and concepts in relation to the potential of implicit and procedural memories and skills can shed light on the communicative and behavioural consequences of dementia – and the potential of daily-life co-singing.

When families affected by dementia apply co-singing as part of communication and interaction, then neuropsychological foundations, implicit memories and skills, life stories of singing, and autobiographical events connected to song and music are “bleeding” through the moment of the current act of co-singing. Thus, the multi-dimensional moment of tone and attunement may – at least temporarily – harmonise and “override” the fragmentation and confusion of dementia. The “thick” moment of co-singing carries meaning and memories of multiple lifetime stories and may provide a bridge over broken timelines and impaired memory and language. Moreover, co-singing has the potential to enhance autonomic neurologic regulation into a safe and social, co-regulated state.

In short, the concept of co-singing is grounded in relational aspects based on the entanglements of factors founding and tailoring co-regulation and musical togetherness.

Postlude

Shortly after our meetings, Alf moved to a dementia care department. He brought the song-binder with him and continued singing with his wife, and even with other relatives and staff members. Not long after, he passed away. Later, I met his widow again. In the funeral, she told me, Alf's pal had explained to her that the experience of his visit and their singing together had made such a profound impact on him: "I will never forget that moment."

References

- Ansdell, G. (2013). Foreword: To music's health. In L. O. Bonde, E. Ruud, M. S. Skånland, & G. Trondalen (Eds.), *Musical life stories: Narratives on health musicking* (Vol. 2013:5, pp. 3–12). Norwegian Academy of Music. <http://hdl.handle.net/11250/196825>
- Baird, A., & Samson, S. (2015). Music and dementia. In E. Altenmüller, Stanley Finger, & F. Boller (Eds.), *Music, neurology, and neuroscience: Evolution, the musical brain, medical conditions, and therapies* (Vol. 217, pp. 207–235). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.pbr.2014.11.028>
- Baker, F. A., Blosska, J., Braat, S., Bukowska, A., Clark, I., Hsu, M. H., Kvamme, T., Lautenschlager, N., Lee, Y.-E. C., Smrokowska-Reichmann, A., Sousa, T. V., Stensaeth, K. A., Tamplin, J., Wosch, T., & Odell-Miller, H. (2019). HOMESIDE: Home-based family caregiver-delivered music and reading interventions for people living with dementia: Protocol of a randomised controlled trial. *BMJ OPEN*, 9(11). <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-031332>
- Baker, F. A., Grocke, D., & Pachana, N. A. (2012). Connecting through music: A study of a spousal caregiver-directed music intervention designed to prolong fulfilling relationships in couples where one person has dementia.(Report). *Australian Journal of Music Therapy*, 23, 4–21.
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære: En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter* [Singing and well-being: A survey of existing research on the effects of singing]. Norsk visearkiv. <https://fido.nrk.no/231ee3afdc6f65e564f566c62df1fc366191ddcf8b25c577700091312af11816/sang-og-velvare.pdf>

- Barad, K. (2014). Diffracting diffraction: Cutting together-apart. *Parallax*, 20(3), 168–187. <https://doi.org/10.1080/13534645.2014.927623>
- Batt-Rawden, K. B., & Storlien, M. H. S. (2019). Systematic use of music as an environmental intervention and quality of care in nursing homes: A qualitative case study in Norway. *Medicines*, 6(12), 1–21. <https://doi.org/10.3390/medicines6010012>
- Batt-Rawden, K. B., Vegard Berg, G., & Andersson, A.-P. (2021). Music-based environmental therapy and training programme: A qualitative evaluation study, Norway. *Health Promotion International*, daab173. <https://doi.org/10.1093/heapro/daab173>
- Bjørkvold, J.-R. (1992). *The muse within: Creativity and communication, song and play from childhood through maturity* (W. H. Halverson, Trans.). HarperCollins Publishers.
- Brown, S., Götell, E., & Ekman, S.-L. (2001). “Music-therapeutic caregiving”: The necessity of active music-making in clinical care. *The Arts in Psychotherapy*, 28(2), 125–135. [https://doi.org/10.1016/S0197-4556\(00\)00085-X](https://doi.org/10.1016/S0197-4556(00)00085-X)
- Buller, E., Martin, P. K., Stabler, A., Tucker, B., Smith, J., Norton, L., & Schroeder, R. W. (2019). The Roth Project – Music and Memory: A community agency initiated individualized music intervention for people with dementia. *Kansas Journal of Medicine*, 12(4), 136–140. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/31803356>
- Chatterton, W., Baker, F., & Morgan, K. (2010). The singer or the singing: Who sings individually to persons with dementia and what are the effects? *American Journal of Alzheimer’s Disease and Other Dementias*, 25(8), 641–649. <https://doi.org/10.1177/1533317510385807>
- Clair, A. A. (2002). The effects of music therapy on engagement in family caregiver and care receiver couples with dementia. *American Journal of Alzheimer’s Disease and Other Dementias*, 17(5), 286–290. <https://doi.org/10.1177/153331750201700505>
- Clair, A. A. (2016). Music therapy for people who have Alzheimer’s disease. In J. Edwards (Ed.), *The Oxford handbook of music therapy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199639755.013.39>
- Clark, I. N., Tamplin, J. D., & Baker, F. A. (2018). Community-dwelling people living with dementia and their family caregivers experience enhanced relationships and feelings of well-being following therapeutic group singing: A qualitative thematic analysis. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01332>
- Daley, R. T., O’Connor, M. K., Shirk, S. D., & Beard, R. L. (2017). “In this together” or “Going it alone”: Spousal dyad approaches to Alzheimer’s. *Journal of Aging Studies*, 40, 57–63. <https://doi.org/10.1016/j.jaging.2017.01.003>
- Dana, D. (2018). *The polyvagal theory in therapy: Engaging the rhythm of regulation*. W.W. Norton & Company.

- Daykin, N., Mansfield, L., Meads, C., Julier, G., Tomlinson, A., Payne, A., Grigsby Duffy, L., Lane, J., D’Innocenzo, G., Burnett, A., Kay, T., Dolan, P., Testoni, S., & Victor, C. (2018). What works for wellbeing? A systematic review of wellbeing outcomes for music and singing in adults. *Perspectives in Public Health*, 138(1), 39–46. <https://doi.org/10.1177/1757913917740391>
- Dissanayake, E. (2015). “Aesthetic primitives”: Fundamental biological elements of a naturalistic aesthetics. *Aisthesis*, 8(1), 5–24. <https://doi.org/10.13128/Aisthesis-16203>
- Dissanayake, E. (2017). Ethology, interpersonal neurobiology, and play: Insights into the evolutionary origin of the arts. *American Journal of Play*, 9(2), 143–168. <https://search.proquest.com/docview/1906351398/fulltextPDF/75F52720A5CC4AAoPQ/1?accountid=45259>
- Dowson, B., McDermott, O., & Schneider, J. (2019). What indicators have been used to evaluate the impact of music on the health and wellbeing of people with dementia? A review using meta-narrative methods. *Maturitas*, 127, 26–34. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2019.06.001>
- Eide-Midtsand, N., & Nordanger, D. Ø. (2017). Betydningen av å være trygg: 1. Utviklingstraumatiserte barns affektreguleringsvansker forstått i lys av Stephen Porges polyvagale teori [Affect regulation problems among developmentally traumatized children in the perspective of Stephen Porges’ polyvagal theory]. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 54(10), 919–926.
- El Haj, M., Antoine, P., Nandrino, J., Gély-Nargeot, M.-C., & Raffard, S. (2015). Self-defining memories during exposure to music in Alzheimer’s disease. *International Psychogeriatrics*, 27(10), 1719–1730. <https://doi.org/10.1017/S1041610215000812>
- Gerdner, L. A. (2005). Use of individualized music by trained staff and family: Translating research into practice. *Journal of Gerontological Nursing*, 31(6), 22–30. <https://doi.org/10.3928/0098-9134-20050601-08>
- Grossman, P., & Taylor, E. W. (2007). Toward understanding respiratory sinus arrhythmia: Relations to cardiac vagal tone, evolution and biobehavioral functions. *Biological Psychology*, 74(2), 263–285. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2005.11.014>
- Götell, E., Brown, S., & Ekman, S.-L. (2002). Caregiver singing and background music in dementia care. *Western Journal of Nursing Research*, 24(2), 195–216. <https://doi.org/10.1177/01939450222045833>
- Götell, E., Brown, S., & Ekman, S.-L. (2009). The influence of caregiver singing and background music on vocally expressed emotions and moods in dementia care. *International Journal of Nursing Studies*, 46(4), 422–430. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2007.11.001>
- Hammar, L. M., Emami, A., Engström, G., & Götell, E. (2010). Reactions of persons with dementia to caregivers singing in morning care situations. *The Open Nursing Journal*, 4, 35–41. <https://doi.org/10.2174/1874434601004010035>

- Hammar, L. M., Emami, A., Engström, G., & Götell, E. (2011). Communicating through caregiver singing during morning care situations in dementia care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 25(1), 160–168. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2010.00806.x>
- Harrison, B. E., Son, G.-R., Kim, J., & Whall, A. L. (2007). Preserved implicit memory in dementia: A potential model for care. *American Journal of Alzheimer's Disease and Other Dementias*, 22(4), 286–293. <https://doi.org/10.1177/1533317507303761>
- Kitwood, T., & Brooker, D. (2019). *Dementia reconsidered, revisited: The person still comes first* (2nd ed.). Open University Press.
- Kulibert, D., Ebert, A., Preman, S., & McFadden, S. H. (2019). In-home use of personalized music for persons with dementia. *Dementia*, 18(7–8), 2971–2984. <https://doi.org/10.1177/1471301218763185>
- Leggieri, M., Thaut, M., Fornazzari, L., Schweizer, T., Barfett, J., Munoz, D., & Fischer, C. (2019). Music intervention approaches for Alzheimer's disease: A review of the literature. *Frontiers in Neuroscience*, 13. <https://doi.org/10.3389/fnins.2019.00132>
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2014). Communicative musicality. In W. F. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt, & F. A. Russo (Eds.), *Music in the social and behavioral sciences: An encyclopedia* (Vol. 1, pp. 211–215). Sage Publications.
- Malloch, S., & Trevarthen, C. (2018). The human nature of music. *Frontiers in Psychology*, 9, 1–21. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680>
- Myskja, A. (2011). *Integrated music in nursing homes: An approach to dementia care* [Ph.D.-thesis]. University of Bergen.
- Nair, B. R., Browne, W., Marley, J., & Heim, C. (2013). Music and dementia. *Degenerative Neurological and Neuromuscular Disease*, 2013(3), 47–51. <https://doi.org/10.2147/DNND.S35762>
- Parmar, P., & Puwar, N. (2019). Striking a chord: Dementia and song. *Performance Research*, 24(1), 25–34. <https://doi.org/10.1080/13528165.2019.1593732>
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Porges, S. W. (2015). Making the world safe for our children: Down-regulating defence and up-regulating social engagement to “optimise” the human experience. *Children Australia*, 40(2), 114–123. <https://doi.org/10.1017/cha.2015.12>
- Porges, S. W. (2018). Why polyvagal theory was welcomed by therapists. In S. W. Porges & D. Dana (Eds.), *Clinical applications of the polyvagal theory: The emergence of polyvagal-informed therapies* (pp. xix–xxv). W. W. Norton & Company.
- Porges, S. W., & Dana, D. (Eds.). (2018). *Clinical applications of the polyvagal theory: The emergence of polyvagal-informed therapies*. W.W. Norton & Company.
- Porges, S. W., & Lewis, G. F. (2010). The polyvagal hypothesis: Common mechanisms mediating autonomic regulation, vocalizations and listening.

- In S. M. Brudzynski (Ed.), *Handbook of mammalian vocalization: An integrative neuroscience approach* (pp. 255–264). Academic Press.
- Quinn, J., Blandon, C., & Batson, A. (2021). Living beyond words: Post-human reflections on making music with post-verbal people. *Arts & Health, 13*(1), 73–86. <https://doi.org/10.1080/17533015.2019.1652194>
- Ridder, H. M. (2007). En integrativ terapeutisk anvendelse af sang med udgangspunkt i neuropsykologiske, psykofysiologiske og psykologiske teorier [An integrative therapeutic application of singing based on neuropsychological, psychological, and psychodynamic theories]. *Psyke & Logos, 28*, 427–446.
- Ridder, H. M. (2011). How can singing in music therapy influence social engagement for people with dementia? Insights from the polyvagal theory. In F. Baker & S. Uhlig (Eds.), *Voicework in music therapy: Research and practice* (pp. 130–146). Jessica Kingsley Publishers.
- Ridder, H. M., Stige, B., Qvale, L. G., & Gold, C. (2013). Individual music therapy for agitation in dementia: An exploratory randomized controlled trial. *Aging & Mental Health, 17*(6), 667–678. <https://doi.org/10.1080/13607863.2013.790926>
- Rolvjord, R. (2002). *Når musikken blir språk: Musikalsk kommunikasjon i musikkterapi – et dialektisk perspektiv* [When music becomes language: Musical communication in music therapy – a dialectical perspective]. Unipub.
- Sabat, S. R. (2008). A bio-psycho-social approach to dementia. In M. Downs & B. J. Bowers (Eds.), *Excellence in dementia care: Research into practice*. Open University Press.
- Sanders, M. (2018). Strengthening the safety circuit: Applying polyvagal theory in the Newborn intensive care unit. In S. W. Porges & D. Dana (Eds.), *Clinical applications of the polyvagal theory: The emergence of polyvagal-informed therapies* (pp. 359–396). W.W. Norton & Company.
- Schott, B. H., Henson, R. N., Richardson-Klavehn, A., Becker, C., Thoma, V., Heinze, H.-J., & Düzel, E. (2005). Redefining implicit and explicit memory: The functional neuroanatomy of priming, remembering, and control of retrieval. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 102*(4), 1257–1262. <https://doi.org/10.1073/pnas.0409070102>
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press. <https://muse.jhu.edu/book/1837>
- Son, G.-R., Therrien, B., & Whall, A. (2002). Implicit memory and familiarity among elders with dementia. *Journal of Nursing Scholarship, 34*(3), 263–267. <https://doi.org/10.1111/j.1547-5069.2002.00263.x>
- Stern, D. N. (2018). *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge.
- Stige, B. (2012). *Elaborations toward a notion of community music therapy*. Barcelona Publishers.

- Särkämö, T., Tervaniemi, M., Laitinen, S., Numminen, A., Kurki, M., Johnson, J. K., & Rantanen, P. (2014). Cognitive, emotional, and social benefits of regular musical activities in early dementia: Randomized controlled study. *The Gerontologist*, *54*(4), 634–650. <https://doi.org/10.1093/geront/gnt100>
- Taylor, E. W., Leite, C. A., Sartori, M. R., Wang, T., Abe, A. S., & Crossley, D. A. (2014). The phylogeny and ontogeny of autonomic control of the heart and cardiorespiratory interactions in vertebrates. *Journal of Experimental Biology*, *217*(5), 690–703.
- Thompson, Z., Baker, F. A., Tamplin, J., & Clark, I. N. (2021). How singing can help people with dementia and their family care-partners: A mixed studies systematic review with narrative synthesis, thematic synthesis, and meta-integration. *Frontiers in Psychology*, *12*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.764372>
- Tomaino, C. M. (2013). Meeting the complex needs of individuals with dementia through music therapy. *Music and medicine*, *5*(4), 234–241. <https://doi.org/10.1177/1943862113505775>
- Trevarthen, C., & Malloch, S. N. (2000). The dance of wellbeing: Defining the musical therapeutic effect. *Nordisk Tidsskrift for Musikterapi*, *9*(2), 3–17. <https://doi.org/10.1080/08098130009477996>
- Unadkat, S., Camic, P. M., & Vella-Burrows, T. (2017). Understanding the experience of group singing for couples where one partner has a diagnosis of dementia. *Gerontologist*, *57*(3), 469–478. <https://doi.org/10.1093/geront/gnv698>
- Vickhoff, B., Malmgren, H., Astrom, R., Nyberg, G., Ekstrom, S.-R., Engwall, M., Snygg, J., Nilsson, M., & Jornsten, R. (2013). Music structure determines heart rate variability of singers. *Frontiers of Psychology*, *4*(334), 1–16. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00334>
- World Health Organization. (2017). *Global action plan on the public health response to dementia 2017–2025*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/259615/9789241513487-eng.pdf?sequence=1>

Fortellinger om samsang – fellesskap i og mellom generasjoner

Torill Vist

OsloMet – storbyuniversitetet

Abstract: This article illuminates, analyses, and discusses co-singing as it appears in interviews where the conversation originally revolved around music experience as a mediating tool for emotion knowledge (Vist, 2009). The main research question throughout the analysis was: What emerges about co-singing in ten interviews originally discussing music experience and emotion knowledge? However, going back to the full interview transcriptions, the many narratives on co-singing led to several preliminary findings and necessary analytical encirclements. Hence, the narratives in this article are all somehow related to intergenerational singing. The interview material was originally generated within a hermeneutic-phenomenological tradition, inspired by van Manen (2001) and Giorgi (1975). The new steps of analysis stay close to the interview data, although exploring narrativity to a greater extent in connection with the interview transcripts, the analysis, and the article's format. What emerges as the main finding is particularly related to the importance of community, in line with Small's (1998) musicking as well as Malloch and Trevarthen's (2009) communicative musicality. Furthermore, although the results also include interview narratives from choirs / group singing, most narratives point towards strong experiences from, and deep value in, intergenerational singing within close family relationships. The article also explores the relationship between intergenerational and intercultural singing and challenges a clear definition of co- and intergenerational singing, in particular regarding the importance of individual participants' vocal contributions.

Keywords: music experience, intergenerational singing, interview, narrative, interaction, community

Innledning

«Du er en sopran som ikke kan synge!» Uttalelsen kom på gebrokkent norsk høsten 1983, på min første time i «biinstrument, sang» på Norges musikkhøgskole. Den kom fra læreren, etter at jeg, med en attenårings påståelighet, hadde uttrykt min klare preferanse for mørkere toneleier og toppet det med en ubetinget kjærlighetserklæring til afroamerikansk soul, langt unna egen stemmeprakt. Alle instrumentalister på musikkpedagogiklinja fikk ett år med sangtimer, forståelig nok. Men det var instrumentalist jeg var.

Kanskje kan jeg, med denne åpningen, beskyldes for å kokettere. Som musikkpedagog, ikke minst i barnehagelærerutdanningen, har jeg sunget mye og uten at mine uskolerte registerbrekk og kjevespenninger har vært et altfor stort problem. Til tider har de til og med vært brukt bevisst, for å understreke at *alle* pedagoger i feltet kan og bør synge. Også i denne artikkelen bruker jeg bakgrunnen min når jeg spør meg selv om ikke flertallet av de som forsker på sang ser seg selv som sangere, og hvorvidt det å *ikke* ha «sanger» som sentralt i sin identitet kan åpne for andre forskningsfunn. Hvis vi ønsker å løfte fram det å synge som noe allment, og som et viktig forskningsområde, er det avgjørende å inkludere forskere med ulike perspektiver. Jeg velger å la Smalls (1996, s. 214) påstand, om at musikk er for viktig til å bli overlatt til musikere, gjelde for sang og sangere også.

Det har hendt – i diskusjoner med musikkolleger på barnehagelærerutdanningen – at jeg har vært den eneste utdannede instrumentalisten, og blitt overrasket over hvor mye av diskusjonen som forbeholdes den vokale delen av musikkfaget. Men ut fra samme logikk, er det på tide å snu linsen og spørre hva *jeg* har oversett, og hva jeg ikke har løftet fram av sanglige perspektiver i min egen forskning. I denne artikkelen skal jeg derfor gå tilbake til ca. 15 år gamle individuelle dybdeintervjuer (Vist, 2009). De var i snitt halvannen times lange, ti i tallet, og det ble lagt betydelig arbeid i å finne intervjupersoner med ulik bakgrunn. De var fem kvinner og fem menn, aldersmessig spredte de seg over seks tiår, sjangermessig hadde de interesser i alt fra danseband til samtidsmusikk, og utdanningsnivået strakte seg fra 9-årig grunnskole til mastergrad. Men selv om fem av ti

intervjupersoner var profesjonelle musikkarbeidere, hadde ingen av dem sang som hovedinstrument. Det tenkte jeg aldri på – før nå.

Samtalen i intervjuene dreide seg opprinnelig om musikkopplevelser som medierende redskap for følelseskunnskap. I denne (re)analysen¹ lette jeg etter musikkopplevelser (les: intervjunarrativer) som også var *samsangopplevelser*. Den overordnede problemstillingen for analysen ble derfor: *Hva trer fram om samsang i ti intervjuer om musikkopplevelse og følelseskunnskap?* Det er også dette spørsmålet som besvares i artikkelen som helhet. Men noe av det første som «trådte fram» var at veldig mange av samsangnarrativene involverte flere generasjoner. Etter de innledende analyserundene valgte jeg derfor å legge andre samsangnarrativer til side. Det som videre trådte fram trenger ikke ha sin årsak i at flere generasjoner er involvert, men intervjunarrativene skjedde altså innenfor denne generasjonskonteksten, og artikkelen kan gjerne leses som et bidrag til utforskning av samsang mellom generasjonene. De tre deltematikkene som utdypes er derfor (1) hva som kan være grenser og kvaliteter for begrepet samsang når den skjer mellom generasjoner; (2) hvordan samsang mellom generasjoner også kan innebære samsang mellom kulturer; og særlig (3) på hvilke måter *fellesskap* kan tre fram i intervjunarrativer om samsang mellom generasjonene.

Teoretisk fundament

Intervjuenes opprinnelige interesse for følelseskunnskap ble altså erstattet med et søkelys på samsang. Lærings- og kunnskapstematikken er tilsvarende nedtonet i denne artikkelen, mens relasjonstematikk løftes fram.

1 Å analysere samme data om igjen blir ofte betegnet som en reanalyse (se bl.a. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/reanalysis> eller <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/re-analyse>). Jeg har videre valgt å *ikke* kalle dette en re-analyse, selv om jeg har gått tilbake til de ti originale intervjutranskripsjonene for å analysere hele materialet på nytt. Dette fordi problemstillingen er en annen og analysemetoden likeså. Dataen er gammel, men nesten hele analysen – etter transkripsjon, anonymisering og inndeling i meningsenheter – er ny. (Intervjuene var fra den opprinnelige analysen delt inn i kortere enheter som hang sammen innholdsmessig – i meningsenheter, jf. en fenomenologisk tradisjon. Jeg har beholdt den opprinnelige nummereringen på meningsenhetene av praktiske grunner, selv om inndelingen ikke lenger alltid har like mye med *meningen* å gjøre.)

Relasjonstematikk knyttes i våre dager også tett til helse (Ruud, 2010). I sin kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter i et helseperspektiv skriver Balsnes (2010) at det de siste årene stadig har kommet nye undersøkelser om sangens innvirkning på menneskenes liv og trivsel, men at det meste av denne forskningen retter seg mot organisert korsang. Balsnes hevder det er «behov for forskning på allmennsang, både den private, innadvendte hverdagsmusiseringen og den kollektive varianten allsang som vi finner i mange ulike sammenhenger» (Balsnes, 2010, s. 7). Dette inntrykket ble bekreftet i teorisøk på samsang mellom generasjonene, *co-singing*, *shared singing* og ikke minst *intergenerational singing*. I *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing*, er tredje binds tredje del forbeholdt *intergenerational singing* (Heydon, Eaton, et al., 2020). Selv om forfatterne hevder det finnes mange ulike tilnærminger til temaet, dreier samtlige seks artikler seg om settinger der grupper med personer innen flere generasjoner er representert, og i de fleste tilfeller er det også snakk om planlagte, endog institusjonaliserte, settinger. Det må likevel sies at innenfor området Balsnes omtalte som den private, innadvendte hverdagsmusiseringen, har eksempelvis norske Bonnár (2014, 2015) forsket på vuggesang og Knudsen (2008) på barns improviserte vokaliseringer (se også Barrett, 2009; Custodero et al., 2003).

Det teoretiske fundamentet jeg støtter meg til i denne artikkelen kommer i større grad fra forskning rundt musikk i tidlig barndom, der sang ofte inngår i en bredere musikkpedagogisk og musisk kontekst (eksempelvis Bjørkvold, 1981; Custodero, 2006; Dissanayake, 1999; Vist, 2014, 2017). Med dette bakteppet strekker samsangbegrepet seg også nærmere Malloch og Trevarthens (2009) kommunikative musikalitet (jf. den gestiske og vokale dialogen mellom foreldre og små barn), og enda nærmere Smalls (1996, 1998) relasjonelle og handlingsrelaterte *musicking*. Mitt sangbegrep var derfor i utgangspunktet vidt, men ble – som vi skal se – enda videre i møte med empirien.

Analytisk tilnærming

Alle disse ti intervjusamtalene sitter igjen i meg som sterke møter. Opptakene ble slettet ved prosjektslutt i 2009, men de anonymiserte

transkripsjonene har jeg fortsatt, og det var med intens gjensynsglede, takknemlighet og ikke minst ydmykhet, jeg åpnet disse transkripsjonsfilene igjen i januar 2021. Jeg ville gjerne løfte fram enkeltnarrativer fra dette materialet, knyttet til samsang, men var det forskningsetisk mulig? Jeg søkte opp to av informantene. De uttrykte begge glede over at det de hadde bidratt med fortsatt kunne ha relevans i forskning, og støttet et videre arbeid. Jeg tok også kontakt med NSD for å høre deres syn på en slik analyse av et avsluttet intervjuprosjekt. De hadde ingen innvendinger så lenge alle personopplysninger var slettet i 2009 og intervjupersonen var anonymisert.

Hovedformålet med dette prosjektet var å undersøke fenomenet samsang, slik det trer fram i intervjuer om musikkopplevelse og følelseskunnskap. Men i tillegg har jeg hatt et metodologisk ønske om å gi plass til – og dermed også kunne utforske – narrativitet, både i møte med intervju-materialet, i analysen og i utformingen av artikkelteksten. Intervjumaterialet ble opprinnelig generert innenfor en hermeneutisk-fenomenologisk ramme (Giorgi, 1975; Van Manen, 2001). Ifølge Barrett og Stauffer (2012) vil «narrative inquirers in education frequently ground their work in an ontology of experience» (2012, s. 3), en ontologi de hevder også er relasjonell. Det passer godt, både til det fenomenologiske utgangspunktet og til fenomenet samsang.

Transkripsjonene er i seg selv gode narrativer, om enn i et uvanlig skriftspråk. Polkinghorne (1995) skiller mellom *analyse av narrativer* og *narrativ analyse*. I *analyse av narrativer* kan narrativer analyseres med kategorier, tematisk, slik jeg gjorde i den opprinnelige analysen om følelseskunnskap. Men et datagrunnlag kan også videreutvikles til narrativer, jf. Polkinghornes *narrativ analyse*. Jeg opplever intervjufortellingene som narrativer, og gjennomførte en analyse av narrativer, tematisk rettet mot samsang mellom generasjonene. Men etter hvert skjedde det noe interessant i forhold til Polkinghornes skille. Selv om kapitlet nedenfor synliggjør flere tematikker, skapte analysen også nye narrativer. Det ble eksempelvis utviklet flere caser (jf. Riessman, 2008) som på grunn av lengden ikke er med i artikkelen. Videre ble deler av artikkelen skrevet ut nærmest som narrativer, og under de refleksive fasene dukket det også opp relevante narrativer fra eget liv – to har fått åpne og avslutte

artikkelteksten. Narrativitet ble også et redskap for å skape forskertransparens og tydeliggjøre forskerstemmen, og i ønsket om å kunne bruke en mer evokativ (Barone & Eisner, 1997) skrivestil. Det var som om flere «lag» med analyse- og skrivefaser skapte en abduktiv bevegelse mellom (analyse)prosess og (artikkel)produkt, mellom tematikk og lineær fortelling, eller mellom analyse av narrativer og narrativ analyse. Jo dypere jeg gikk inn i intervjunarrativene, jo rikere ble de. I de siste, mindre empirinære analysefasene måtte jeg derfor både gjøre et utvalg og forkorte flere av de utvalgte narrativene samtidig som de ble møtt med teori. Så langt har derfor Polkinghorne (1995) skille i større grad synliggjort to vekslende faser i analysearbeidet enn et valg av én metode.

Å innsirkle samsang mellom generasjonene

Så hva trådte fram om samsang i ti intervjuer om musikkopplevelse og følelseskunnskap? Etter en synliggjøring av (funn fra) de innledende analysefasene, presenteres her narrativer som problematiserer hva som kan være grenser og kvaliteter for begrepet samsang når den skjer mellom generasjoner, og hvordan samsang mellom generasjoner også kan innebære samsang mellom kulturer. Siste del av analysen løfter ytterligere fram samsang som *felleskap* mellom generasjoner, her særlig i nære relasjoner, og med det også på hvilke måter dette fellesskapet kan tre fram i intervjunarrativer om samsang, der flere generasjoner er involvert.

Analysens første faser – musikkopplevelse som samsang

Analysearbeidet startet med å søke gjennom alle de ti intervjutranskripsjonene for å finne de opprinnelige meningsenhetene i intervjuene som inneholdt ordene «sang» eller «syng». Treffene totalt sett viste opplevelser fra de fleste livsfaser – fra tidlig barndom til alderdom. Det var treff i alle ti intervju, men intervjuet med én av musikkarbeiderne ga bare ett eneste treff. I andre enden ga intervjuet med amatøren Hanne ca. 100 treff. For sikkerhets skyld gjorde jeg også et søk gjennom de ti intervjuene

på «kor». Det viste samme tendens, og uten at det dukket opp lengre fortellinger om koropplevelser som ikke allerede var med i sangmaterialet.

Det andre analysetrinnet var en gjennomlesning av alle de nevnte sangtreffene for å vurdere hvilke som også handlet om *samsang*. I utgangspunktet virket samsangbegrepet selvforklarende, og fra redaktørene fikk vi vite at samsang innebærer alle former for sang der mennesker synger sammen. Men allerede på dette trinnet i analysen ble det åpenbart at grensene for samsang kunne diskuteres. Noe annet som ble påfallende, var at de tre med færrest treff var utvalgets tre mannlige musikkarbeidere. De skilte seg ikke bare ut i antall treff: En gjennomgang av konteksten ordene sang eller synge var brukt i, viste at ingen av de tre mennene som jobbet profesjonelt med musikk omtalte sang der mennesker synger sammen. Det var snakk om profesjonelle solostemmer og deres uttrykk, om en vokalists samspill med instrumenter i band, om å «spille en sang» i forståelsen å spille en komposisjon, melodi eller låt, eller om at «stemmen i deg synger» når en komposisjon blir uroppført (dog, dette var faktisk en korkomposisjon). Blant de resterende sju (mannlige og kvinnelige amatører, samt kvinnelige musikkarbeidere) handlet de fleste sangtreffene også om samsang.² Jeg stod altså igjen med meningsenheter fra sju av ti intervjuer – opprinnelig om musikk og følelseskunnskap – som omtalte samsang.³

Det var på dette stadiet generasjonstematikken trådte fram som ett av de mest gjennomgående i samsangmaterialet. Meningsenheter ble derfor grovinnfelt ut fra hvor framtrædende generasjonsperspektivet var, og ut fra variasjoner og kvaliteter ved temaet samsang mellom generasjonene. Som nevnt måtte noen deltematikker og lengre narrativer legges til side, og jeg stod igjen med tre deltemaer som danner utgangspunkt for den videre analysen.

2 I alle fall hvis vi trekker fra den generelle tendensen til å snakke om låta eller melodien som «sangen».

3 Dog, når jeg leser dette, etter gjennomført analyse og nevnte utvidede samsangforståelse, ser jeg at også disse treffene kunne utfordret og problematisert samsangbegrepet.

Samsang med og uten individuelle vokale bidrag

Jeg nevnte tidligere at det ikke nødvendigvis var selvsagt hvor yttergrensene for samsangbegrepet gikk. Ikke minst i et generasjonsperspektiv kan det bli naturlig å spørre *om alle deltagere i samsang må synge*:

Frida: Jeg var så veldig glad i min far, så enormt glad i min far. Så var det en søndag, og det var i forbindelse med julen, på en vanlig fra-elleve-til-halv-ett-gudstjeneste. Så visste verken min far eller jeg at det skulle være et kor, som besøkte (kirken) og de sang noen salmer som ikke jeg kjente. (...) I alle fall så kan jeg aldri glemme, og igjen er det det estetiske, de var så vakre: De kom opp, for meg, mitt lille barnesinn, så kom de opp, de hadde like kapper – det hadde jeg aldri sett før – og så kom de opp, og så sang de to-tre sanger, og da husker jeg at jeg tenkte at sånn måtte det være i himmelen.

Intervjuer: Ah hh.

Frida: Hhhh Og (jeg) var veldig, veldig fascinert av dette her. Men det som da er igjen, er at det er en sånn kombinert opplevelse: Jeg satt ved siden av min far, som jeg elsker over alt på jorden, holdt ham i hånden, og så ser jeg dette her flotte tablået, og så de der flotte tonene mmmmmm.

Intervjuer: Hva vekker det i deg nå?

Frida: (snufselyd) (M10)⁴

Dette narrativet er publisert i andre sammenhenger før (Vist, 2009, 2011, 2012).⁵ Men kan dette kalles samsang? Rett nok er det fra en gudstjeneste, et velkjent religiøst samsangrituale, og kanskje bestod koret av flere generasjoner, men skulle publikum synge med, eller var dette en konsert? Og hva med lille Frida, sang hun? Jeg søkte opp Fridas telefonnummer og ringte henne. Hun bekreftet at det var bare koret som sang, slik hun husket det. Den sterke, multimodale estetiske opplevelsen i kombinasjon

4 (...) indikerer at noe av teksten i transkripsjonen er tatt ut; () = ordet i parentes er endret for å ivareta anonymitet og/eller forståelse; [] = intervjuperson og intervjuer snakket i munnen på hverandre; ... = intervjupersonen stopper uten å fullføre setningen.

5 De fleste av intervjuisitatene videre utover i artikkelen er også helt eller delvis publisert i Vist (2009).

med kjærligheten for faren, og ikke minst fellesskapet de to imellom, illustrerer kvaliteter kjent fra mange samsangopplevelser (Balsnes, 2009). Men kan en slik korkonsert defineres som samsang også for de som bare hører på? Hva hvis dette hadde skjedd i en samlingsstund i barnehagen? Det er sjelden alle de minste i en barnehage synger – hvis det å synge i en samlingsstund innebærer å lage lyd med stemmebåndene samtidig med de andre. Samlingsstunden oppleves likevel av barna som et fellesskap hvor man synger sammen (Tumyr, under arbeid). Har disse sangene bevegelser, kommer barnas deltagelse ofte først til uttrykk i disse. Andre ganger formidles opplevelsen av deltagelse tilbake til oss i feltet via foreldre som forteller om sanger barna har sunget hjemme eller påstått at de synger i barnehagen (Vist, 2005).

Hanne har også minner om samsang fra så tidlig i eget liv at hun neppe sang med i vanlig forstand. Enkelte av disse minnene satt bare i kropp og underbevissthet:

Hanne: Det er en sang, spesielt en sang, som får meg til å føle ting jeg ikke helt klarer å beskrive, fremdeles. Og ut fra sånn som jeg har snakket med mamma, så tror jeg jeg var ganske liten første gangen jeg (sa) «mamma, hvilken sang er dette?». Det var en sang som bare traff meg, jeg vet ikke hva jeg skal kalle det, sånn korsang eller en slags litt sånn salmesang, visesang, det er på en måte en musikkjanger som vanligvis ikke ville truffet meg på den måten. Så derfor så var jeg litt sånn «hvorfor denne sangen», og da kunne mamma fortelle at dette var en sang de ofte sang i kor og når de deltok på sånn bedehusmøter eller lignende når hun var gravid og (fram til jeg var) halvannet år. (...) Jeg tror det var før jeg begynte på skolen at jeg da fant en kassett, (...), og fikk høre den sangen, og jeg visste ikke om jeg skulle le eller grine. Jeg fikk lyst til å grine, og, liksom veldig sånn klisje-emosjonelt (...). Det er så vakkert at du får lyst til å gråte. Jeg følte meg rett og slett trygg på at det var en god sang. Så (det var) veldig sterkt, og fremdeles (en) litt sånn uforklarlig følelse rundt den sangen.

Intervjuer: Men du sier uforklarlig, og så sitter du her og snakker, og da er det ofte at det kommer noen nye tanker mens du snakker. Er det noe du tenker, at hvis du skulle prøve å forklare det nå, da (...)

Hanne: Jeg har tenkt litt på det nå i det siste, og nå har jeg bodd hjemmefra (noen) år, og jeg begynte å innse at når mamma sa «du vet ikke hvor godt eller hvor trygt du har det», så var det faktisk sant. (...) Jeg tenkte aldri på teksten da jeg var liten (...), så det var jo melodien, (...) det var jo den følelsen av å være så trygg og elska og sånn. (...) Nå har jeg spilt den, av og til så holder det bare å tenke på det og. Og så gir sangen meg mer konkrete assosiasjoner til sånne trygge opplevelser senere i livet. (...)

Når jeg senere har tenkt denne sangen her, den gir meg ... som sagt: med følelsen av trygghet så kommer det (vanligvis) opp et bilde av ting som er trygt og godt. Men det var derfor at denne sangen var litt uforklarlig i begynnelsen, fordi akkurat den trygghetsfølelsen som jeg følte med den sangen hadde ingen bilder. Jeg var jo som sagt baby, og jeg har snakket med mamma, jeg har ingen konkrete bilder. (M3-6)

Det er *tryggheten sangen tilbyr* som er det mest framtrædende i dette narrativet. Musikkens sterke kobling til følelser er godt dokumentert (Budd, 1992; Juslin & Sloboda, 2010; Vist, 2009). Her gir sangen assosiasjoner til trygghet – på tross av manglende visuelle bilder/minner. Vi husker lite fra de to–tre første årene av livet (Karlsen, 2008), men her kan det synes som om kroppen likevel «husker» en følelse – uten tid og sted, men knyttet til en bestemt sang som hun opplevde i trygge omgivelser med foreldrene, det første halvannet året av livet (og i mors mage). Hvis dette kan defineres som en samsangerfaring, har den mest sannsynlig skjedd uten et klart vokalt bidrag fra den yngste deltageren.

I andre enden av livet, når ikke stemmebåndene lenger bærer så godt, organiseres det også samsangopplevelser (Crawford et al., 2020; Kvamme, 2006; Nordvang, 2007). Konserter og fellesaktiviteter på eksempelvis sykehjem gir lignende grensetilfeller i forhold til deltagelse. Hvor mye lyd – endog, hvor mye deltagelse – må det være for å defineres som samsang? I den internasjonale forskningslitteraturen innen «intergenerational singing» (Heydon, Eaton, et al., 2020), er det mest forskning fra samsangprogrammer og gruppetimer der eksempelvis barnehagebarn besøker et eldre hjem (se bl.a. Heydon, Fancourt, et al., 2020). Denne forskningen synes ikke opptatt av å dokumentere hver enkelt persons lydlige bidrag.

Det som løftes fram er samsangens bidrag til relasjonsbygging, livskvalitet og bedre helse (se også Yang et al., 2017).

Det er ikke overraskende at trygghet, fellesskap, kjærlighet og livskvalitet trer fram som de mest sentrale i disse intervjunarrativene, også i forhold til samsang. Hvis det å være til stede når medmennesker synger sammen oppleves som et samspill man selv er inkludert i, ikke ekskludert fra, foreslår jeg at også slike erfaringer inkluderes i det vi kaller samsang. Det er også i tråd med den kommunikative musikaliteten (Malloch, 1999; Malloch & Trevarthen, 2009) som er dokumentert i foreldre-barnsamspillet fra dag én, og med *musicking*-begrepet til Small (1998), der musikk ses som en aktivitet, og der det viktigste ved musikken er fellesskapet. Ut fra det som trer fram i intervjunarrativene, og med støtte i Smalls *musicking*-begrep, foreslår jeg derfor at også samsang mellom generasjonene kan beskrives som

an activity by means of which we bring into existence a set of relationships that model the relationships of our world, not as they are but as we would wish them to be, and if through musicking [intergenerational singing] we learn about and explore those relationships, we affirm them to ourselves and anyone else who may be paying attention, and we celebrate them, then musicking [intergenerational singing] is in fact a way of knowing our world (...) the experiential world of relationships in all its complexity—and in knowing it, we learn how to live well in it. (Small, 1998, s. 50, mine klammer)

Ulike generasjoner og ulike kulturer

Samsang i skole og barnehage er mellom barn, men i tillegg mellom minst to generasjoner – siden også lærere er involvert. Da Anna var 14–15 år, gikk hun på en skole med ungdom fra mange ulike kulturer. En formiddag i uken var hele skolen samlet i en stor sal og sang sammen:

Anna: Og det husker jeg, de forskjellige samlingene, de var veldig viktige for samholdet eller for identiteten på skolen. Så jeg husker jeg i ettertid tenkte at alle de andre konfliktene på den skolen ble små fordi vi hadde det fellesskapet. Det er noe som jeg har tatt med meg videre. (...) Det er mye sterkere å synge sammen enn å snakke alene.

Intervjuer: Hvorfor er det mye sterkere å synge sammen?

Anna: Ja, si det.

Intervjuer: For sterkere, da tenker du sterkere følelsesmessig, ikke sant?

Anna: Ja, selvfølgelig. Altså, det føles som så sterkt fellesskap, og så er det så fundamentalt å bruke sin stemme, og bli hørt og smelte inn i noe større, enhetlig.

(...). Men vi sang veldig mye på (barneskolen også), og det tror jeg var veldig viktig faktisk. Vi hadde en lærer på barneskolen som var veldig opptatt av sang, så vi sang veldig mye. (...). Så sang vi hver dag før vi gikk hjem, og det var veldig ... det står som en bauta det, altså. (M23-26)

Her er det snakk om større barn. Som så ofte med ungdom, så handler det også om identitet, ifølge Anna, og det er enda mer (enn hos Frida og Hanne) «fundamentalt å bruke sin stemme», bli hørt. Men fortsatt er det sangskapte samholdet, fellesskapet, viktigst: «Det er mye sterkere å synge sammen enn å snakke alene», som Anna så vakkert sier. Samsangen er noe Anna «smelter inn i», hun blir en del av en større enhet. Samsangen utgjør også tydelige ritualer i skolebarnas hverdag. Samsang som ritualer er allerede godt dokumentert av andre (se bl.a. Dissanayake, 2012; Kulset, 2016; Pooley, 2020; Small, 1998), men blir altså bekreftet her: På ungdomsskolen var det samsang én formiddag i uka, på barneskolen hver dag før de gikk hjem. I Annas narrativ utgjør samsangen en bro mellom ulike kulturer mer enn generasjoner. Flerkulturelle samsangstudier er også godt dokumentert av andre,⁶ men med flere generasjoner involvert, vil jeg hevde det som regel også vil være snakk om ulike (sub)kulturer, eller at det i alle fall kan være nyttig å se generasjonene som det.

En annen nyanse i forholdet mellom generasjon og kultur kommer til syne i spørsmålet om generasjonsbegrepet også kan være relevant for samsangen som skjer *mellom barn*? Fagfeltet «intergenerational singing» (jf. Heydon, Fancourt, et al., 2020) bruker et generasjonsbegrep vi også

6 *The Routledge Companion to Interdisciplinary Studies in Singing* Heydon, Fancourt og Cohen 2020, inneholder eksempelvis 12 artikler innen *singing and cultural understanding*, og i det store flertall av artikkeltitlene er «cultural» satt etter enten «cross-», «multi-» eller «inter-». Den interkulturelle samsangforskningen er altså skilt fra feltet *intergenerational singing*, men har i mine øyne likevel nyttige tangeringspunkter.

kjenner fra norsk, der «generasjon betyr slektsledd [...] det vil si om lag 1/3 århundre» («Generasjon», 2021). Men ett år er så mye lenger for et barn enn for en voksen. I pedagogiske situasjoner kan selv barnekull oppleves som egne generasjoner – eller kulturer, og i alle fall synliggjøre forholdet mellom kultur- og generasjonsbegrepet på en måte som oppfordrer til å se flere generasjoner blant barna man har ansvar for (jeg vil hevde det allerede er gjort hos f.eks. Bjørkvold, 1981; Campbell, 1998; Vestad, 2013).

Intervjupersonen Bjørn kan bli både sint og kjenne på «sosial harme» (M18) i tilknytning til samsangopplevelser. Da er det ikke lenger snakk om å gjøre konfliktene små, men å samles om en felles sak og markere protest. I demonstrasjonene han deltok i på 70-tallet, ble visene brukt som kampsanger. De fremmet «vilje til godhet» og «vilje til sverdslag» «for en bedre verden» (M18). Her utgjør fellesskapet i samsangen én kultur satt opp mot en annen. Det kan til og med være snakk om et fellesskap (i sak og samsang) mellom fremmede, ulike generasjoner eller ei. Slike fellesskap, mellom fremmede, opplever han også i kirken:

Bjørn: Jeg går mye i kirka jeg, av og til, reiser mye til domkirka. (...) Jeg er ganske usikker på om det finnes en gud, men at det finnes en kirke er ganske, er åpenbart[

Intervjuer: [hh (...)

Bjørn: I kirka er det noen miljø som kjenner et ansvar for verden, og med salmesangen, så kan det blir en følelsesmessig sterk opplevelse. Om den guden som de henvender seg til fins eller ikke, det er ikke avgjørende i alle fall. (...) Jeg var en gang i (et annet land) i påsken, så gikk jeg påskedag i (...) katedralen, der er det sikkert plass til et par tusen mennesker. Så er det en stor sånn dom midt inni der, og så kommer jeg alene, og så var det liksom et ledig sete sånn midt innimellom. (Orgelet) har fordelt pipene på fire plasser, og så var det et kor òg (...). Det blir jo i seg selv en sånn følelsesmessig opplevelse, bare i kraft av styrken, altså krafta.

Intervjuer: Dynamikken?

Bjørn: Dynamikken mer enn teksten. Da kom det følelser, henta ut i dynamikken og krafta fra fellesskapet. Altså, fremmede mennesker, vi står der og synger noe sammen. (M35)

Her er det med stor sannsynlighet både ulike generasjoner og ulike kulturer involvert. «Hadde du tatt vekk de andre 2 000, så hadde jeg hatt en annen opplevelse» (M54), sier Bjørn senere.

Det er altså alle de andre, fremmede menneskene fra ulike generasjoner og kulturer, som er viktigst for ham, for å skape den sterke samsangopplevelsen. Igjen dreier det seg om et *sosialt fellesskap*, men kanskje like mye om kraften i lyden, om *samklangen* de 2 000 skaper. Den berører oss også, både kroppslig og emosjonelt (Vist, 2009).

I forbindelse med en annen musikkopplevelse forteller Bjørn at han ofte blir så rørt i møte med musikk, at han «begynner å gråte når disse følelsene blir sterke» (M5). Men det er ikke så farlig om andre ser at han blir berørt når det er musikk involvert: «Snarere så blir vi mer glad i hverandre da» (M59). «[A] way of knowing our world», ble Small (1998, s. 50) sitert på ovenfor. Kan det også være en egen måte å *bli kjent med* verden på, og derfor også å *bli glad i* verden på? Jeg leser både Hanne, Anna og Bjørns narrativer i den retning, enten det gjelder å bli kjent med og glad i andre generasjoner eller kulturer. Et annet sted i intervjuet med Anna forteller hun om sin egen tenåringsdatter, som er «veldig opptatt av musikk, hører masse og har veldig sterke følelser for musikk. Så hun forstår jo at jeg har hatt det sånn, og at faren har hatt det sånn, derfor er hun nysgjerrig på vår musikk» (M18). Samsang er, som musikk ellers, et sted å markere egen identitet, generasjon og kultur, men kan altså også være et sted å utforske andres.

Fellesskap mellom generasjoner – i nære relasjoner

Innledningsvis viste jeg til Balsnes' (2010) kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter i et helseperspektiv, der det ble påpekt at det meste av denne forskningen retter seg mot organisert korsang. Våre sosiale relasjoner, følelsen av å være inkludert og å tilhøre noen, er ifølge Ruud (2010) noen av de viktigste bidragene til god helse. Det er derfor interessant at det som aller tydeligst trer fram som samsang mellom generasjonene i de ti intervjuer om musikkopplevelse og følelseskunnskap, det er narrativene om foreldre, besteforeldre og barnebarn, langt unna institusjoner og organisert sangaktivitet. Selv når en større

menneskegruppe er til stede, er det dialogen, dyaden mellom to personer av ulike generasjoner som er det sentrale, for eksempel for Frida.

Under intervjuet var Bjørn tydelig på at han ikke er utøver, men en som bare (!) lytter til musikk (selv om han tilsynelatende sang med i kirkenarrativet). Like før intervjuet ble han på nytt bestefar, og når han kommuniserer med det nye barnebarnet, da forandrer dette seg. Da bruker han ikke nødvendigvis ord, men lyd, sier han:

Intervjuer: Hvordan er den kommunikasjonen da i forhold til musikk?

Bjørn: Da er vi er jo litt utøvere.

Intervjuer: Ja, der er du utøver og!

Bjørn: Ja, utøver. En trenger ikke ord for følelser. Følelser, stemninger kan bli hentet fram uten ord, men mange av de samme stemningene kan bli hentet fram med ordene og i samspill med teksten og lyden og tonen. (M68)

Så i samspillet med barnebarnet, i denne kommunikasjonen av «følelser, stemninger», blir selv bestefar musikkutøver, og samspillet en tidlig form for dialog og samsang. Her er vi i kjernen av både Sterns (1985/2000) vitalitetsaffekter og Malloch og Trevarthens (2009) kommunikative musikalitet. Opprinnelig ble kommunikativ musikalitet beskrevet som puls, stemmekvalitet (tonehøyde og klang) og kombinasjonen av de to, i form av narrativ mening (Malloch, 1999). Denne vektleggingen av stemmen passer til temaet samsang, men Malloch og Trevarthen (2009) utvidet kvalitetselementet til også å gjelde gester og andre «modulated contours of expression moving through time» (2009, s. 4). Det er i tråd med Sterns (1985/2000) multimodale konturer og følelsesuttrykk, og passer enda bedre både til de «følelser og stemninger» som Bjørn beskriver og den utvidelsen av samsangbegrepet som ble drøftet tidligere.

Janne har også barnebarn hun synger for, slik hun sang for sine egne unger, og slik hun ble sunget for av sin far:

Janne: For han likte så godt musikk, han spilte munnspill selv, han var jo ikke utdannet eller noe, men han spilte munnspill og var godt til å synge. Når vi satt på magen hans, før i tida, sang han sanger og, (...).

- Intervjuer:* Har du noen sånn spesiell situasjon, (...), kan du minnes en sånn gang da du var liten?
- Janne:* Å ja, mange ganger! (...) Ungene i gata kom også, han lå på sofaen og hvilte, og så satt vi på magen og rundt ham, og så sang han (...).
- Intervjuer:* Så du er vant til sang, fra oppveksten.
- Janne:* Ja. Og munns spill.
- Intervjuer:* Og munns spill, ja. En av dine nære som på en måte sang, men hva gjorde det med deg da, klarer du å ordlegge det på noen måte?
- Janne:* Du blir glad av musikk. Han sang da han var glad, han spilte da han var glad, det var liksom: du var glad. (M3-6)

Også andre steder i intervju kommer Janne tilbake til denne gleden. Hun forteller fra en popkonsert, at «da tok det av, da var du, jeg vet ikke hvor jeg var, men plutselig var konserten over og du gaulte og sang med, det var helt fantastisk» (M40). Men det er i samsang med andre, «alene med musikken kan jeg gjerne la tårene trille» (M34). Ved farens bortgang «ga» de sang til faren (og seg selv?) i kirken: «vi ga ham noe, ga ham det siste vi kunne, og det var musikk som han likte» (M12). Takknemligheten over hva han hadde gitt dem, gjennom sangen, var stor:

- Intervjuer:* Men det er ikke (sånn at) du tenker at når dere sang så opplevde du for eksempel at dere prata godt etterpå, eller en spesiell nærhet, at du fikk masse fysisk kontakt, [
- Janne:*]Du fikk jo masse fysisk kontakt for du satt i armkroken og oppå han, og der du klarte å komme deg til, ikke sant.
- Intervjuer:* Gjorde du det mer når du sang?
- Janne:* Åja!
- Intervjuer:* Var det mer lov nesten å sitte i fanget når han sang?
- Janne:* Ja, det var jo det, hh, det var kosestund. (...) Det er det jeg føler i dag og, liksom kos. Når jeg hører fin musikk, så er det kos. (M9-11)

Glede og kos står altså sentralt i Jannes nære samsangssituasjoner. Hun forklarer videre at gjennom sangen kommuniserte faren «at han var glad i oss alle» (M14) og at det har gitt henne lyst til å synge for egne barnebarn:

- Janne:* Hun lille på to år: «Mer mormor, mer!»
- Intervjuer:* Hun sier det, ja, for da får du den andre rollen! Vi snakket om det å bli holdt, at du satt oppå fanget til faren din. Nå er det du som gir, du som holder.
- Janne:* Ja, men det er like godt det òg.
- Intervjuer:* Er det enda bedre med musikk, enn hvis du bare sitter og holder, mener jeg?
- Janne:* Det er bedre med musikk. Når de sier «mer, mer», og så prøver hun å tralle med, hun er jo så liten ennå, hun sier ikke så mye, men hun sier litt.
- Intervjuer:* Men har du gjort deg noen tanker om hvorfor hun sier «mer, mer» når du da sitter og synger med henne?
- Janne:* Nei, (...) da må hun legge seg, er det å dra ut tida? Eller, det kan jo være for at hun liker det og. (...) Ja, hun liker det. For vi synger den ellers og, og så er det «mer», ja, liksom «mormor mer». (...) «ja, en gang til da, ok».
- Intervjuer:* Opplevs det som det er en ekstra nærhet da?
- Janne:* Det er jo det, du får den følelsen som du hadde da du var liten selv.
(M49-50)

Ifølge Dissanayake (2000) har vuggesanger og andre improvisatoriske, melodiske og rytmiske uttrykk blitt brukt for å støtte og regulere små barns følelser gjennom hele vår historie – som en form for psykologisk «holding» og «musicality of belonging» (Gratier & Apter-Danon, 2009). Janne sier det er like godt å holde barnebarnet som det var å selv å bli holdt av far som liten, og at denne samsangen gir samme følelsen som hun selv hadde som liten. Jeg tolker dette på linje med det Small kaller en aktivitet som feirer relasjonen og som «bring into existence a set of relationships that model the relationships of our world, not as they are but as we would wish them to be» (1998, s. 50). Som nevnt var de fleste sangeksemplene i materialet også samsang. Her er enda et eksempel på at de kroppslige minnene om samsang dessuten «sitter i sangen», uavhengig av hvor mange som synger senere. Samtidig handler dette siste narrativet åpenbart også om å bli sunget *for*: «Mer» ber «hun lille på to» om. «[S]å prøver hun å tralle med», og pila peker igjen mot samsang mellom generasjonene. Da er vi tilbake der vi begynte, i om *alle* deltagerne i samsang

må synge, eller om kroppslige gester og tilstedeværelse er nok. Fra et perspektiv preget av musikkarbeid med små barn, blir det naturlig å svare ja: Kommunikasjonen i det sanglige fellesskapet er klart dialogisk og med ulike, men like *verdige* og like *viktige* roller. Selvsagt blir det unaturlig å kalle noe samsang hvis det ikke synges i det hele tatt, men den viktigste meningen i disse samsangnarrativene synes å være fellesskap, og særlig når små barn eller gamle er involvert, blir det i mine øyne viktig å tenke at hver og en bidrar med sitt – i dette fellesskapet.

Avslutning: *Samsang mer enn samsang*

For å sammenfatte hva som trer fram om samsang i dette intervju materialet, tyr jeg nok en gang til Small (1998). Han mener folk samles til musikkutøvelse «to take part in a ceremony in which their values, which is to say, their feelings about what are right and proper relationships, are affirmed, explored and celebrated» (1998, s. 185). Denne seremonien var til stede i de presenterte narrativene også. Vist og Holdhus (2018) hevder at Small «is defining the musical material as ‘context’ and the relationships as ‘content’» (2018, s. 194). Det samme kunne vært sagt i samsang mellom generasjonene. Så selv om samsangen åpner døren og energien til utøveren i oss, og «henter inn andre sider ved livet» (Bjørn, M15), og selv om lille Fridas koropplevelse fikk henne til å tenke at «sånn måtte det være i himmelen», er det snakk om fellesskap som *samsang mer enn samsang* i dette materialet.

Analysens første faser fant et mangfold av samsangnarrativer fra både kvinner og menn, selv om intervjueren ikke hadde etterspurte dem direkte. Det eneste stedet samsang var nesten fraværende, var hos utvalgets tre mannlige musikkarbeidere (ingen av dem var sangere). De fleste sangnarrativene var også samsangnarrativer, i alle fall ut fra den brede definisjonen som utviklet seg i takt med analysearbeidet, der den viktigste kvaliteten i samsang mellom generasjonene var *fellesskapet*. Små barn, gamle – gjerne også mennesker fra andre (sub)kulturer – bidrar med sitt, enten det er vokale ytringer, aktiv oppmerksomhet og tilstedeværelse eller kroppslige gester/bevegelser. I tillegg til samsangbegrepets yttergrenser, ble også forholdet mellom begrepene generasjon og kultur

problematisert. Ut fra dette materialet kan det se ut som det kan være berikende for analyseprosesser å sammenstille flergenerasjonstematikk med flerkulturtematikk.

I «Ulike generasjoner og ulike kulturer» var narrativene for det meste fra situasjoner med mange mennesker involvert, og bekreftet dermed samsang som noe som skjer i større grupper, slik tidligere forskning har skissert (Balsnes, 2010; Heydon, Fancourt, et al., 2020). Men det som aller tydeligst trådte fram i materialets samsangnarrativer mellom generasjonene var det dyadiske fellesskapet i nære relasjoner, som mellom barn og foreldre eller barn og besteforeldre. Balsnes (2010) gjør en inndeling i korsang, allsang og individuell sang. Jeg kan ikke finne at noen av disse tre kategoriene vektlegger dyadene beskrevet i de nære relasjonene over, og med det heller ikke denne omsorgsaktivitetens særegne dialogiske, kommunikative og relasjonelle kvaliteter. Det er mulig samsangens mange virkeområde og kvaliteter kommer bedre fram om vi åpner opp for nye kategorier, enten en av dem blir kalt dyadisk sang, sang i nære relasjoner eller «musical(/singing) (grand)parenting» (se bl.a. Bonnár, 2015, s. 327).

Selv i ti intervjuer som opprinnelig handlet om noe annet, ble materialet om samsang så stort at noe måtte legges til side. Det betyr at materialet også gir mulighet for framtidig forskning, for eksempel rundt samsangtematikk og stemmeskam (Schei & Schei, 2017), helse (Balsnes, 2010) og/eller følelseskunnskap (Vist, 2009). Ytterligere ett tema fortjener den siste plassen her: Kroppslighet gjennomsyrrer både intervjumaterialet som helhet (Vist, 2009) og narrativene over. «Sang i form av kroppslighet» (Bjørkøy, 2020, s. vii) synes å ha en sentral rolle i samsang mellom generasjoner også, og ikke bare fordi det å synge er en kroppslig aktivitet. Hos Janne kom det fram i formuleringer om å sitte oppå faren når han sang, å selv ha barnebarnet i fanget under samsang, og i å holde og bli holdt. Fridas sterke opplevelse inkluderer også å holde faren i hånden, Hannes emosjonelt trygge sang var i mange år bare et kroppslig underbevisst minne, og Bjørn kom alene til et sted med et par tusen mennesker, «og så var det liksom et ledig sete sånn midt innimellom» de andre kroppene. De relasjonelle kvalitetene knyttet til samsang skildres altså ikke bare som vokale, men også som kroppslige. I tillegg handler det kroppslige om gester, dans og andre bevegelser direkte knyttet til sangen.

Narrativ forskning fra et begrenset materiale som det jeg har presentert her, er bedre egnet til å synliggjøre og problematisere enn å gi generelle funn. Jeg har allerede påpekt at det som trådte fram her ikke nødvendigvis bare skyldes at flere generasjoner er involvert. Clift hevder at behovet for å være kritisk i sangforskning «is highlighted by the many unsubstantiated claims about singing and health» (2012, s. 113), og at vi trenger mer forskning. Det trenger vi fortsatt. Men når Clift referer egen og andres forskning knyttet til sang og helse, bekrefter han det intervjunarrativene viser, at «[s]inging brings people together, and helps to create a sense of group identity, social support and friendship» (Clift, 2012, s. 114). Det vil vi alltid trenge.

Publikum trillet inn i sykehjemmets storstue og stilte gåstolene i bero. Den sist ankomne ble plassert rett foran oss, hun satt litt på skrå i rullestolen sin, uttrykksløs i det gamle blikket og ute av stand til å applaudere. Fikk hun noe ut av konserten vår, mon tro? Avslutningsnummeret var som vanlig «Solveigs sang» av Grieg. I det Bente, min lyse soprankollega, satte an den lange, tostrøkne sluttonen, hørtes et ul fra rullestolen på første rad. Eller, det begynte som et ul, men nådde raskt opp til den samme tonen, og holdt seg der, ren og klar, sammen med solisten. Bente og jeg skvatt, begge to. Da applausen brøt løs, så vi lattermilde på hverandre før vi takket publikum, trygge på at i alle fall hun på første rad hadde hatt glede av musikken – og vi glede av samsangen og samspillet med henne.

Referanser

- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfelleskap* [Doktorgradsavhandling] Norges musikkhøgskole.
- Balsnes, A. H. (2010). *Sang og velvære: En kartlegging av eksisterende forskning om sangens effekter*. Norsk visearkiv.
- Barone, T. & Eisner, E. (1997). Arts-based educational research. I R. M. Jaeger (Red.), *Complementary methods for research in education* (2. utg., s. 95–109). American Educational Research Association. https://bestler.public.iastate.edu/arts_based_articles/two_arts_based_articles/barone_eisner_arts_based_research.pdf
- Barrett, M. S. (2009). Sounding lives in and through music: A narrative inquiry of the 'every day' musical engagement of a young child. *Journal of Early Childhood Research*, 7(2), 115–134.
- Barrett, M. S. & Stauffer, S. L. (2012). *Narrative soundings: An anthology of narrative inquiry in music education*. Springer.

- Bjørkvold, J.-R. (1981). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål: En undersøkelse av førskolebarns sang i tre barnehager i Oslo* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarnspedagogisk praksis* [Doktorgradsavhandling, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2687931>
- Bonnár, L. (2014). *Life and lullabies. Exploring the basis of meaningfulness in parents' lullaby singing* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/227479>
- Bonnár, L. (2015). Lullaby singing and its human Bildung potential. I Ø. Varkøy, E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen & L. Väkevä (Red.), *Nordic Research in Music Education: Yearbook 2016* (s. 327–378). Norges musikkhøgskole.
- Budd, M. (1992). *Music and the emotions: The philosophical theories*. Routledge.
- Campbell, P. S. (1998). *Songs in their heads: Music and its meaning in children's lives*. Oxford University Press.
- Clift, S. (2012). Singing wellbeing and health. I R. MacDonald, G. Kreutz & L. Mitchell (Red.), *Music, health & wellbeing* (s. 113–124). Oxford University Press.
- Crawford, L. A., Cho, E. & Ilari, B. (2020). Singing and elders. I R. Heydon, D. Fancourt & A. J. Cohen (Red.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing* (Bd. 3). Routledge.
- Custodero, L. A. (2006). Singing practices in 10 families with young children. *Journal of Research in Music Education*, 54(1), 37–56.
- Custodero, L. A., Britto, P. R. & Brooks-Gunn, J. (2003). Musical lives: A collective portrait of American parents and their young children. *Applied Developmental Psychology*, 24, 553–572.
- Dissanayake, E. (1999). *Homo Aestheticus: Where art comes from and why*. University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2000). *Art and intimacy: How the arts began*. University of Washington Press.
- Dissanayake, E. (2012). The earliest narratives were musical. *Research Studies in Music Education*, 31(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/1321103X12448148>
- Generasjon. (2021). I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/generasjon>
- Giorgi, A. (1975). An application of phenomenological method in psychology. I A. Giorgi, C. T. Fisher & E. L. Murray (Red.), *Duquesne studies in phenomenological psychology* (Bd. 2, s. 82–103). Duquesne University Press.
- Gratier, M. & Apter-Danon, G. (2009). The improvised musicality of belonging: Repetition and variation in mother–infant vocal interaction. I S. Malloch & C. Trevarthen (Red.), *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship* (s. 301–327). Oxford University Press.
- Heydon, R., Eaton, C., Black, S., Cooper, E. & O'Neill, S. (2020). Intergenerational singing and wellbeing: Introduction to part III. I R. Heydon, D. Fancourt &

- A. J. Cohen (Red.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing* (Bd. 3, s. 345–356). Routledge.
- Heydon, R., Fancourt, D. & Cohen, A. J. (2020). *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing*. Routledge.
- Juslin, P. N. & Sloboda, J. A. (2010). *Handbook of music and emotion*. Oxford University Press.
- Karlsen, P. J. (2008). *Hva er hukommelse*. Universitetsforlaget.
- Knudsen, J. S. (2008). Children's improvised vocalisations: Learning, communication and technology of self. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 9(4), 287–296.
- Kulset, N. B. (2016). Children's participation in ritualized circle time – ritual in music sessions in the multicultural kindergarten: How does it comply with children's right to participation? *Nordic Early Childhood Education Research*, 13(3), 1–15.
- Kvamme, T. S. (2006). Musikk i arbeid med eldre. I T. Aasgaard (Red.), *Musikk og helse* (s. 153–172). Cappelen Forlag.
- Malloch, S. (1999). Mothers and infants and communicative musicality. *Musicae Scientiae*, 29–57.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: Exploring the basis of human companionship*. Oxford University Press.
- Nordvang, E. (2007). «Sangtunet» som sosial møteplass mellom generasjoner: Med fokus på Eldres livskvalitet relatert til samvær og sang med barn. (Bd. 5). Høgskolen i Vestfold.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23.
- Pooley, T. M. (2020). Songs of gender and generation: Ethnographic perspectives on initiation songs and wellbeing in Southern Africa. I R. Heydon, D. Fancourt & A. J. Cohen (Red.), *The Routledge companion to interdisciplinary studies in singing* (Bd. 3, s. 357–367). Routledge.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human science*. Sage.
- Ruud, E. (2010). *Music therapy: A perspective from the humanities*. Barcelona Publishers.
- Schei, T. B. & Schei, E. (2017). Voice shame: Self-censorship in vocal performance. *The Singing Network*, 1. <https://journals.library.mun.ca/ojs/index.php/singingnetwork/article/viewFile/1813/1378>.
- Small, C. (1996). *Music, society, education*. Wesleyan University Press.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Stern, D. N. (2000). *The interpersonal world of the infant*. Basic Books. (Opprinnelig utgitt 1985)

- Tumyr, B. G. (under arbeid). *Barn, musikk og helse: Utforsking av en sosial-musikalsk fremføringspraksis i en barnehage* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger].
- Van Manen, M. (2001). *Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). The Althouse Press.
- Vestad, I. L. (2013). *Barns bruk av fonogrammer: Om konstituering av musikalsk mening i barnekulturelt perspektiv* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-59038>
- Vist, T. (2005). I lyden bor barnet, i barnet bor lyden: Om små barns forhold til musikk. I S. Haugen, M. Röthle & L. Løkken (Red.), *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger* (s. 75–91). Cappelen akademisk forlag.
- Vist, T. (2009). *Musikkopplevelse som muligheter for følelseskunnskap: En studie av musikkopplevelse som medierende redskap for følelseskunnskap, med vekt på emosjonell tilgjengelighet og forståelse* [Doktorgradsavhandling, Norges musikkhøgskole]. <http://hdl.handle.net/11250/172450>
- Vist, T. (2011). Music experience in early childhood – potential for emotion knowledge? *International Journal of Early Childhood*, 43(3), 277–290.
- Vist, T. (2012). Når rytmene ler og tonene gråter: Musikalske muligheter for følelseskunnskap. I T. Vist & M. Alvestad (Red.), *Læringskulturer i barnehagen: Flerfargelige forskningsperspektiver* (s. 188–213). Cappelen Damm Akademisk.
- Vist, T. (2014). Musikk i barnehagen: Følelser, fellesskap, kunnskap. I V. Glaser, I. Størksen & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (s. 492–510). Akademika.
- Vist, T. (2017). Hva slags fag er musikk – i barnehagen? I S. G. Nielsen & Ø. Varkøy (Red.), *Utdanningsforskning i musikk – didaktiske, sosiologiske og filosofiske perspektiver* (Bd. 1). Norges musikkhøgskole, CERM's skriftserie.
- Vist, T. & Holdhus, K. (2018). Does this work [of art] invite me into [intersubjective] dialogue? Discussing relational aesthetics in music education. *The European Journal of Philosophy in Arts Education*, 3(1), 182–221. <http://www.ejpae.com/index.php/EJPAE/article/view/39>
- Yang, A., Li, E. & Zhao, M. (2017). Harvard crooners: Building intergenerational relationships through participatory music making. *Journal of Intergenerational Relationships*, 15(4), 419–422.

About the Authors

Regine Vesterlid Strøm (PhD) is associated professor of music at Nord University, Faculty of Education and Arts, Campus Bodø, Norway. Her research interests include singing both in professional and amateur contexts, music education in general, cultural sociology and life history research. Further information: <https://www.nord.no/no/ansatte/regine-vesterlid-stroem>

Øyvind Johan Eiksund (PhD) is associate professor of music at the Norwegian University of Science and Technology (NTNU), Department of Teacher Education, Norway. His research interests include music technology, community and amateur music, music sociology, and choir and songrelated research. Further information: <https://www.ntnu.edu/employees/oyvind.j.eiksund>

Anne Haugland Balsnes (PhD) is professor of music at the University of Agder (UiA), Department of Classical Music and Music Education, Norway. Her research interests include singing in choral, educational and religious contexts and music and health. She is also a singer and choral conductor. Further information: <https://www.uia.no/kk/profil/annehb>

Arve Almvik is a psychiatric nurse and docent/professor in mental health work. He holds the main position at the Norwegian National competence Center for Community Mental Health (NAPHA) and visiting position as professor at Nord University, Norway. Further information: <https://sam-forsk.no/ansatte/arve-almvik-2>

Lars Ole Bonde (PhD) was professor in music therapy at Aalborg University 1995–2018. From 2008 he was professor II at Center for Research in Music and Health (CREMAH), the Norwegian Academy of Music (Oslo, Norway), where he is now emeritus. He is a primary trainer

in GIM (Guided Imagery and Music) and a certified clinical Supervisor. His current research projects are in GIM, music education and opera. He has numerous publications on music therapy, music psychology, music education, and music theatre. Further information: www.vbn.aau.dk

Grete Daling is an associate professor in music at Nord University, Faculty of Education and Arts, Norway. Her field of teaching and research interests involve vocal expression in relation to different genres, styles, techniques, aesthetics, formats, health and culture. She also works as a performing singer and choral conductor, which she considers as inspiring and necessary in both her teaching and research. Her musical leadership is characterized by joy of singing and connecting voices. Further information: <https://www.nord.no/no/ansatte/grete-daling>

Ingrid Danbolt is associate professor of music education at Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies / Department of Early Childhood Education, Norway. She is also an experienced choral conductor. Her research interests include digital tools, song-repertoire and children's songs in kindergarten and school, and pedagogues as music pathfinders in children's life. Further information <https://www.oslomet.no/om/ansatt/inada/>

Liv Anna Hagen is associate professor of music education at Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies / Department of Early Childhood Education. Her research interests include singing, song-repertoire in kindergartens and schools, children's songs, and use of digital tools in music education. Further information: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/livanha/>

Siri Haukenes is associate professor of music education at Oslo Metropolitan University, Faculty of Education and International Studies / Department of Early Childhood Education, Norway. Her research interests include song-repertoire and children's songs in kindergarten and school, music history and folk music. Further information: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/haukenes/>

Linn Hentschel (PhD) is an associate professor of pedagogical work in music at Umeå University (UmU), Department of Creative Studies (Teacher Education), Sweden. Her research interests include gender theory and other critical and ethical perspectives on singing and music education. Further information: <https://www.umu.se/personal/linn-hentschel/>

Sven-Erik Holgersen (PhD) is associate professor emeritus at Danish School of Education, Aarhus University, Denmark. His research interests include music teaching and learning in early childhood, schools, and teacher education, as well as aesthetic experience in music practices. Further information: [https://pure.au.dk/portal/da/persons/svenerik-holgersen\(ffb5b3-faa2-40e0-adc4-b690ab463e09\)/publications.html](https://pure.au.dk/portal/da/persons/svenerik-holgersen(ffb5b3-faa2-40e0-adc4-b690ab463e09)/publications.html)

Stefan Ingerslev (Konzertsolist, Diploma of Social Work (soc.d & BA) is a dementia-coordinator and a research assistant. Earlier position as a principal oboist (cand.musicae at The Royal Danish Academy of Music, Copenhagen, and Konzertsolist at the Hochschule für Musik, Theater und Medien, Hannover). His main research interests are developmental neuroaffective psychology, music and language in daycare and primary school, and music and dementia. Further information: <https://www.researchgate.net/profile/Stefan-Ingerslev>

Dag Jansson (PhD) is professor of arts management at Oslo Business School, Oslo Metropolitan University, Norway, where he runs the arts management program. He also teaches at the Academy of Music and Drama in Gothenburg, Sweden, and at the Norwegian Academy of Music. Jansson's research interests include aesthetic leadership and conductor education, and he is an active choral conductor. Further information: <https://www.routledge.com/authors/i17670-dag-jansson>

Jens Knigge (Dr. phil.) is professor of music education at Nord University, Faculty of Education and Arts, Campus Levanger, Norway. His research interests include music teacher education, musical competency development, and psychological aspects of musical teaching and learning. Further information: <http://jensknigge.info>

Tiri Bergesen Schei is professor (Dr. Art.) in Music Education and leader of the strategic research program *Arts, Creativity and Cultural Practices* at Faculty of Education, Arts and Sports, Western Norway University of Applied Sciences (HVL), Norway. Core fields of research interests are topics related to voice and the phenomenology of being heard, coined in concepts like *voice shame* and *the audible body*. Further information: <https://www.hvl.no/en/employee/?user=Tiri.Beate.Bergesen.Schei>

Torill Vist (PhD) is professor in music education at OsloMet – Oslo Metropolitan University, Department of Early Childhood Education, Norway, and adjunct professor at the University of Stavanger, Norway. She holds her bachelor's and master's degrees as well as her PhD in Music Education from the Academy of Music in Oslo, and has another master's degree in piano performance from SMU, Dallas, USA. Her research interests include early childhood music education, music and emotion knowledge, and arts-based and narrative methodologies. Further information: <https://www.oslomet.no/om/ansatt/torillyv/>

Helene Waage is a PhD fellow at the University of Agder (UiA), Norway, Department of Classical Music and Music Education. Her research interests include singing and dementia, and music and health. Helene is also a cellist and singer with special interest in folk music and interdisciplinary projects. Further information: <https://www.uia.no/en/kk/profile/helenew>

Review Panel

- **Gry Sagmo Aglen** (PhD), assistant professor of music education, Inland Norway University of Applied Sciences (INN)
- **Elin Angelo** (PhD), professor of music education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
- **Bjørn-Terje Bandlien** (PhD), associate professor of music education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
- **Kari Bjerke Batt-Rawden** (PhD), associate professor of music and health, Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
- **Hege Merete Bjørnestøl Beckmann** (PhD), associate professor of music education, University of Agder (UiA), Norway
- **Solveig Christensen** (PhD), senior advisor, academic affairs and research, Norwegian Academy of Music (NMH)
- **Anna Ehrlin** (PhD), professor in pedagogy, Mälardalen University (MDU), Sweden
- **Randi Margrethe Eidsaa** (PhD), professor of music education, University of Agder (UiA), Norway
- **Kirsten Halle**, associate professor of music in early childhood education, University of Stavanger (UiS), Norway
- **Erkki Huovinen** (PhD), professor of music education, Royal College of Music (KMH) in Stockholm, Sweden
- **Karin Johansson** (PhD), professor of artistic research in music, Malmö Academy of Music, Lund University, Sweden
- **David Johnson** (PhD) associate professor of music education, Western Norway University of Applied Sciences (HVL), Bergen, Norway
- **Nora Bilalovic Kulset** (PhD), associate professor of music education, Norwegian University of Science and Technology (NTNU)
- **Carina Borgström Källén** (PhD), associate professor of music education, University of Gothenburg, Sweden

- **Susanna Leijonhufvud** (PhD), associate professor, Royal College of Music (KMH), in Stockholm / researcher, University College of Music Education, Stockholm (SMI), Sweden
- **Lars Mandelkow** (PhD research fellow), lecturer of psychology, Ansgar University College, Norway
- **Lilli Mittner** (PhD), researcher, arts & humanities, UiT The Arctic University of Norway
- **Silje Valde Onsrud** (PhD), associate professor of music education, Western University of Applied Sciences (HVL), Bergen, Norway
- **Aase Marie Ottesen** (PhD), researcher, music therapy, Department of Communication and Psychology, Aalborg University, Denmark
- **Anders Rønningen** (PhD), associate professor of music education, University of South-Eastern Norway (USN)
- **Ragnhild Sandberg-Jurström** (Dr. Phil.), senior lecturer of music education, Ingesund School of Music, Karlstad University, Sweden
- **Marie Strand Skånland** (PhD), associate professor of music and health, Ansgar University College, Norway
- **Kristi Stedje** (PhD research fellow), music therapist, Norwegian Academy of Music (NMH)
- **Ragnhild Strauman** (PhD), advisor on church music and cultural affairs for the Diocese of Sør-Hålogaland, Church of Norway
- **Töres Theorell**, licensed physician (MD PhD), professor emeritus (psychosocial medicine) at the Karolinska Institute, Stockholm, Sweden
- **Ylva Hofvander Trulsson** (PhD), professor of aesthetic didactics, Stockholm University of the Arts, Sweden

Denne antologien omhandler *samsang* i ulike livsfaser og sammenhenger i en nordisk kontekst. Samsang utgjør en vesentlig del av vår felles kulturarv. Samsang, som innebærer alle former for sang der mennesker synger sammen, karakteriserer på ulike måter menneskelig samvær gjennom hele livsløpet, fra vugge til grav. Med et kritisk analytisk blikk belyser forskningsarbeidene i antologien varierte tematikker omkring samsangpraksisens betydning og verdi for meningsskaping og opplevelse av sammenheng i livet knyttet til musikalske, fysiske, psykiske, emosjonelle, kognitive, etiske, kulturelle og sosiale faktorer. Undersøkelsene innbefatter blant annet sangens stilling i norske barnehager og skoler, samsang og helserelaterte temaer, samsang i et kjønnsperspektiv, samsang i et flerkulturelt perspektiv, samsangaktiviteter i lys av mestring- og motivasjon samt hverdagslige samsangaktiviteter for personer med demens og deres pårørende. Korsang i ulike livsfaser, fra oppvekstår til pensjonsalder, tematiseres også i flere kapitler. Med sin brede anlagte og pluralistiske tilnærming, gir antologien et mangesidig bidrag til kunnskapsutviklingen på det musikkpedagogiske området knyttet til samsangens kraft og legitimitet både på individ-, gruppe- og samfunnsnivå. Forfatterne har sin erfaring som praktikere og forskere fra høyere utdanning innen musikkpedagogikk, utøvende musikk, musikkterapi, musikk og helse og musikalske praksiser i det frie kulturlivet.

ISBN 978-82-02-76462-3



www.cda.no