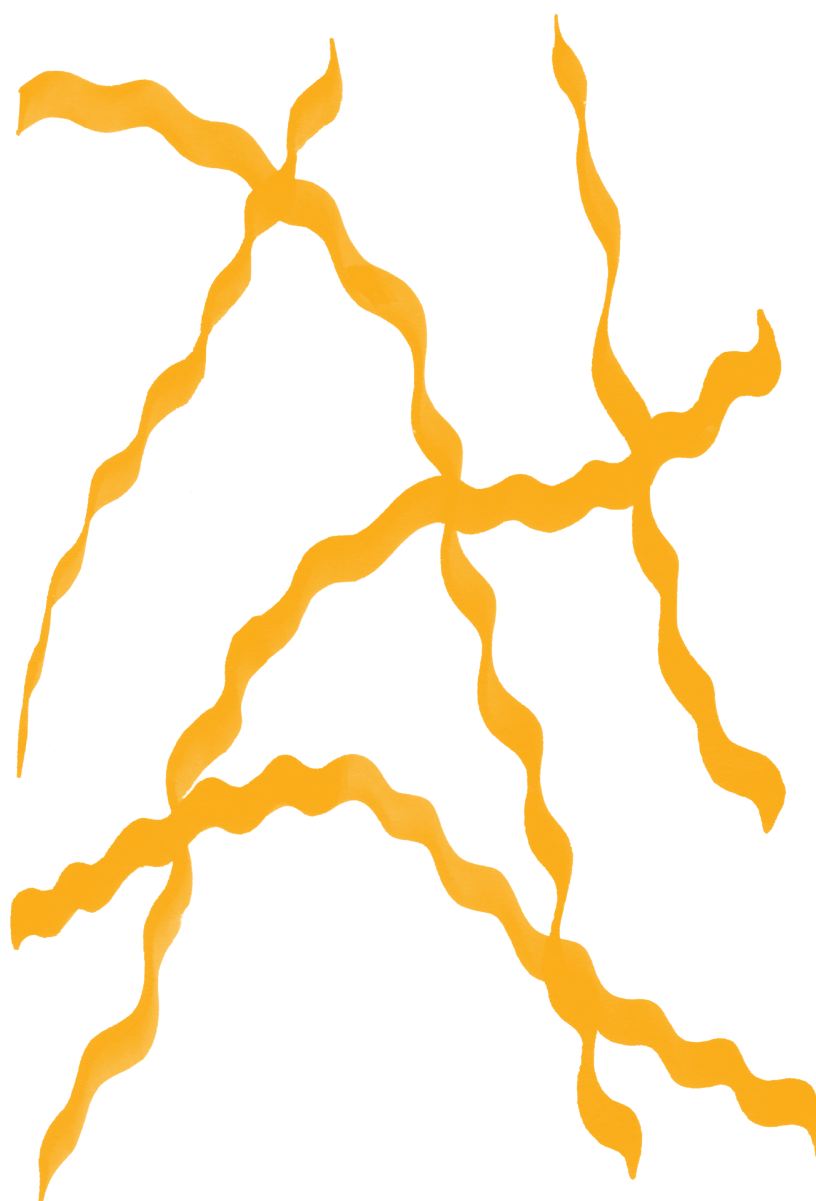


Å lede barnekor

En studie av hvordan barnekorledere beskriver
og forstår sitt eget arbeid

Randi Clausen Aarflot



SAMMENDRAG

Dette masterprosjektet undersøker hvordan barnekorledere beskriver og forstår arbeidet sitt. Formålet med studien er å kartlegge det norske barnekorfeltet og barnekorlederens arbeidssituasjon, noe som så langt er tilnærmet utforsket. Det er også ønskelig at studien vil bidra med nyttige perspektiver i videreutviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse.

Spørreskjema er valgt som datainnsamlingsmetode, og forskningsprosessen er inspirert av Grounded Theory Method. De teoretiske perspektivene som trekkes inn i studien er praktisk yrkesteori (Lauvås og Handal, 2014), kompetansenivå for lærere (Dale, 1999, 2001) og et utvalg av amerikansk forskning på lærerutdanning (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009; Shulman, 1986).

Barnekorlederne i studien beskriver arbeidet sitt som en aktivitet hvor barn får dyrke og utvikle sang- og musikkglede. De mener at barnekorene er inkluderende arenaer hvor korsangerne får oppleve menneskelig, og noen ganger religiøst, fellesskap. Korlederne fyller øvelsene med variert musikalsk repertoar og felleskapsbyggende aktiviteter som de ønsker skal fremme mestring hos det enkelte barn. Den største utfordringen deres er uro og/eller manglende konsentrasjon hos sangerne eller hos seg selv. Korledernes evner og kompetanse i å være en tydelig musikalsk og relasjonell leder spiller derfor en vesentlig rolle for at koraktiviteten skal lykkes.

Nøkkelord: barnekorledelse, barnekor, praktisk yrkesteori, lærerutdanning

ABSTRACT

This master thesis examines how children's choir conductors describe and understand their work. The purpose of the study is to gain an initial understanding of the field of children's choirs in Norway and the working situation of the conductors leading them. So far, this is a neglected area of research. It is also desirable that the study will contribute useful perspectives in the development of the teaching subject of children's choir conducting.

Questionnaires have been chosen as the data collection method, and the research process is inspired by Grounded Theory Method. The theoretical perspectives used in the study are practical vocational theory (Lauvås and Handal, 2014), competence level for teachers (Dale, 1999, 2001) and a selection of American research on teacher education (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009; Shulman, 1986).

The results show that children's choir conductors describe their work as an activity where children can cultivate and develop their joy in singing and music. The choir conductors believe that the children's choirs are inclusive arenas where the singers get to experience human, and sometimes religious, community. The choir leaders fill the rehearsals with varied repertoire as well as other musical and community-building activities. Their biggest challenge is noisiness and/or lack of concentration on the part of the singers or themselves. The choir conductors' abilities and competence to be a clear musical and relational leader therefore play a significant role for the choir activity to be successful.

FORORD

Å skrive denne masteravhandlingen om barnekorledelse har vært både lærerikt og meningsfullt. Tidvis har det også vært frustrerende! Likevel er det de positive følelsene som dominerer nå når arbeidet er slutført, og det er takket være alle de gode folkene jeg har rundt meg.

Først og fremst vil jeg takke alle korlederne som tok seg tid til å svare på undersøkelsen. Uten dere hadde det ikke blitt noen avhandling. Jeg vil også takke alle de flotte lærerne og medstudentene jeg har blitt kjent med gjennom masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Dere har alle, på hvert deres vis, bidratt til utviklingen av denne avhandlingen. En spesiell takk går til medstudent og venn Birgitte Grong. Takk for samhold, gode faglige diskusjoner og heiarop – jeg ser fram til videre samarbeid med deg. Takk også til Gudmund Grønhaug for flere nyttige innspill og diskusjoner.

Jeg vil rette en særskilt takk til veilederen min John Vinge som har hjulpet meg gjennom prosessen med klokskap, vennlighet og tillit. Takk for oppmuntringer, ros, konstruktiv kritikk og lynraske tilbakemeldinger underveis i prosessen. Jeg er dypt takknemlig for rausheten og støtten du har vist meg.

Den største takken går til alle barnekorsangerne jeg har, og har hatt, kontakt med. Takk for medmusisering, latter, samtaler, uro, skjønnsang – og ikke fullt så skjønn sang. Takk for at dere så tydelig uttrykker, med ord og kroppsspråk, om jobben jeg gjør holder mål. Dere inspirerer meg til alltid å ville bli bedre. Ingen har lært meg mer enn dere! Jeg vil også takke alle studenter og kursdeltakere som stiller meg gode og kritiske spørsmål. Dere får meg til å tenke gjennom standpunktene mine på nytt og på nytt. Gjennom arbeidet med denne avhandlingen har jeg ikke funnet noen fasit, og jeg holder fast på at det nyttigste svaret jeg kan gi, *fortsatt* er «Det kommer an på». Det fins mange veier til målet!

Til slutt vil jeg takke Eirik, Tora, Vetle og Ingeborg for all tålmodigheten og omsorgen dere viser meg – og takk for alt husarbeidet dere har gjort mens jeg har studert. Dette har vi fått til sammen!

Fredrikstad, mars 2023

Randi Clausen Aarflot

Innholdsfortegnelse

1. INNLEDNING	1
1.1 TEMA OG FORMÅL.....	1
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMATIKK	1
1.3 PROBLEMSTILLING	3
1.3.1 KLARGJØRING OG AVGRENSNING.....	4
1.4 BEGREPSAVKLARINGER.....	4
1.4.1 KORSANG SOM EN MUSIKKPEDAGOGISK PRAKSIS	4
1.4.2 KORLEDERBEGREPET	5
1.4.3 BARNE- OG/ELLER UNGDOMSKOR	5
1.4.4 UNDERVISNINGSFAGET BARNEKORLEDELSE.....	5
1.5 MASTEROPPGAVENS OPPBYGGING	6
2. FORSKNING PÅ KORLEDELSE	8
2.1 FORSKNING PÅ BARNEKORLEDELSE	9
2.1.1 NORDISKE FORSKNINGSBIDRAG PÅ BARNEKORLEDELSE	10
2.1.2 INTERNASJONALE FORSKNINGSBIDRAG PÅ BARNEKORLEDELSE.....	11
2.1.3 METODE- OG HÅNDBØKER	12
2.2 FORSKNING PÅ KORLEDERUTDANNINGER.....	12
2.2.1 NORDISKE FORSKNINGSBIDRAG PÅ KORLEDERUTDANNINGER	12
2.2.2 INTERNASJONALE FORSKNINGSBIDRAG PÅ KORLEDERUTDANNINGER.....	14
2.3 OPPSUMMERING	15
3. TEORETISKE PERSPEKTIVER.....	16
3.1 PRAKTISK YRKESTEORI	16
3.1.1 PRAKSISTREKANTEN OG DENS ULIKE NIVÅER	16
3.1.2 PRAKTISK YRKESTEORI OG IMPLIKASJONER FOR DENNE STUDIEN.....	18
3.2 DEN PROFESJONELLE LÆREREN	20
3.2.1 KOMPETANSENIVÅER FOR LÆRERE	20
3.2.2 KOMPETANSENIVÅENE SETT I RELASJON TIL PYT	22
3.3 BIDRAG FRA AMERIKANSK FORSKNING PÅ LÆRERUTDANNING	23
3.3.1 THE MISSING PARADIGM.....	23
3.3.2 CORE PRACTICES.....	25

3.3.3	TEACHING PRACTICE	26
3.4	OPPSUMMERING	29
4.	<u>METODE.....</u>	<u>30</u>
4.1	FORSKNINGSDESIGN.....	30
4.2	DATAINNSAMLING.....	33
4.2.1	HVORFOR SPØRREUNDERSØKELSE?.....	33
4.2.2	UTVALGSMETODE.....	34
4.2.3	PRAKTISK GJENNOMFØRING AV SPØRREUNDERSØKELSEN.....	34
4.2.4	UTFORMING AV SPØRREUNDERSØKELSEN.....	35
4.2.5	ANALYSE AV SPØRREUNDERSØKELSEN.....	37
4.3	VURDERING AV FORSKNINGENS SAMLEDE KVALITET OG TROVERDIGHET	39
4.3.1	RELIABILITET	40
4.3.2	VALIDITET.....	42
4.4	ETISKE BETRAKTNINGER.....	43
4.5	OPPSUMMERING	44
5.	<u>ANALYSE- OG RESULTATPRESENTASJON.....</u>	<u>45</u>
5.1	HVEM ER KORLEDERNE?	46
5.1.1	KORLEDERNES ALDER OG KJØNNSENTITET.....	46
5.1.2	KORLEDERNES ARBEIDSFORHOLD.....	46
5.1.3	KORLEDERNES KOMPETANSEPROFIL	48
5.1.4	KORLEDERNES VURDERING AV EGNE STYRKER OG SVAKHETER	54
5.2	HVORDAN SER BARNEKORENE UT?	57
5.3	HVA GJØR KORLEDERNE PÅ KORØVELSENE?	59
5.3.1	INNHOLD	59
5.3.2	METODE	61
5.3.3	HVA SKJER NÅR ØVELSENE IKKE FUNGERER?	62
5.4	HVA MENER KORLEDERNE AT BARNEKORENE BETYR FOR KORSANGERNE?	63
5.5	HVA ANSER KORLEDERNE SOM SIN HOVEDUTFORDRING?.....	66
5.6	TEORI OM BARNEKORLEDELSE	67
5.7	OPPSUMMERING	68
6.	<u>DISKUSJON</u>	<u>70</u>

6.1	HVEM ER BARNEKORLEDERNE?.....	70
6.1.1	KJØNNS(U)BALANSE BLANT BARNEKORLEDERE	70
6.1.2	BARNEKORLEDERNES ARBEIDSFORHOLD.....	73
6.2	HVORDAN BESKRIVER OG FORSTÅR BARNEKORLEDERNE ARBEIDET SITT?.....	74
6.2.1	BARNEKORLEDERNES PRAKTISKE YRKESTEORI	74
6.2.2	INDRE SAMMENHENG I BARNEKORLEDERNES PRAKTISKE YRKESTEORI	77
6.3	UNDERVISNINGSFAGET BARNEKORLEDELSE	81
6.3.1	SKAL DET UNDERVISES I BARNEKORLEDELSE?	81
6.3.2	KJERNEFERDIGHETER I UNDERVISNINGSFAGET BARNEKORLEDELSE	83
6.3.3	HVORDAN KAN UNDERVISNINGEN ORGANISERES?	88
6.4	OPPSUMMERING	89
7.	<u>AVSLUTTENDE BETRAKTNINGER.....</u>	<u>90</u>
7.1	OPPSUMMERING AV PROSJEKTET	90
7.2	SELVKRITISKE REFLEKSJONER.....	91
7.3	FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING	92
7.4	DENNE STUDIENS BIDRAG TIL FORSKNINGSFELTET	93
8.	<u>LITTERATURLISTE</u>	<u>96</u>
	<u>VEDLEGG.....</u>	<u>103</u>
	<u>DEL 1: TABELLER OG DIAGRAMMER.....</u>	<u>104</u>
	<u>DEL 2: NSD-GODKJENNELSE, INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING.....</u>	<u>126</u>

1. Innledning

Tenorsolisten synger «was he stricken». Jeg er 13 år og synger Händels Messias for første gang. Jeg tenker: «Dette skal jeg gjøre resten av livet».

«Nå er dere stille og gjør sånn som jeg sier!»

Jeg smeller partituret hardt i flygelet. Jeg er 16 år og er dirigentvikar i Stavanger domkirkes Ungdomskantori i seks uker mens domkantoren er på studietur i York. Jeg rykker ned en karakter i tysk fordi jeg sover i timene for å være opplagt til øvelsene.

AU! Jeg kjenner at noe treffer meg hardt i hodet. «Hva var det? En sprettball?!»

Jeg leder min første barnekorøvelse, og en av sangerne kaster en sprettball på meg. Jeg er sjokkert.

Det er ikke alltid de mest åpenbare erfaringene som får betydning for de veivalgene vi tar. De tre som er beskrevet over, har vært avgjørende for meg.

1.1 Tema og formål

Tema for denne masteravhandlingen er barnekorledelse, og nærmere bestemt hvordan barnekorledere beskriver og forstår arbeidet sitt. Et mål med studien er å få en begynnende forståelse for hva som preger det norske barnekorfeltet og norske barnekorlederens arbeidssituasjon, noe som så langt er tilnærmet uutforsket. Forhåpentligvis vil denne utforskende studien kunne bidra med innsikter om feltet som kan danne utgangspunkt for senere forskningsprosjekter. Videre er det et mål at den kan bidra med nyttige perspektiver i videreutvikling av undervisningsfaget barnekorledelse, og på den måten trekke en linje fra praksisfeltet til høyere utdanning.

1.2 Bakgrunn for valg av tematikk

Korsang har vært en sentral del av livet mitt siden jeg var barn, først som korsanger, og senere som korleder, kursholder og underviser. Jeg har et stort nettverk i det norske barnekormiljøet, og jeg har vært en aktiv kursholder og underviser i flere år. Jeg undersøker altså et felt jeg kjenner godt, og feltet kjenner i stor grad også meg. Det er både fordeler og ulemper med dette, noe jeg vil komme tilbake til flere ganger i avhandlingen. Fordi jeg har en såpass synlig

posisjon i feltet jeg undersøker, anser jeg det som nødvendig å tydeliggjøre denne noe mer detaljert for leseren.

Jeg startet min musikalske opplæring som barnekorsanger. Først i et lite, lokalt barnekor i Stavanger, før veien gikk videre til korene i Stavanger domkirke. Her ble gnisten tent for å utdanne meg som musiker, og her mener jeg at jeg fikk min viktigste musikalske opplæring. Videre gikk jeg på musikklinje på videregående skole med klassisk sang som hovedinstrument før det ble flere år med musikkstudier både i musikkvitenskap, utøvende sang og PPU. I tillegg har jeg tatt en videreutdanning i barnekorledelse i København de senere årene. På starten av 2000-tallet fikk jeg min første jobb som korleder, og siden den gang har jeg ledet kor både for barn, ungdom og voksne. I 2010 ble jeg ansatt som vokalpedagogisk konsulent i Ung kirkesang hvor arbeidsoppgavene mine har bestått i å kurse andre korledere i barnekormetodikk og barnestemmens utvikling. Jeg har også, alene og sammen med gode kollegaer, skrevet flere erfaringsbaserte bøker om disse temaene (Bauge & Aarflot, 2017; Aarflot, 2016, 2022; Aarflot & Hongve, 2013; Aarflot & Aarvik, 2015). Siden 2016 har jeg jobbet som korleder i Glemmen menighet hvor jeg leder tre barne- og ungdomskor, og de siste fire årene har jeg dessuten vært ansatt som studieleder for videreutdanningen i barnekorledelse ved Norges musikkhøgskole.

Som fagperson har jeg alltid vært opptatt av å søke kunnskap og å videreutvikle meg. Jeg har i mange år forfektet et syn på at barnekorledelse er et *fag*, og at god barnekorledelse handler om *faglighet*. Da jeg søkte masterstudiet, var foreløpig tittel på prosjektet mitt: «Jeg er ikke koselig – jeg er barnekordirigent». I utsagnet «jeg er ikke koselig» lå det implisitt et ønske om å løfte fram barnekorledelse som noe seriøst. Jeg var lei av å få kommentaren «så koselig» når jeg fortalte nye bekjensheter om hva jeg jobbet som. Jeg anså ikke først og fremst meg selv som koselig, men som en dedikert fagperson. Jeg var drevet av et ønske om å vise at god barnekorledelse krever fagkunnskap, og det er noe man bør lære på en høyskole hvor man får studiepoeng og gjerne en grad – eller i det minste bør man søke kunnskap gjennom kurs og faglitteratur. Jeg ville ta avstand fra det jeg opplevde som den rådende idéen blant de jeg snakket med, nemlig at barnekorledelse handlet om personlig egnethet, og da gjerne nært knyttet opp til kvinnelighet, moderskap og omsorg.

Etterpåklokskapens lys er som kjent ofte grelt, også for meg. Utgangspunktet mitt da jeg startet på masterstudiet, var ikke først og fremst nysgjerrighet eller undring overfor det feltet

jeg var en del av, men et behov for å løfte det opp og få det sidestilt med korledelse for voksne. I tillegg hadde jeg også et behov for *selv* å bli sett som seriøs, både på korfeltet og i det akademiske feltet, en slags selvrettferdiggjørelse både på egne og andres vegne. På et personlig plan kan man kanskje hevde at dette ikke er spesielt unikt, men i forskningsøyemed er et slikt utgangspunkt ikke særlig godt. Gjennom masterstudiet har jeg blitt kjent med forskning, medstudenter og forelesere som på ulikt vis har inspirert meg til å tenke nytt, og til å se kritisk på meg selv og mine egne beveggrunner for denne studien. Jeg er ikke lenger så redd for å bli koblet til ordet koselig. Eller kvinne. Jeg blir jo, når sant skal sies, ofte beskrevet som en ganske koselig kvinne. Det betyr ikke at jeg ikke har fagkunnskap eller faglig integritet. Og når det kommer til stykket, har jeg innsett at mange av barnekorlederne jeg kjenner, faktisk *også* er koselige. Uavhengig av kjønn. Gradvis endret prosjektet mitt – og jeg – retning. Jeg gikk fra å være i kampmodus til å bli nysgjerrig, også på de korlederne som jeg i utgangspunktet ikke tenkte skulle innlemmes i denne studien; de uten formell musikkutdanning. Hva gjør de? Hvordan håndterer de arbeidsoppgavene sine? Hva tenker de er viktig? Hvis de skal lære noe om barnekorledelse, hva mener de selv at de trenger å lære? Plutselig ble det viktig for meg å få mange i tale, og helst ville jeg ha snakket med hver enkelt og hørt på deres unike fortellinger. Hva er det disse barnekorlederne står i? Hva er det jeg enda ikke har forstått om deres virkelighet som jeg kan bruke når jeg skal fylle kurs og undervisning med innhold? Hva er det de gjør som får barna til å komme igjen uke etter uke?

I løpet av tiden min som masterstudent har det blitt tydelig for meg at jeg ønsker at denne studien skal representere og være relevant for praksisfeltet. Jeg håper praksisfeltet vil kjenne seg igjen i beskrivelsene og analysene, og jeg håper diskusjonene vil kunne være til ettertanke og inspirasjon for den enkelte barnekorleder. Jeg håper også studien vil kunne danne grunnlag for videre forskning på barnekorledelse i Norge.

1.3 Problemstilling

Basert på prosessen som er beskrevet over og det problemfeltet som tegner seg, er problemstillingen som undersøkes i denne studien:

Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?

Den første setningen dreier seg om å synliggjøre barnekorledernes egne beskrivelser og forståelser av sitt eget arbeid. Beskrivelser forstår jeg som deskriptive forklaringer på *hva* korlederne gjør på korøvelsene, og forståelser henleder til *hvorfor* de gjør som de gjør og hvilke overordnede mål de har for virksomheten sin. Forskningsspørsmålene som utforskes er:

1. *Hvem er korlederne?*
2. *Hvordan er barnekorene satt sammen?*
3. *Hva gjør korlederne på korøvelsene?*
4. *Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne?*

Spørsmål 1 og 2 kan muligens framstå som unødvendige for å svare på problemstillingen. Men fordi barnekorfeltet i Norge er tilnærmet utforsket, opplevdes det som nødvendig å få et overblikk over hvem barnekorlederne er, og hvordan barnekorene de leder ser ut. Den andre setningen i problemstillingen handler om et ønske om å lage ei bru mellom praksisfeltet og undervisningsfaget barnekorledelse, eller mellom praksisfeltet og akademia. Målsettingen er å gjøre undervisningsfaget relevant for praksisfeltet.

1.3.1 Klargjøring og avgrensning

Dette masterprosjektet undersøker barnekorlederens egne beskrivelser og forståelser av sitt eget korarbeid. Spørreskjema er valgt som datainnsamlingsmetode, og både kvantitative og kvalitative data er innhentet. Likevel springer studien som helhet ut av en kvalitativ logikk. Undersøkelsen er distribuert gjennom syv kororganisasjoner som på ulikt vis representerer korfeltet, og 149 respondenter deltok i undersøkelsen. Resultatene er kodet og analysert i flere omganger, og de er tolket og diskutert i lys av studiens teorigrunnlag og tidligere forskning på barnekorledelse. Resultatene fra spørreundersøkelsen danner videre grunnlag for en diskusjon rundt utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. Her er også tidligere forskning på korlederutdanninger tatt inn i diskusjonen.

1.4 Begrepsavklaringer

1.4.1 Korsang som en musikkpedagogisk praksis

I denne studien definerer jeg barne- og ungdomskorledelse som en musikkpedagogisk praksis slik det beskrives av Frede V. Nielsen (1997). Ifølge Nielsen kjennetegnes

musikkundervisning av tre hovedkomponenter: 1) eleven som skal lære, 2) læreren som tilrettelegger eller formidler, og 3) et innhold som skal læres (s. 158). Kort sagt er det noen som underviser noen i noe (s. 159). Det er altså en intensjon bak handlingen, og det er ikke tilstrekkelig at noen sitter sammen og *tilfeldigvis* lærer noe. På en korøvelse, slik den er definert i denne studien, underviser korlederen sangerne i et innhold. Korlederen har altså en intensjon bak det som skjer.

1.4.2 Korlederbegrepet

Dag Jansson, Pia Bygdéus og Anne Haugland Balsnes skriver at korlederrollen defineres ulikt i korfeltet, og det er vanlig å bruke begrepene «choral leader, choral conductor, choral pedagogue, and ensemble leader» (Jansson et al., 2018, s. 138). I denne studien velger jeg å bruke begrepet *korleder*. Det henger sammen med at jeg her ser på korledelse som en musikkpedagogisk praksis, og korøvelser som en undervisningssituasjon. I den forstand vil enkelte kanskje hevde at det er mer naturlig å bruke begrepet *korpedagog*, men det er foreløpig et lite brukt begrep på norsk. I tillegg gir det implikasjoner om at korlederen har en formell pedagogisk kompetanse, noe ikke alle korlederne i denne studien har. Jeg mener korlederbegrepet, i større grad enn det ofte brukte kordirigentbegrepet, favner kompleksiteten i det å lede barne- og ungdomskor, hvor selve direksjonen kun er en liten del av arbeidet.

1.4.3 Barne- og/eller ungdomskor

Studien handler om barnekorledelse, men erfaringsmessig er det ingen absolutte skiller mellom hva som regnes som barnekor og hva som regnes som ungdomskor. Ofte er det også glidende overganger mellom de to. I noen kormiljøer starter man i ungdomskor allerede i sjette klasse, mens andre steder er ungdomskoret fra og med niende eller tiende klasse. Jeg har derfor ikke gjort noen strenge avgrensninger, men bruker begrepene barnekor og barne- og/eller ungdomskor om hverandre ut fra hva jeg finner mest hensiktsmessig i den aktuelle konteksten.

1.4.4 Undervisningsfaget barnekorledelse

Når en praksis som barnekorledelse skal undervises i høyere utdanning, dannes et undervisningsfag. Ifølge Frede V. Nielsen (1998) henter undervisningsfaget sitt innhold fra et basisfag. Musikkfaget opererer ut fra en tredimensjonal basis som rommer både et kunstnerisk, et håndverksmessig og et vitenskapelig perspektiv. Fagets kunstneriske og

håndverksmessige dimensjon handler om praktisk musisering, lytting og erkjennelse via sansene. Vitenskapsdelen knyttes gjerne særlig til musikkvitenskapen og begrepsfestning. Denne begrepsfestingen spiller ifølge Nielsen en særlig viktig rolle når pedagoger overveier hvilket faglig innhold de skal fylle undervisningen med (s. 107). Undervisningsfaget musikk har inntatt, og inntar fortsatt, mange ulike former ut fra hvilken dimensjon som vektlegges mest. Musikkfaget kan, noe karikert framstilt, f.eks. undervises som sangfag, musisk fag, sakfag, samfunnsfag, som et ledd i en polyestetisk oppdragelse eller som et lydfag (s. 164). Hva som blir avgjørende for undervisningsfagets innhold er komplekst, men ifølge Nielsen spiller både forventninger utenfra, musikken selv og ulike måter å beskjeftige seg med denne på inn. De som underviser i faget må derfor lære seg å reflektere over hvordan de begrunner valg av innhold. Dette vil gjøre dem mindre sårbare for tilfeldige strømninger og trender (s. 14). Å tilby barnekorledelse som emne i høyere utdanning er, i norsk kontekst, relativt nytt. I denne studien definerer jeg barnekorledelse som undervisningsfag både som et enkeltstående fag slik som videreutdanningstilbudet ved Norges musikkhøgskole (Norges musikkhøgskole, 2023) men også som en deldisiplin innenfor andre emner som for eksempel generell ensembleledelse. Barnekorledelsesfaget vil, på samme måte som Frede V. Niensens utlegning rundt musikkfagets mange dimensjoner, påvirkes av innholdet som velges og de begrunnelsene som styrer valgene. Faget kan derfor gjøres relevant for alle som leder sangaktiviteter for og med barn, ikke bare de som leder barnekor. Det kan f.eks. være relevant for lærere som synger med barn i klasserom eller kirkemusikere som leder sangaktiviteter i tilknytning til trosopplæringstiltak.

1.5 Masteroppgavens oppbygging

I kapittel 1 har jeg presentert studiens tema og problemstilling. Jeg har også redegjort for bakgrunnen for valg av tema, og jeg har synliggjort min egen tilknytning til feltet som undersøkes. Relevante begreper er også definert.

I kapittel 2 presenteres tidligere forskning på barnekorledelse og tidligere forskning på korlederutdanninger.

I kapittel 3 redegjør jeg for masterprosjektets teoretiske grunnlag. Jeg skriver om praktisk yrkesteori og lærerprofesjonens kompetansenivå. I tillegg presenterer jeg et utsnitt fra amerikansk forskning på lærerutdanning.

I kapittel 4 presenteres studiens forskningsdesign og valgt metode for datainnsamling. Videre drøfter jeg prosjektets pålitelighet og gyldighet før jeg avslutter med noen etiske betraktninger.

I kapittel 5 presenteres resultatene fra spørreundersøkelsen og analyseprosessen slik den har forløpt.

I kapittel 6 diskuterer jeg sentrale funn fra kapittel 5 i lys av studiens teorigrunnlag som er presentert i kapittel 3 samt tidligere forskning som er presentert i kapittel 2.

I kapittel 7 oppsummerer jeg masterprosjektet. I tillegg deler jeg noen selvkritiske refleksjoner. Jeg gir også noen forslag til videre forskning før jeg peker på hvordan denne studien kan ha bidratt til forskningsfeltet.

2. Forskning på korledelse

Ifølge Dag Jansson og Anne Haugland Balsnes (2020) omfatter forskning på korledelse «tre tilgrensende og delvis overlappende tradisjoner – (1) korlederkompetanse og -pedagogikk, (2) korlederutdanning og (3) korledelse som sosial praksis og profesjon» (s. 3). Mitt prosjekt er i krysningsfeltet mellom flere disipliner; barnekorledelse som egen praksis og barnekorledelse som undervisningsfag. Prosjektet kan således sies å favne alle de tre overstående punktene.

I dette kapittelet har jeg sortert tidligere forskning i kategoriene *forskning på barnekorledelse* og *forskning på korlederutdanning*. I arbeidet med studien har jeg søkt etter tidligere forskning gjennom søkemotorene Oria, ProQuest, ERIC og Google Scholar. Nøkkelord jeg har søkt på er *barnekor*, *jentekor*, *guttekor*, *barnekorledelse*, *children's choir*, *children's choir conducting*, *girls choirs*, *boys choir*, *barnkör*, *flickkör* og *gosskör*. I tillegg har jeg kombinert disse søkeordene med *utdanning*, *education* og *teaching* for å finne forskning på korlederutdanninger. Jeg har også hatt noe hjelp av korforskningsbibliografien til Geisler (2010). Her er det samlet korforskning fra de siste hundre årene, og det vises til totalt 5000 internasjonale publikasjoner. Bibliografien inneholder både oversikt over vitenskapelige publikasjoner, metodebøker, håndbøker og noteutgivelser. Under temaet «barnekor», er det listet opp 59 publikasjoner, og en gjennomgang av disse viser at majoriteten enten er ikke-vitenskapelige eller tematisk uinteressante for mitt prosjekt. Noen av publikasjonene er også på språk jeg ikke behersker tilstrekkelig, som tysk og fransk.

Før jeg presenterer tidligere forskning på barnekorledelse og korlederutdanninger, vil jeg kort redegjøre for et utvalg av Balsnes og Janssons studier på korledelse. Disse to forskerne er sentrale skikkelser i det norske korforskningsfeltet, og siden 2009 har de gjennomført en rekke studier knyttet til korlederutdanninger og -praksiser i skandinavisk kontekst. Studiene viser at det eksisterer en tematisk bredde i den norske korforskningen, og de har bidratt med relevante perspektiver for utarbeidelsen av mitt eget forskningsprosjekt. Jeg mener derfor de er viktige å nevne selv om ikke alle brukes konkret i avhandlingen. Studiene til Balsnes og Jansson som omhandler korlederutdanninger nevnes ikke her, men presenteres heller mer utfyllende i kapittel 2.2.1.

Balsnes (2009) tok i sin doktorgradsavhandling utgangspunkt i det lokale koret «Belcanto» fra Søgne, som hun selv dirigerte samtidig som hun arbeidet med forskningsprosjektet. Prosjektet

hadde som mål å undersøke kor som sosialt praksisfellesskap. Balsnes fokuserte på korets lokale tilknytning og det sosiale samspillet – det hun har kalt for den musikalske samklangen og korets betydning for læring og identitetsarbeid. Hun fant at det er viktig for dirigenten å balansere sosiale og musikalske elementer fordi «[d]en musikalske samklangen er avhengig av det sosiale samspillet» (Balsnes, 2009, s. 201). Korlederen må videre være sensitiv overfor hvilken profil koret har og hva som motiverer korsangerne til å delta i koret. Jansson (2013) undersøkte i sitt doktorgradsarbeid hva som kjennetegner musikalsk lederskap gjennom å intervjuer 22 voksne korsangere om deres opplevelser. Han kom fram til at musikalsk lederskap kan deles inn i tre ulike kompetanselag: (1) musikalsk, teknisk mestring, (2) situasjons-relasjons mestring og (3) eksistensielt grunnlag. Balsnes har også foretatt flere undersøkelser for å se på sammenhengen mellom korsang og helse i ulike kontekster som for eksempel korsang i «multikulturelle kor» og kor for eldre (Balsnes, 2014, 2016, 2017, 2018). Disse studiene viser på ulikt vis at korsang, ut fra gitte premisser, kan ha både en helsefremmende og forebyggende funksjon. Balsnes og Jansson (2015) har i tillegg foretatt en studie hvor de har dokumentert effekten korsang kan ha på arbeidsplasser, og de fant bl.a. at koraktiviteten kan bidra til å endre enkeltpersoners individuelle identiteter samt utfordre hvordan kollegaer oppfatter hverandre. Koraktiviteten kan også bidra til å endre arbeidsplassen som praksisfellesskap.

2.1 Forskning på barnekorledelse

I nordisk sammenheng har jeg funnet to doktoravhandlinger som på ulikt vis berører barnekorledelse (Bygdéus, 2015; Strauman, 2021b) samt en nylig utgitt forskningsartikkel (Strøm & Knigge, 2022). I tillegg er det skrevet noen mastergradsavhandlinger, og jeg vil redegjøre kort for noen av disse i kapittel 2.1.1. Bortsett fra disse bidragene er barnekorledelse som fenomen i liten grad undersøkt i nordisk kontekst. I internasjonal sammenheng har jeg funnet flere amerikanske bidrag. Disse tar i stor grad utgangspunkt i kor tilknyttet *high school* og *college*, og representerer i så måte en annen kontekst enn norske barnekor opererer innenfor. Jeg velger likevel å redegjøre kort for noen av disse forskningsbidragene i kapittel 2.1.2. Geisler (2010) viser til en stor mengde ikke-vitenskapelige publikasjoner. Disse føyer seg inn i en lang rekke av erfaringsbaserte utgivelser på barnekorfeltet. Se kapittel 2.1.3 for en nærmere beskrivelse av dette fenomenet.

2.1.1 Nordiske forskningsbidrag på barnekorledelse

Straumans doktorgradsavhandling (2021b) omhandler bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring, og særlig artikkel 2 i avhandlingen, «Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet» og artikkel 3, «Kantoren – en hemmelig musikkpedagog? Kirkemusikeres tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst» er relevante for mitt prosjekt. I artikkel 2 viser Strauman (2020) hvilken rolle barnekorarbeidet har, og kan ha, som arena for trosopplæring og dannelse i Den norske kirke. Hun viser at barnekorledernes profesjonstilknytning (musikkfaglig og/eller religionsfaglig) får betydning for hvilket repertoar de velger til barnekoret, noe som igjen får konsekvenser for barnekorsangerne mulighet til å inngå i kategoriale dannelsesprosesser¹ og ta del i eksistensielle erfaringer. I artikkel 3 spør Strauman (2021a) hvilke musikk- og religionspedagogiske refleksjoner som inngår i kantorenes egen kirkemusikalske aktivitet og på hvilken måte de relaterer seg til trosopplæringen i Den norske kirke (s. 80). Basert på funnene hun gjør, viser hun bl.a. at trosopplæringsreformen har aktualisert et behov for å inkludere musikkpedagogiske elementer i kirkemusikkutdanningen.

Der Strauman anlegger et dannelsesteoretisk perspektiv på barnekorarbeidet, har Bygdéus (2015) en sosiokulturell tilnærming. Hun viser at barnekorledelse er en kompleks aktivitet der korlederne bruker varierende arbeidsmåter og ulike medierende verktøy når de utfører arbeidet sitt. Hun avdekker at korlederne bruker følgende åtte arbeidsmåter: (1) en lyttende holdning, (2) variasjon i metoder, (3) musikalske rutiner, (4) korlederen er forbilde for korsangerne, (5) konsentrerte beskjeder og kommandoer, (6) refleksjon i praksis, (7) historiefortelling og (8) tydelige mål (Bygdéus, 2015, s. 111-125). Videre finner hun at korlederne også benytter seg av flere kulturelle og medierende verktøy, som for eksempel blikket, stemmen, gestikk, piano, noter.

Regine Vesterlid Strøm og Jens Knigge (2022) undersøker i en artikkel problemstillingen *Hvordan konstitueres en jentekorpraksis over tid og hvilke verdier frambringes i praksisen som livslang læring?* (s. 131). Formålet med studien er å «bidra til kunnskapsutviklingen om

¹ Begrepet «kategoriale dannelsesprosesser» er hentet fra pedagogen og filosofen Wolfgang Klafki. Noe forenklet handler dette om at mennesket dannes gjennom å forholde seg aktivt til et innhold. Dersom innholdet er av en viss kvalitet (eksemplarisk) vil det kunne forekomme en «dobbelsidig åpning», en erkjennelsesspiral, hvor innholdet åpner seg for subjektet, og subjektet åpner seg for innholdet (Klafki i Nielsen, 1998, s. 78-87).

de verdier som vokser ut av en semiprofesjonell jentekorpraksis over et lengre tidsspenn sett i retrospekt og i et helhetlig perspektiv» (s. 131). Undersøkelsen gjennomføres med utgangspunkt i tidligere medlemmer i Sandefjord jentekor, og datainnsamlingsmetoden består av spørreskjema, intervju, Facebook-tekstmateriale samt biografisk materiale. Studien viser at de vokale og musikalske aspektene, i tillegg til pedagogiske verdier, er det mest framtrædende ved jentekorpraksisen. Jentekorpraksisen er med på å forme og regulere nye generasjoner korsangere basert på de verdiene som allerede eksisterer i koret, og forskerne skriver at det kan se ut som om verdiene setter seg i kroppen «som livslang læring» (Strøm & Knigge, 2022, s. 166).

I tillegg til disse forskningsbidragene er det skrevet noen norske masteroppgaver om barnekorledelse. Disse masteroppgavene er av varierende vitenskapelig kvalitet, og i mindre grad relevante for mitt prosjekt. Jeg velger likevel å beskrive de kort fordi de synliggjør relevante interessefelt og problemstillinger på barnekorfeltet. Høimyr (2009) undersøker i sin masteroppgave i musikkterapi hvilke erfaringer barnekorledere har med å inkludere barn med spesielle behov i kor. Fuglem (2020) undersøker i sin masteroppgave i musikkvitenskap Barnekorledelse ved Den Norske Opera & Ballett, og med særlig fokus på barnekorets eksistensberettigelse. Eggen (2018) skriver om trygghet på egen stemme i barnekor, og hun undersøker «om enkelte musikalske og relasjonelle øvelser kan fremme trygghet på egen stemme» (s. ii). Stuksrud (2019) undersøker i sin masteroppgave i erfaringsbasert kirkemusikk problemstillingen «På hvilke måter kan barnekorarbeidet i Den norske kirke være et bidrag i kulturell dannelse og i kirkens satsning på trosopplæring?» (s. 1).

2.1.2 Internasjonale forskningsbidrag på barnekorledelse

Bourne (1989) gir en oversikt over amerikansk forskning på barnekor i artikkelen *Research in children's choir singing*. Hun viser til totalt 22 bidrag, men ved nærmere ettersyn omhandler ikke alle disse forskningsbidragene barnekor, men også beslektede temaer som barnestemmens utvikling.

Nyere studier omhandler temaer som repertoar og kriterier for repertoarvalg for barnekor (Broeker, 2000; Hedden & Daugherty, 2009), bruk av gester som et verktøy for intonasjon (Liao, 2008), barnekorlederens beslutningsprosesser, ledelsesstil, atferd og musikalitet (Kerley, 1995). I tillegg er det forsket en god del på guttekor og gutters stemmeskifte (Ashley, 2020;

Bridges, 1996; Cooksey, 2000; Freer, 2010, 2015; Kennedy, 2002; Palkki, 2015; Sweet, 2010; Welch & Howard, 2002).

2.1.3 Metode- og håndbøker

Det eksisterer flere nordiske og internasjonale metode- og håndbøker innenfor barnekorledelse. I denne konteksten velger jeg å ikke redegjøre for disse bøkene da de, med noen unntak, i liten grad kan sies å ha tilstrekkelig vitenskapelig forankring. Publikasjonene er i hovedsak skrevet av barnekorledere med lang erfaring fra praksisfeltet, og de omhandler temaer som stemmebruk, oppvarming og metodikk (Bartle, 1993, 2003; Bauge & Aarflot, 2017; Boysen & Enevold, 2010-2019; Enevold & Marstal, 1990; Fagius, 2007; Fagius & Larsson, 1992; Goetze et al., 2016; Hagenes, 2006; Hukkelberg & Ekra, 1995; Stultz, 1999; Sällström & Sällström, 1988; Williams, 2013; Aarflot, 2022). I tillegg tar noen for seg temaer som gjelder spesielt for guttekor (Ashley, 2014; Hørlück et al., 2019; Kruse, 2020).

2.2 Forskning på korlederutdanninger

Jeg vil nå presentere tidligere forskning på korlederutdanninger. Jeg har valgt å fokusere på studiene til Anne Haugland Balsnes og Dag Jansson m.fl. Disse er relativt omfattende, av nyere dato og de anlegger et skandinavisk perspektiv. I tillegg vil jeg presentere noen undersøkelser som er gjort av Durrant og Varvarigou for å ivareta et bredere internasjonalt perspektiv.

2.2.1 Nordiske forskningsbidrag på korlederutdanninger

Jansson et al. (2018) undersøker de formelle korlederutdanningene i Skandinavia med utgangspunkt i forskningsspørsmålene «which educational programmes exist, what are their profiles in terms of the underlying thinking and ensemble needs they serve, and what is the capacity in terms of number of students» (Jansson et al., 2018, s. 138). Målet med studien er å gi en plattform for videre forskning på korlederutdanninger. Forfatterne finner at det innenfor korlederutdanningene eksisterer tre ulike spenningsfelt som de kaller for (1) kortype, (2) orientering, og (3) didaktikk. Videre viser de at korledere opererer i ulike kontekster, rollen er kompleks og det finnes flere ulike veier for å bli korleder - hvorav formell utdanning kun er én. I tillegg peker de på at feltet i stor grad er utforsket.

Jansson og Balsnes (2020) ser på flere av studiene de har gjennomført under ett, og foretar en meta-analyse av de samlede resultatene i artikkelen «Korlederens kompetanse, utdanning og praksis – konturen av en meta-teori». Følgende spørsmål undersøkes: «Hvordan samvirker korlederutdanning og -praksis i dirigenters kompetanseutvikling og konstituering av dirigentprofesjon?» (s. 1). Her kommer det fram flere momenter som er relevante for min studie. Forskerne viser at «utdanning[en] i større grad burde ta et helhetsperspektiv på korlederpraksis og tilby større variasjon i hva som undervises» (s. 16). De viser at det korledeerne savner mest fra utdanningene er relasjonelle og mellommenneskelige ferdigheter, og de ferdighetene de anser som minst viktig er de gestiske. Noe som er et paradoks fordi «gestikk er det mest sentrale emnet i det meste av korlederutdanning» (s. 15). I artikkelen kommer det også fram at «praksis trumfer utdanning» (s. 15), og det å være dirigent er et livslangt prosjekt hvor dirigentens egen modning er en vesentlig faktor for å beherske yrket.

Jansson og Balsnes (2021) samler resultatene fra tre tidligere studier i artikkelen «Dilemmaer i skandinavisk korlederutdanning». Spørsmålet de drøfter er «[h]vilke dilemmaer står man overfor i utforming av korlederutdanning, og hvordan belyses disse av det samlede datamaterialet?» (s. 217). Forskerne baserer seg på «en praksisorientert abduktiv metode som gir rom for både logikk og intuisjon, forforståelse så vel som tilsidesettelse av antakelser» (s. 223) når de vurderer resultatene fra de tre tidligere studiene. De samlede resultatene presenteres så gjennom en modell med sju ulike spenningsakser eller dilemmaer:

- 1) Praksisramme – ressurs eller profesjon
- 2) Omfang – dedikerte dirigeringsprogrammer eller bredere programmer
- 3) Praksisfelt – bredde eller spesialisering
- 4) Læringsmål – kunstnerisk eller pedagogisk orientering
- 5) Emnestruktur – ensembletid eller støttefag
- 6) Didaktisk orientering – programmert eller mesterlære
- 7) Estetisk orientering – standardisering eller personlig uttrykk

Forskerne viser at dilemmaene på den ene siden er distinkte, men at de til en viss grad også henger sammen. De opptrer også på ulike nivåer; hos dirigentlæreren, på utdanningsinstitusjonene og på politisk nivå. Og dette viser nettopp kompleksiteten i det å utdanne korledere.

Jansson og Balsnes (2022) viser også, gjennom seks dirigent-narrativ at korlederutdanninger er verdifulle og har betydning for korledernes karriereutvikling. Samtidig kommer det fram en tydelig ambivalens. Dette kan særlig knyttes til to faktorer: (1) et misforhold mellom studentenes egne behov og hva som tilbys av undervisning, for eksempel stort fokus på slagfigurer og utelatelse av relasjonelle, situasjonsbestemte og pedagogiske ferdigheter, og (2) negativt forhold mellom studentene og lærerne som underviser (s. 11). I to av narrative beskriver lærerne som dominerende og lite åpne for studentenes egne ønsker og preferanser (s. 8-9). Det kan se ut som om korledernes egen refleksivitet er en nøkkelferdighet, og denne kan ifølge Jansson og Balsnes styrkes gjennom økt praksis i utdanningen, veiledning, studentsamarbeid og tilbakemeldinger og dialog med korsangere (s. 11).

2.2.2 Internasjonale forskningsbidrag på korlederutdanninger

I internasjonal kontekst har særlig Durrant bidratt til forskning på korlederutdanninger, og jeg vil nå presentere de studiene som jeg mener er mest relevante for mitt prosjekt. Durrant (2000) viser hvordan fem ulike korlederes ledelsesstiler virker *seductive* på barne- og ungdomskorsangerne de leder. På tross av at korlederne, sett utenfra, er svært ulike i måten de gjennomfører korøvelser på, har de ifølge Durrant også noen fellestrekk. De er (1) dynamiske og energiske, (2) de utstråler en viss form for autoritet, (3) de velger passe utfordrende musikk til koret de leder, men uten å være redde for å utfordre sangerne, og (4) øvemetodikken er særegen og ulik for hver korleder (s. 45-47).

Varvarigou og Durrant (2011) har foreslått et teoretisk rammeverk for utdanning av korledere, hvor seks elementer inngår: elevforutsetninger, lærerforutsetninger, kortype og repertoar, læringsprosess, læringsutbytte og sosiokulturell kontekst. Slik Jansson og Balsnes (2020) påpeker, korresponderer dette rammeverket med «etablerte didaktiske kategorier [...], men er tilpasset til korledelse. Tilpasningen innebærer en detaljering av to forhold – kortype/repertoar og læringsutbytter» (s. 4). Varvarigou og Durrant (2011) skriver at korledere bør tilegne seg kunnskap og ferdigheter som gjør det mulig for dem å lede koret med «confidence, commitment and success» (s. 334). Videre hevder de at studenter generelt har en tendens til å imitere den undervisning de selv har blitt utsatt for når de entrer yrkeslivet, og dirigenter må derfor være bevisste på at de over tid tilpasser ledelsesstilen sin til den konteksten de jobber i.

2.3 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for forskning som har vært relevant i arbeidet med masterprosjektet mitt. Først redegjorde jeg for et utvalg av Balsnes og Janssons studier på korledelse. Disse to forskerne er sentrale skikkelser i det norske korforskningsfeltet, og de har gjennomført en rekke studier knyttet til korlederutdanninger og -praksiser i skandinavisk kontekst. Ikke alle studiene deres har vært direkte relevante for mitt prosjekt, men forskningen deres har likevel gitt meg nyttige perspektiver når det gjelder den tematiske bredden som eksisterer i korforskningsfeltet, og var derfor relevante å beskrive. Videre delte jeg kapitlet i to kategorier: *forskning på barnekorledelse* og *forskning på korlederutdanning*. Både nordiske og internasjonale forskningsbidrag er behandlet.

3. Teoretiske perspektiver

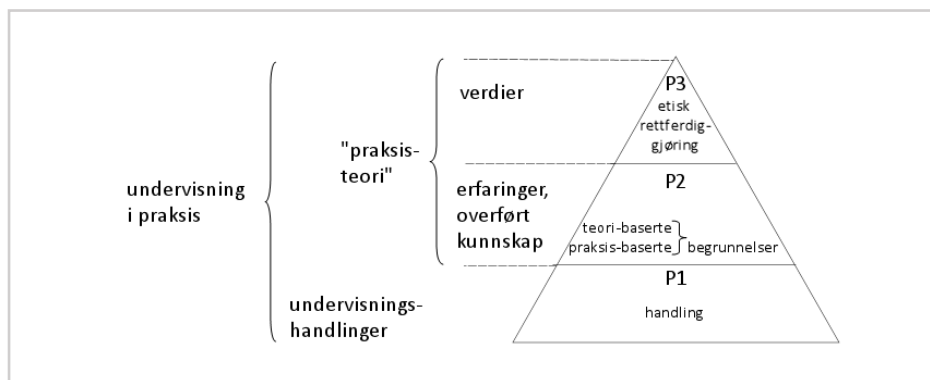
I dette kapittelet vil jeg redegjøre for et utvalg teoretiske perspektiver som er relevante for å belyse og forstå tematikken, og for å utforske problemstillingen i dette masterprosjektet. Problemstillingen lyder: *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* Første del av problemstillingen dreier seg om hvordan barnekorledere selv beskriver og forstår sitt eget arbeid. Per Lauvås og Gunnar Handal (2014) sin teori om praktisk yrkesteori bidrar med nyttige perspektiver i denne sammenhengen. Erling Lars Dale (1999; 2001) sin teori om lærerprofesjonens kompetansenivå bidrar også med relevante perspektiver. Andre del av problemstillingen handler om hvordan barnekorledernes beskrivelser og forståelser av eget arbeid kan være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. For å belyse denne delen av problemstillingen presenterer jeg et utsnitt fra amerikansk forskning på lærerutdanning. Jeg benytter meg av én artikkel av Lee S. Shulman (1986) og to artikler av Pam Grossman m.fl. (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009).

3.1 Praktisk yrkesteori

Lauvås og Handal (2014) skriver at alle yrkesgrupper har en praktisk yrkesteori. Med praktisk yrkesteori menes den enkelte yrkesutøvers «forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen man har for praktisk virksomhet» (s. 28). Ved å legge til grunn et slikt premiss, er det naturlig å tenke at også barnekorledere har *sin* praktiske barnekorledelsesteori. I de kommende avsnittene vil jeg derfor redegjøre for Lauvås og Handals praksistrekant og teori om praktisk yrkesteori (PYT) før jeg peker på hvilke implikasjoner dette har fått for min studie.

3.1.1 Praksistrekanten og dens ulike nivåer

Inspirert av Lars Løvlie, utviklet Lauvås og Handal (2014) praksistrekanten. Denne viser at praktiske virksomheter rommer *mer* enn bare den konkrete handlingen som utføres. I praksistrekanten inkluderes teori- og praksisbaserte begrunnelser samt etiske vurderinger. Nivåene i trekanten er først og fremst å forstå som et analytisk hjelpemiddel. I praksis kombineres nemlig de ulike elementene i et virvar hvor alt vi har av kunnskap og erfaring nøstes sammen i en floke.



Figur 1. Viser praksistrekanten (Lauvås & Handal, 2014).

P1-nivået viser til selve *handlingen*, altså det som kan observeres av andre. Yrkesutøveres handlinger foregår ikke i et vakuum, men forholder seg til ulike strukturerende rammer som «[r]om, utstyr, tid, økonomi og organisasjon» (Lauvås & Handal, 2014, s. 25). Samtidig gis yrkesutøvere stort sett alltid en viss frihet til å forme yrkesrollen. Noen ganger er dette frirommet stort, mens andre ganger er det mindre. Det kan være vanskelig for yrkesutøvere å begrunne hvorfor de velger å handle på bestemte måter, men det er likevel sannsynlig at «personen har en mer eller mindre vag oppfatning av hva som er *hensiktsmessig* og hva som er *forsvarlig* å gjøre» (s. 25).

P2-nivået viser til yrkesutøveres vurdering av hva som er det mest *effektive* å gjøre i en gitt situasjon. Her spiller både egne erfaringer, kunnskap om andres erfaringer og teoretisk innsikt inn. Handlinger som har vist seg effektive tidligere, vil gjerne bli gjentatt mens det som har mislykkes, vil bli forsøkt unngått.

P3-nivået viser til *etiske vurderinger* av hva som er forsvarlig å gjøre. Yrkesutøveren må selv vurdere hva som er rett og galt, både overfor de personene hen står overfor i en konkret situasjon, men også på et generelt plan. Her er det altså snakk om den enkelte yrkesutøvers etiske rettferdiggjørelse av egne handlinger, og det er knyttet opp til verdier, ikke effektivitet som på P2-nivået. Dette betyr f.eks. at selv om en handling er ansett som effektiv, kan yrkespersonen likevel velge å handle annerledes fordi den effektive handlingen går på tvers av det hen mener er etisk riktig eller forsvarlig. Ifølge Lauvås og Handal må den etiske overbygningen inkluderes for at den praktiske yrkesteorien skal være komplett. Det er nemlig denne som gjør at individet ikke kan opptre som en tilbaketrasket observatør, men faktisk er

nødt til å forholde seg til medmennesker og konkrete situasjoner. Den «setter individet i forhold til omverdenen» (s. 31).

Kort oppsummert plasserer en yrkesutøvers handling seg på P1-nivå. Det som er med på å bestemme beveggrunnen for handlingene, ligger på P2- og P3-nivå, og det er disse to nivåene i praksistrekanten som Lauvås og Handal (2014) har valgt å kalle for praktisk yrkesteori. Jeg vil nå beskrive den praktiske yrkesteorien og hvilken relevans den har fått for denne studien.

3.1.2 Praktisk yrkesteori og implikasjoner for denne studien

En yrkesutøvers praktiske yrkesteori (PYT) sier, som tidligere nevnt, noe om personens «forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet» (Lauvås & Handal, 2014, s. 28). Det er en «tankemessig beredskap med elementer fra egen erfaring, ispedd informasjon om andres erfaringer, satt inn i en ramme av teoretisk kunnskap og innsikt og ordnet etter verdier vi oppfatter som viktige» (s. 28). PYT inkluderer altså både yrkesutøveres «verdier, erfaringer og kunnskap» (s. 30), og som tidligere nevnt relaterer det seg til P2 og P3 i praksistrekanten. En yrkesutøvers PYT er altså ikke bare et resultat av utdanning. Den er individuell samtidig som den er en sosial konstruksjon, og den formes og utvikles i tråd med personenes individuelle biografi, etiske vurderinger og i samspill med kulturen ellers.

PYT inneholder i stor grad taus kunnskap som, ifølge Lauvås og Handal (2014), utvikles ved at yrkesutøveren praktiserer yrkesrollen. Det er kun det som yrkesutøverne *gjør* i praksis (handlingsteori) som inngår i PYT, ikke alt yrkesutøveren *kan* og *vet* om yrket (forfektet teori). Dersom yrkesutøvere blir bedt om å fortelle om yrkesutøvelsen sin, er det sannsynlig at de vil legge vekt på teoretisk kunnskap. Dette knytter Lauvås og Handal (2014) til at hverdagskunnskap ikke har samme opphøyde status som teoretisk kunnskap, men mest av alt til at PYT i stor grad er fortrolighetskunnskap som yrkespersonene har lite bevissthet om. For å få innsikt i barnekorleteres PYT, er det altså nødvendig å få kunnskap om selve handlingene deres, ikke tankene de har *om* handlingene. Av den grunn ville det kanskje vært mest naturlig å bruke observasjon som datainnsamlingsmetode i denne studien, men av årsaker som jeg drøfter i kapittel 4.2.1, ble både observasjon og intervju forkastet til fordel for spørreskjemaundersøkelse. Jeg mener valg av denne innsamlingsmetoden, selv om den umiddelbart ikke virker som den mest hensiktsmessige, likevel har gjort det mulig å få tak i barnekorleternes PYT. Informantene ble gjennom åpne spørsmål invitert til å fortelle om hva

de faktisk *gjør* i korøvelsene, altså handlingene deres på P1-nivå. De fikk anledning til å beskrive både innhold og arbeidsmetoder de benytter på korøvelsene, og de ble også invitert til å fortelle om hva de ønsker korsangerne skal lære og oppleve gjennom kordeltakelsen. På den måten mener jeg det er blitt mulig å få innblikk i *handlingene* på P1-nivå, de *faglige vurderingene for handling* som ligger på P2-nivå og *de etiske vurderingene og verdiene* som ligger på P3-nivå.

Når Lauvås og Handal skiller mellom fortrolighetskunnskap og forfektet teori i relasjon til PYT, må ikke det forstås som at teoretisk kunnskap anses som verdiløs. På P2-nivået i praksistrekanten finner vi jo nettopp begrunnelser for handling basert både på erfaring og teoretisk kunnskap, men det er vesentlig at den teoretiske kunnskapen gjøres relevant for yrkesutøverne. Lauvås og Handal (2014) hevder at studenter i høyere utdanning ofte ikke klarer å innlemme den teoretiske kunnskapen i sin egen PYT fordi den ikke settes i relasjon til deres egne erfaringer eller fortrolighetskunnskap. Dette må ses i relasjon til at PYT i stor grad er et individuelt fenomen som ofte vokser fram hos personen fra tidlig alder, gjerne allerede i barndommen. I denne studien betyr det at barnekorledere som selv har sunget i kor som barn, sannsynligvis har utviklet barnekorledelsesteorier som er påvirket av egne erfaringer. Dette kan ses i relasjon til Strøm og Knigge (2022) som nettopp viser at verdiene som vokser ut av den semiprofesjonelle jentekorpraksisen de undersøker, setter seg i kroppen til sangerne «som livslang læring» (s. 166). Fordi alle barnekor er ulike og preget av den konteksten de er plassert i, vil verdiene som manifesterer seg hos barnekorsangere, sannsynligvis variere. En barnekorleder som har sunget i et høyt presterende barnekor med opptaksprøver, vil trolig ha en fundamentalt annerledes erfaring med deltakelse i barnekor enn en barnekorleder som har sunget i et kor som har vært åpent for alle – og således vil også *den praktiske barnekorledelsesteorien* være ulik fra barnekorleder til barnekorleder. Konteksten barnekorlederne jobber innenfor på det nåværende tidspunkt, er også relevant å trekke fram i denne sammenhengen. Som nevnt tidligere har yrkesutøvere stort sett en viss frihet til å velge sine handlinger på P1-nivå, noe som igjen påvirker hvordan de former yrkesrollen sin. Noen ganger er handlingsrommet stort, mens andre ganger er det mindre. En barnekorleder som f.eks. jobber i en kulturskole, vil sannsynligvis forme sin yrkesrolle på en annen måte enn en barnekorleder som jobber i kirkelig kontekst fordi konteksten i seg selv, er med på å regulere aktiviteten. Den virker formodentlig formende på korets målsetting, hvilke formelle og uformelle plandokumenter korlederen må forholde seg til og på hvilke forventninger korlederen selv, men også korsangere, foreldre/foresatte, kollegaer og lokalsamfunnet for

øvrig, har til kordriften. Denne kjensgjerningen har fått direkte betydning for at spørreskjemaundersøkelse ble valgt som datainnsamlingsmetode i denne studien. En spørreskjemaundersøkelse åpner for en bred og åpen datainnsamling med mulighet for å innhente store mengder data på relativt kort tid. Dette mente jeg var nødvendig dersom studien skulle gjenspeile mangfoldet av barnekorledere på feltet og således oppleves som relevant og valid.

3.2 Den profesjonelle læreren

Jeg vil nå presentere Erling Lars Dale (1999; 2001) sin teori om de ulike nivåene av pedagogisk kompetanse lærere trenger for å kunne kalle seg profesjonelle yrkesutøvere. Han skiller mellom tre ulike kompetansenivåer som jeg vil presentere enkeltvis før jeg viser hvordan nivåene er knyttet sammen. Teorien har, slik jeg ser det, noen likhetstrekk med den praktiske yrkesteorien. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 3.2.2. I motsetning til den praktiske yrkesteorien er Dale sin teori en didaktisk teori som omhandler undervisning, og den er derfor særlig relevant å ta med i denne sammenhengen.

3.2.1 Kompetansenivåer for lærere

Kompetansenivå 1 (K1) viser til den kompetansen lærere må ha for å kunne gjennomføre undervisning (Dale, 2001, s. 286). Det handler om lærerens evne til å organisere, strukturere og gjennomføre undervisning slik at elevene stimuleres til å være aktive og får anledning til å lære. Dette krever at læreren er i stand til å ta hurtige beslutninger, og kompetansenivå 1 kjennetegnes derfor ifølge Dale av handlingstvang. Relasjonen mellom lærer og elev er sentral, og en profesjonell lærer må ha omsorg for elevenes læring. Hen må oppmuntre elevene og vise interesse, engasjement og omsorg for deres læringsprosesser. Dale (1999) hevder også at dersom det er et indre samspill mellom lærernes og elevenes aktiviteter, og disse samstemmer med undervisningens hensikt, er undervisningen preget av didaktisk rasjonalitet. Den didaktiske rasjonaliteten avhenger av at læreren er bevisst på hva som er hensikten med undervisningen, hvis ikke risikerer hen at undervisningen kun blir tidsfordriv og ren sysselsetting av elevene. Dette bringer oss over på kompetansenivå 2.

Kompetansenivå 2 (K2) handler om kompetanse til å planlegge og evaluere undervisning. Planlegging og evaluering foregår før og etter undervisningssituasjonen (K1), og handlingstvangen som karakteriserer K1 er dermed svekket (Dale, 2001, s. 284). For lærere i

grunnskolen består en stor del av planleggingen av å tolke og analysere de nasjonale læreplanene. Dale skriver at disse tolkningene og analysene er avgjørende for hva som skal prioriteres i undervisningen. Målet med undervisningen må knyttes til elevenes læring, og læreren må ha klart for seg hvilke endringer hen ønsker å oppnå i elevenes tenkning, holdninger og ferdigheter. Læreren skal altså ikke formålsløst fylle undervisningen med ulike aktiviteter eller innhold, men læringserfaringene må derimot planlegges i en rekkefølge som tar hensyn til elevenes progresjon. Ifølge Dale (2001) fører tydelig formulerte målsettinger til at det er enklere å «velge ut innhold, forslår læringsaktiviteter og finne frem til en adekvat metode for gjennomføringen» (s. 284). På kompetansenivå 2 understrekes verdien av kollegasamarbeid og det å inngå i et profesjonelt fellesskap. Dette er vesentlig for at lærerne skal utvikle og forbedre innholdet og metodene de bruker i undervisningen, men også for å opparbeide en god vurderingspraksis. Ifølge Dale (2001) er vurdering det samme som ettersyn, og vurdering i et kollegafellesskap handler om å sikre intern kontroll mellom planlegging og gjennomføring av undervisning (s. 285).

Kompetansenivå 3 (K3) inneholder tre grunnelementer: «evnen til å tenke i begreper, forskerholdning overfor læreryrket og deltakelse i argumentative dialoger» (Dale, 2001, s. 283). Denne kompetansen utvikles når lærerne er utenfor undervisningssituasjonen og dens handlingstvang. *Tenkning i begreper* handler om at lærerne fortolker eller analyserer sitt eget yrkesliv gjennom gitte begreper. Det kan f.eks. være begreper knyttet til «læring, undervisning, læreplan, opplæring, oppdragelse og danning» (Dale, 2001, s. 283). Begrepene er nært knyttet til lærernes handling, de tilbyr lærerne en måte å reflektere rundt egne utførte handlinger og de er vesentlige for lærernes selvforståelse. *Den reflekssive forskningen* dreier seg om at lærerne systematisk stiller spørsmål til læreryrkets grunnlagsproblemer, som f.eks. hva som er «optimale sosiale betingelser for elevenes læring» (s. 283). Lærerne må være undrende og nysgjerrige, og det må gis plass til kreativ tenkning. Deltakelse i *argumentative dialoger* handler om at lærerne inngår i en kollegapraksis hvor det gis rom til gjensidig observasjon og vurdering. En forutsetning for dette er gjensidig respekt og anerkjennelse mellom lærerne, samt den enkeltes evne til egenvurdering og selvrefleksjon. En slik praksis innebærer at lærerne klarer å kommunisere sine standpunkter på en tydelig måte, og at de står ved sine meninger gjennom å argumentere språklig. Dette gjør det mulig for kollegaer å undersøke og etterprøve ulike argumenter, og en slik argumentativ dialog handler dermed om profesjonens begrunnelsesnivå og om en evne til å konstruere didaktisk teori.

Dale (2001) skriver videre at pedagogisk profesjonalitet i skoleverket «oppstår når kompetansen til å gjennomføre undervisning som lærer (K1), planlegge og vurdere elevenes læringsarbeid som profesjonelt samarbeidende pedagog (K2) og fungere som selvreflekterende utdanningsviter (K3) står i vedvarende og dynamisk relasjon til hverandre» (s. 289). Det er verdt å understreke at kompetanseområdene som skal inngå i en slik dynamisk relasjon til hverandre, utvikles i ulike kontekster. Lærernes erfaringer fra klasserommet (K1) kan føre til begrepsdannelse (K3), men det omvendte kan også skje, nemlig at begreper fra grunnutdanning eller videreutdanning kan gi lærere utvidet handlingskompetanse. Dale understreker at det bør være sammenhenger mellom ulike praksiskontekster innenfor og mellom grunnutdanninger, yrkeslivet og etterutdanninger. For at det skal være mulig, må lærerne ha tilstrekkelig med *tid* til læreplananalyse, planlegging og vurdering (K2) og til å reflektere rundt egen yrkespraksis både på egenhånd og sammen med kollegaer.

3.2.2 Kompetansenivåene sett i relasjon til PYT

Som nevnt tidligere ser jeg visse likhetstrekk mellom Dale sin teori om ulike kompetansenivå og Lauvås og Handal (2014) sin praktiske yrkest teori. Det gjelder særlig skillet mellom handling (henholdsvis K1 og P1) og refleksjon rundt handling (henholdsvis K2 og K3 på den ene siden og P2 og P3 på den andre siden). Der Dale sin teori spesifikt omhandler undervisningssituasjoner i norsk skole, og hvor handlingsnivået dreier seg om undervisning, favner Lauvås og Handal sin teori bredere og mener å kunne gjelde for alle yrkesgrupper. I dette prosjektet er barnekorledelse definert som en musikkpedagogisk praksis hvor korlederen underviser korsangerne, og i den forstand kunne man tenke seg at Dale sin teori ville være tilstrekkelig. Det opplever jeg likevel ikke at den er fordi barnekorledere jobber under svært ulike forhold sammenlignet med lærere. Det er særlig tydelig når Dale skriver om kollegafellesskap på K2-nivå. Etter min erfaring har barnekorledere sjelden et kollegafellesskap tilgjengelig for felles refleksjoner. De jobber stort sett alene, eller eventuelt sammen med en akkompagnatør. Dersom barnekorledere skal reflektere sammen med andre barnekorledere, må de stort sett initiere det selv gjennom privat kontakt, deltakelse på kurs eller videreutdanning. I denne konteksten mener jeg derfor det er fruktbart å se Dale og Lauvås og Handal sine teorier i sammenheng, hvor det vesentligste i begge teoriene er skillet mellom selve handlingene på den ene siden, og refleksjonene rundt dem på den andre. Samtidig er det viktig å understreke at både handling og refleksjon rundt handling er vesentlige sider av profesjonell barnekorledelse.

3.3 Bidrag fra amerikansk forskning på lærerutdanning

Jeg vil nå presentere noen bidrag fra amerikansk forskning på lærerutdanning gjennom én artikkel av Lee S. Shulman (1986) og to artikler av Pam Grossman m.fl. (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009). Den amerikanske lærerutdanningen skiller seg fra den norske på flere områder, men på tross av ulikhetene mener jeg de faktorene jeg trekker fram, kan være relevante også i norsk kontekst – og da særlig når det gjelder undervisning i barnekorledelse.

3.3.1 The missing paradigm

I artikkelen «Those who understand: Knowledge growth in teaching» beskriver Lee S. Shulman (1986) hvordan lærerutdanningen i USA har utviklet seg de siste hundre årene. Han hevder at det i nyere tid (altså på 80-tallet) har foregått mye forskning på læreryrket, og da særlig på hva som fører til effektiv læring, men at denne forskningen ser ut til å ha utelatt en vesentlig faktor, nemlig det faglige innholdet i undervisningen:

The emphasis is on how teachers manage their classrooms, organize activities, allocate time and turns, structure assignments, ascribe praise and blame, formulate the levels of their questions, plan lessons, and judge general student understanding. What we miss are questions about the content of the lessons taught, the questions asked, and the explanations offered. (Shulman, 1986, s. 8)

Ifølge Shulman (1986) har det oppstått et skarpt skille mellom faginnhold og pedagogikk, og faginnholdet har i stor grad forsvunnet både fra selve lærerutdanningen og fra forskning på lærerutdanningen. Dette kaller han for «the missing paradigm» (s. 6). Shulman er nysgjerrig på hvordan nyutdannede lærere omformer den kunnskapen de har i et fag til et innhold som blir forståelig for elevene de underviser. Han er også opptatt av hvordan lærerstudenter bør undervises for selv å kunne undervise, og han har særlig fokus på fagkunnskap som han mener i større grad må sidestilles med pedagogisk kunnskap. Shulman foreslår at kunnskap om faginnhold deles inn i tre kategorier: *content knowledge*, *pedagogical content knowledge* og *curricular knowledge* (s. 9).

Content knowledge viser til alt lærere trenger å vite om et fag, både innholdsmessig og strukturmessig (Shulman, 1986, s. 9). Læreren skal ikke bare kunne formidle fagets ulike

disipliner og «sannheter», men hen må forstå fagets iboende struktur og dets grunnleggende elementer, jf. Bruner (1960) og hans teori om *basic ideas*. I tillegg må læreren kunne skille mellom hva som regnes som sentral og perifer kunnskap. For eksempel må en barnekorleder som ønsker å lære sangerne å synge etter noter, kunne mer enn bare notenavn. Dersom vi følger Shulman må hen også ha forståelse for helheten; kvintsirkelen, ulike nøkler, rytmefigurer etc. I tillegg må hen kunne vurdere hva som regnes som sentralt og perifert i den konkrete situasjonen hen befinner seg i. Første gang korlederen deler ut noter til sangerne kan det hende, dersom barna er små, at det er nok å vise at «sånn ser et noteark ut». Kanskje er det tilstrekkelig å peke på g-nøkkelen, og vise at den «låser opp» linje nummer 2 hvor noten g bor? Eller kanskje gir det mening å peke på takthenvisningen og forklare og oppleve ulike taktarter? Dette må korlederen selv vurdere, basert på hvilket faginnhold som er sentralt og perifert i den konkrete konteksten hen befinner seg i. Her er en klar sammenheng med Lauvås og Handals praktiske yrkest teori (PYT), og nærmere bestemt P2-nivået. Dette nivået viser som nevnt tidligere til yrkesutøveres vurdering av hva som er mest effektivt å gjøre i en gitt situasjon, og både egne og andres erfaringer samt teoretisk innsikt spiller inn (Lauvås & Handal, 2014, s. 31).

Med *pedagogical content knowledge* (PCK) mener Shulman den kunnskapen lærere må ha i et fag for å kunne undervise det på en god måte. Det inkluderer det viktigste innholdet, de mest effektive måtene å formidle faginnholdet til elevene på, de beste analogiene, illustrasjonene og eksemplene – «in a word, the ways of representing and formulating the subject that make it comprehensible to others» (Shulman, 1986, s. 9). Shulman understreker at det ikke finnes én universell måte å undervise et fag på, og læreren må derfor beherske mange ulike metoder hvor noen er forskningsbaserte mens andre springer ut fra «the wisdom of practice» (s. 9). PCK inkluderer også at læreren må ha kunnskap om hva som vanligvis er lett og vanskelig for elever å lære i et fag, samt hvilke misforståelser som ofte oppstår. Her er det naturlig å trekke en linje mellom Shulman sin PCK og det vi i Norge kaller for fagdidaktikk. Ongstad (2006) skriver i artikkelen «Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap» at fagdidaktikk tradisjonelt sett har blitt forstått som fag + didaktikk, men en slik forståelse fordrer at det faktisk eksisterer en felles forståelse av hva henholdsvis fag og didaktikk *er*. Ifølge Ongstad er fag, i vår postmoderne samtid, «komplekse, fragmenterte og kulturelt sett lokale, regionale og nasjonale» (s. 28). Ongstad hevder videre at en ikke lenger kan skille mellom kunnskap på den ene siden og kunnskap *om* kunnskap på den andre siden, altså mellom fag og fagets didaktikk. Fagets metafor må derimot være en del av faget (s. 27), og det er også slik jeg

forstår Shulmans PCK. Hvis vi følger Shulman bør framtidige barnekorledere som f.eks. undervises i støttefag som gehør, utvikle sitt eget gehør samtidig som de læres opp i strategier for selv å videreformidle relevante deler av denne kunnskapen når de har korøvelser. Her kan man f.eks. fokusere på hvordan barnekorlederne kan undervise sangere i ulike aldre, og på ulikt nivå, i rytmeforståelse og rytmisk presisjon, intervallkunnskap, trinnsystem, solfege, harmoniske progresjoner etc. En slik undervisning vil både gjøre barnekorlederne selv mer kompetente til å drive et godt arbeid, men de vil også få verktøy som kan hjelpe de framtidige sangerne deres til å utvikle sine ferdigheter og kompetanse.

Curricular knowledge viser til det vide spekteret av kunnskap en lærer trenger for å kunne undervise et fag på et gitt nivå (Shulman, 1986, s. 10). Shulman forklarer dette med et eksempel fra medisinen: Læreplanen er lærernes farmakopé (katalog over legemidler), og basert på denne tar læreren i bruk de verktøyene hen mener er mest effektive for å formidle et gitt innhold. Når en pasient pådrar seg en infeksjonssykdom, forventer pasienten at en erfaren lege har oversikt over mangfoldige behandlingsformer. På samme måte bør vi kunne forvente at erfarne lærere har kjennskap til alternative læringsressurser og faginnhold som kan supplere og støtte opp om den læreplanbaserte undervisningen. Shulman skriver noe lakonisk «Would we trust a physician who did not really understand the alternative ways of dealing with categories of infectious disease, but who knew only one way?» (s. 10). Ifølge Shulman bør lærere som underviser i tradisjonell skolekontekst kunne trekke linjer mellom undervisning i ulike fag (lateral curriculum), altså tenke tverrfaglig. Samtidig bør de ha oversikt over temaer i sitt eget fag som undervises tidligere eller senere i undervisningsforløpet (vertical curriculum) (s. 10). For barnekorlederens del vil en slik form for kunnskap kunne handle om å forstå hva som skal til for at barnekorsangeren på sikt skal kunne bli en habil voksekorsanger. Hva må barnekorlederen undervise i da?

3.3.2 Core practices

Drøyt 20 år etter Shulman etterlyste større fokus på faginnhold i lærerutdanningen, kritiserer Grossman, Hammerness, et al. (2009) flere forskere, deriblant Shulman (1986), for å rette for mye oppmerksomhet mot faginnholdet. De mener at innholdsfokuseringen overskygger andre vesentlige sider av lærerjobben som f.eks. relasjonell klasseledelse som de mener er nødvendig for å skape gode læringsmiljø (s. 273). Videre kritiserer de det de mener er et skille mellom det som i amerikansk lærerutdanning kalles *foundational courses* og *method courses*. I norsk kontekst kan dette best forstås som henholdsvis pedagogikk og fagdidaktikk. I

pedagogikkemnene lærer studentene de prinsippene, rammeverkene og retningslinjene som lærere bruker når de fatter beslutninger rundt undervisning. Dette inkluderer undervisning i ulike læringsteorier, motivasjonsteorier og overordnede filosofiske betraktninger knyttet til opplæring og undervisning. I metodekursene lærer studentene de praksisene, strategiene og relasjonelle ferdighetene som lærere benytter for å tilpasse undervisningen til de enkelte studentene og sørge for at de blir tilstrekkelig utfordret. Grossman, Hammerness, et al. (2009) påpeker at metodeundervisningen, i motsetning til pedagogikkundervisningen, har som mål å være spesifikk, og den skal derfor knyttes direkte opp til den undervisningssituasjonen studentene skal beherske når de går ut i jobb. I praksis viser det seg at dette ofte ikke er tilfelle, og studentene lærer heller *om* hvordan de skal instruere i stedet for å øve på det selv (s. 275).

Dette skillet mellom pedagogikkemnene og metodekursene mener Grossman, Hammerness, et al. (2009) er problematisk av flere årsaker. Først og fremst fører det til et skille mellom teoretisk kunnskap og lærerens praktiske undervisning i klasserommet. I tillegg fører det til at «læren om undervisning» (jf. den norske fagdidaktikken), skilles ut som egne kurs i stedet for at de integreres naturlig i utdanningen (s. 275). Grossman, Hammerness, et al. foreslår å endre dette ved å reorganisere læreplanene og fokusere på det de kaller for «core practices». Å sentrere undervisningen rundt sentrale kjerneferdigheter innenfor en gitt fagdisiplin, vil hjelpe lærerstudentene til å utvikle både fagkunnskap og en gryende profesjonell identitet samtidig. En slik reorganisering av læreplanen vil også gjøre det mulig å behandle undervisning som en kompleks aktivitet. Nybegynnere kan konsentrere seg om å mestre enkeltkomponenter, og etter hvert som de opparbeider seg erfaring, vil de kunne kombinere flere kjerneferdigheter, akkurat slik som de vil måtte gjøre i klasserommet. For barnekorledere vil slike kjerneferdigheter f.eks. kunne være slagfigurer, kommunikasjonsferdigheter, innstuderingsmetoder, metoder for feilretting og oppvarmingsferdigheter. Ved å gjennomføre en slik reorganisering av læreplanen, hevder Grossman, Hammerness, et al. (2009) at studentenes profesjonelle kunnskap og identitet i større grad vil knyttes opp til «the practice of teaching» (s. 278).

3.3.3 Teaching practice

I artikkelen «Teaching practice: A cross-professional perspective» identifiseres tre hovedfaktorer for å forstå hvordan praktisk yrkesutøvelse kan undervises i høyere utdanning: *representation, decomposition og approximations of practice* (Grossman, Compton, et al.,

2009, s. 2055). Selv om faktorene presenterer enkeltvis, overlapper og underbygger de hverandre (s. 2091).

Representation of practice handler om hvordan ulike former for praksis blir presentert i høyere utdanning. Det kan inkludere direkte observasjon, videoer med profesjonelle som forklarer spesifikke teknikker, nedskrevne praksisfortellinger, videoopptak fra reelle praksissituasjoner osv. Alle disse presentasjonsformene gir nybegynnere anledning til å forstå hvordan profesjonelle handler, men valg av presentasjonsform får også konsekvenser for studentenes læringsutbytte (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2065). I et videoopptak vil f.eks. studentene kunne observere profesjonelles handlinger, men deres underliggende vurderinger blir ikke synlige. Praksisfortellinger vil på den andre siden kunne beskrive både handlingene og vurderingene som ligger bak, men det kan være vanskelig for studentene å faktisk forestille seg situasjonen fordi de ikke har tilstrekkelig praktisk erfaring. Sett i relasjon til den praktiske yrkesteorien (PYT) og de ulike kompetanseområdene profesjonelle lærere trenger å mestre (Dale, 1999; 2001), blir det tydelig at hvilke praksiseksempler studentene får tilgang til, også vil påvirke den faglige utviklingen deres. Ved å observere et videoopptak vil studentenes fokus være på det som kan observeres av andre, altså P1 eller kompetansenivå 1 (K1). Hvordan yrkesutøverne reflekterer og begrunner handlingene sine, (altså det som ligger til kompetansenivå 2-3 og P2-P3) blir derimot ikke synlig. Studentene vil selvfølgelig, dersom de får anledning, kunne reflektere rundt hvilke vurderinger den profesjonelle har gjort i den konkrete situasjonen, men de får ikke tilgang til den profesjonelles egne tanker. Sett i lys av deres egen foreløpige manglende erfaring med praksisfeltet, vil det kanskje også være vanskelig for dem å gjøre adekvate vurderinger. Gjennom praksisfortellinger vil de derimot kunne få innsikt i de profesjonelles vurderinger, men som beskrevet over vil de da kanskje ha problemer med å forestille seg selve handlingen. Hva er så løsningen? De fleste utdanningsinstitusjoner tilbyr flere ulike former for praksisbasert undervisning, og ifølge Grossman, Compton, et al. må de som underviser være bevisste på hva som faktisk blir synlig for studentene når de velger mellom ulike undervisningsmetoder:

What facets of practice are visible through these various representations? Which facets remain hidden from view? How do these representations open up opportunities to investigate practice? How do novices use these various representations of practice and practitioners to construct their own professional identities? What do they learn from these representations that may go well beyond the instructor's purpose in using them?

[...] Professional educators need to be mindful of the range of meanings that representations convey and provide opportunities to debrief these representations with students. (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2068)

Decomposition handler om å bryte ned praksis i mindre komponenter slik at de egner seg for undervisning. Noe av utfordringen med å lære fra erfaring og praktiske eksempler (experience), er at nybegynnere ofte ikke vet hva de skal se etter, og heller ikke hvordan de skal tolke det de ser. Grossman, Compton, et al. viser til forskning som tyder på at noe av det som skiller nybegynnere fra eksperter, nettopp er deres evne til å kunne se og huske flere detaljer fra f.eks. et sjakkbrett eller et klasserom (Chi, 2006, i Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2069). For å kunne bryte ned praksis i mindre biter, må det dessuten eksisterer et språk og strukturer for å beskrive det som skjer i praksis. Uten dette blir det vanskelig å gi konkrete tilbakemeldinger til studentene. Etterhvert som studentene mestrer enkeltkomponenter fra praksis, er det viktig å kombinere disse slik at øvingssituasjonen nærmer seg virkelighetens kompleksitet (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2076). Dette er også Grossman, Hammerness, et al. (2009) inne på i den tidligere beskrevne artikkelen hvor de foreslår å reorganisere læreplanen rundt kjerneferdigheter. Et vesentlig poeng i begge disse artiklene er altså at studenter må mestre ulike kjerneferdigheter/enkeltkomponenter som så må kombineres med hverandre for at studentene skal bli tilstrekkelig forberedt til den virkeligheten som møter dem etter endte studier.

Approximations of practice handler om muligheten til å delta i praksiser som i stor grad ligner på selve profesjonen, men på forenklete måter og innenfor trygge rammer. Selv om aktivitetene ikke er fullt ut autentiske, kan de gjøre det mulig for studentene å eksperimentere med nye ferdigheter, roller og måter å tenke på samtidig som de får mer støtte og tilbakemeldinger enn reell praksis vil kunne tilby (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2077). Lauvås og Handal (2014) berører også fordelen med at studenter får inngå i forenklete praksissituasjoner. De kobler dette til at dersom de kommende yrkesutøverne skal være i stand til å handle hensiktsmessig og forsvarlig på P1-nivå, det vil si at de kommer fram til en god *problemløsning*, er det vesentlig at selve *problembestemmelsen* også er adekvat. Studenter må derfor lære å analysere hva som er det vesentligste problemet i en situasjon, og dette forutsetter at «en udefinert situasjon blir forenklet til en definert situasjon» (s. 27). Ifølge Lauvås og Handal behandles dette ofte for svakt i opplæring av yrkesutøvere. En konsekvens av denne tenkemåten vil, når et gjelder undervisning i barnekorledelse, f.eks. kunne være at

studentene i en startfase selv agerer som barnekor for hverandre. På den måten unngår man det kaoset som kan oppstå dersom man bringer faktiske barn og barnekor inn i undervisningssituasjonen. Undervisningssituasjonen er dermed forenklet, mer definert og forutsigbar. I forlengelsen av dette, er det viktig å presisere at de som underviser studenter må være bevisste på at undervisningen *over tid* nærmer seg kravene som stilles i det faktiske praksisfeltet. Hvis ikke kan de risikere å presentere et for smalt bilde av hva arbeidet faktisk innebærer (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2090).

I de nevnte artiklene til Grossman, Compton, et al. (2009) og Grossman, Hammerness, et al. (2009), tas det til orde for en undervisning som er praksisnær, men forenklet. Studentene får anledning til å konsentrere seg om å lære én og én ferdighet før disse etter hvert kombineres og med større realisme avspeiler virkelighetens kompleksitet. Forfatterne hevder at denne måten å undervise på ikke begrenser seg til enkelte fagretninger, men derimot er relevant for flere typer høyere utdanning (Grossman, Compton, et al., 2009, s. 2093).

3.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for de teoretiske perspektivene jeg har valgt for å belyse og forstå tematikken i dette masterprosjektet, og for å utforske problemstillingen *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* For å utforske første spørsmål i problemstillingen har jeg redegjort for Lauvås og Handals (2014) praktiske yrkesteori. Denne teorien har vært vesentlig både i valg av datainnsamlingsmetode og senere for å analysere og forstå empirien. Jeg har også vist til Dale (1999; 2001) sin teori om lærerprofesjonens kompetansenivå. For å belyse andre spørsmål i problemstillingen har jeg redegjort for et utsnitt av amerikansk teori om lærerutdanning. Det har jeg gjort gjennom å presentere en artikkel av Shulman (1986) og to artikler av Grossman m.fl. (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009). Disse teoriene bidrar med nyttige perspektiver i diskusjonen rundt hva et undervisningsfag kan inneholde, og hvordan undervisningen kan organiseres. De gir også gode innspill til hvordan undervisningen kan være praksisnær og ivareta praksisfeltets kompleksitet samtidig som den blir *tilstrekkelig* forenklet til at studentene får et godt læringsutbytte.

4. Metode

I dette kapittelet presenterer jeg studiens forskningsdesign og redegjør for valg av spørreundersøkelse som metode for datainnsamling. Videre drøfter jeg prosjektets pålitelighet og gyldighet før jeg avslutter med noen etiske betraktninger. Som allerede nevnt, er formålet med studien å få innsikt i barnekorlederens egne beskrivelser og forståelser av sitt eget korarbeid, og å få en begynnende forståelse for hva som preger det norske barnekorfeltet og norske barnekorlederens arbeidssituasjon. Det er altså en utforskende studie hvor det som undersøkes er barnekorledernes egen praksis og forståelse av denne.

4.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet som er valgt i denne studien er utvalgsundersøkelse. Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kjennetegnes utvalgsundersøkelser av at det finnes en populasjon – som i dette tilfellet er alle barnekorledere i Norge – og disse kan studeres ved at man undersøker et utvalg av populasjonen. Det finnes ulike typer utvalgsundersøkelser, og i denne studien er det utført en tverrsnittsundersøkelse. Det betyr at et utvalg barnekorledere er undersøkt innenfor et avgrenset tidspunkt. Fordelen med et slikt design er at man kan undersøke relativt mange enheter på kort tid og undersøkelsesopplegget er kostnadseffektivt (Postholm & Jacobsen, 2018). Som nevnt tidligere er spørreskjema valgt som datainnsamlingsmetode, og både kvantitative og kvalitative data er innhentet. Likevel springer studien som helhet ut av en kvalitativ logikk, og selve forskningsprosessen er inspirert av Glaser og Strauss (1967) og Grounded Theory Method. Jeg understreker imidlertid innledningsvis at jeg ikke betrakter studien som en reindyrka, fyllestgjørende eller strengt utført Grounded Theory-studie.² Likefullt: metoden leverer perspektiver som jeg anser som svært betegnende for den prosessen jeg har gjennomført, noe jeg redegjør for i dette kapittelet.

Grounded Theory Method (GTM) er en kvalitativ og tverrfaglig forskningsmetode som «fokuserer på mønstre for menneskelig samhandling» (Hjälmhult et al., 2014, s. 14-15). Slik jeg forstår GTM (Bryant & Charmaz, 2007; Chun Tie et al., 2019; Corbin & Strauss, 2015;

² GTM blir tidvis vitenskapsteoretisk kritisert for å være for «common sense» og induktiv. Dette mener jeg, i tråd med Bryant og Charmaz (2007), er en for snever lesning av metodekonseptet, og det baserer seg i hovedsak på Glaser og Strauss sin første utgivelse fra 1967, *The discovery of Grounded Theory*. Metodologien har siden den gang utviklet seg og gjennomgått justeringer, og framstår i dag som en abduktiv metode (Bryant og Charmaz, 2007). For en mer inngående diskusjon av denne problematikken, se Vinge (2014).

Glaser & Strauss, 1967; Hjälmhult et al., 2014; Strauss & Corbin, 1998) starter et forskningsprosjekt som anlegger et slikt metodologisk design med at forskeren viser interesse for et felt, basert på egen erfaring og/eller teoretisk innsikt, og denne interessen danner så grunnlag for en begynnende datainnsamlingsprosess. Et grunnleggende premiss ved GTM er at forskeren ikke nødvendigvis er helt trygg på hvilke typer data som trengs i prosessen. Datainnsamlingen bør derfor være bred og åpen i starten, både med tanke på hvilke spørsmål som stilles og hvilke tematikker som kan være av relevans. Innsikten om hvilke data som er relevante blir tydeligere etter hvert som prosessen skrider fram, og forskningen er med andre ord datastyrt. Teori og tidligere forskning tas også gradvis inn i det som i GTM omtales som *den konstant komparative metoden*, der data, forskning og teori gradvis sammenliknes i en stadig pågående tolkningsprosess. Teori og tidligere forskning vies dog interesse noe senere i forskningsprosessen enn det som er vanlig i andre forskningsdesign, da forskeren ikke kan vite på forhånd hvilken litteratur og tidligere forskning som kommer til å være relevant for prosjektet (Corbin & Strauss, 2015, s. 49). Prosessen kan derfor også kategoriseres som abduktiv i den forstand at «forskningen [ses på] som en stadig pågående prosess der funn leder til nye undringer som igjen leder til nye spørsmål som igjen må undersøkes» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 103).

Dersom en teori skal kunne framtre (emerge) fra datamaterialet, må forskeren være teoretisk sensitiv (Glaser & Strauss, 1967, s. 46). Det betyr at forskeren klarer å gi mening til dataene samtidig som hen er i stand til å «see beneath the obvious to discover the new» (Strauss & Corbin, 1998, s. 46) En teoretisk sensitiv forsker beskrives videre som en person som har tenkt og studert i fagspesifikke termer over tid, og hen har også gjerne praktisk erfaring fra området som undersøkes (Strauss & Corbin, 1998, s. 46-48). Ifølge Hartman (2001) kan egen erfaring stimulere til «framväxten av relevanta begrepp och idéer om hur de skall relateras med varandra» (s. 100). Det er altså et samspill mellom dataene og forskeren selv. Forskeren utvikler dessuten sin teoretiske sensitivitet gjennom å lese faglitteratur, teori og forskningspublikasjoner (Strauss & Corbin, 1998, s. 46-52), og ikke minst gjennom pågående forskningsprosjekter (Hartman, 2001, s. 97). Slik jeg forstår dette er den teoretisk sensitive forskeren både i stand til å stille relevante spørsmål, og å forstå svarene og mønstrene disse danner på en adekvat måte. Strauss og Corbin (1998) skriver at forskeren må være bevisst at data aldri lyver, og det er derfor viktig at hen med jevne mellomrom tar et skritt tilbake og stiller seg spørsmålene: «Hva er det som foregår her?» og «Samsvarer det jeg tenker med det dataene viser?» (s. 45). Ifølge Chun Tie et al. (2019) fører dette nitidige analysearbeidet i

beste fall til utviklingen av det som kalles for en substantiv teori, altså en teoretisk tolkning eller forklaring av det fenomenet som utforskes. Dersom den substantive teorien oppleves som nyttig og relevant for personene studien omhandler, er det et signal om at teorien er god (Glaser & Strauss, 1967, s. 3). Da er sannsynligvis også kvalitetskriteriene som stilles til en godt utviklet GTM imøtekommet, nemlig at kategoriene samsvarer og fungerer (fits and works) for det fenomenet som undersøkes (s. 3). Slik jeg forstår Glaser og Strauss (1967), sier den substantive teorien noe om det spesifikke problemområdet som studeres. Den substantive teorien kan så bli gjenstand for flere undersøkelser og teoretisk sampling, og på den måten inngå i en overordnet og allmenngyldig teori som de kaller for formell teori

Slik jeg forstår det egner GTM seg spesielt godt i utforskende studier hvor det er lite tilgjengelig forskning fra før, og hvor hovedspørsmålet forskeren stiller seg er «hva foregår egentlig her?». Forskeren går inn i prosjektet med en åpen og spørrende holdning uten eksplisitte hypoteser, og datainnsamlingen og -analysen styrer prosessen. Dette beskriver i stor grad denne studien hvor mitt hovedfokus har vært å få en bred og rikholdig forståelse av hvem norske barnekorledere er og hvordan de beskriver og forstår arbeidet sitt. Et tydelig kjennetegn ved GTM, er at forskeren samler inn data i flere omganger. Hver datainnsamling fører til nye spørsmål, som igjen fører til nye datainnsamlinger. Denne prosessen pågår fram til det oppstår teoretisk metning, det vil si at nye data ikke lenger tilfører noe nytt til området som studeres. I min studie samlet jeg data fra det *samme* materialet, men i flere omganger, og på en måte som jeg mener best beskrives av den konstant komparative metoden. Utforming og endring av problemstillingen og spørreundersøkelsen, og den påfølgende analyse- og tolkningsprosessen, foregikk parallelt med teori- og litteraturstudiene. Spørsmålene jeg stilte til dataene endret seg, og det gjorde også måten jeg forstod dataene på. Det foregikk en konstant veksling mellom data og min teoretiske sensitivitet, og selv om jeg ikke hentet nye data, men derimot hele tiden samlet fra det samme materiale, ble dataene forstått ulikt basert på hvilke spørsmål jeg stilte. Datatilfanget i undersøkelsen var dessuten svært omfangsrikt med hele 149 respondenter og mange åpne spørsmål, noe som gjorde det mulig å hente og tolke data i flere omganger. Den konstant komparative prosessen som jeg har latt meg inspirere av, minner til en viss grad også om en hermeneutisk fortolkningsprosess der de ulike delene påvirker helheten, men hvor helhetsforståelsen også påvirker hvordan de enkelte delene forstås (Alvesson & Sköldbberg, 2008; Kjørup, 1996). Se Vinge (2014) for en mer detaljert sammenlignende analyse av hermeneutikk og GTM.

4.2 Datainnsamling

I de neste avsnittene beskriver jeg hvorfor spørreundersøkelse ble valgt som datainnsamlingsmetode i studien. Videre redegjør jeg for hva som lå til grunn for valg av informanter samt hvordan undersøkelsen ble utformet, distribuert og analysert.

4.2.1 Hvorfor spørreundersøkelse?

Som beskrevet i kapittel 1.2 har jeg vært en del av det norske barnekorfeltet siden tidlig barndom, både som korsanger, korleder og underviser. For å kunne undervise, har jeg tenkt i fagspesifikke termer i lang tid, og jeg mener derfor det er riktig å si at jeg er teoretisk sensitiv overfor temaet som undersøkes i denne studien. I tillegg til at jeg selv kjenner feltet som undersøkes godt, kjenner også mange barnekorledere meg og mine faglige standpunkter. Dette måtte jeg ta hensyn til da jeg skulle velge metode for datainnsamling. Jeg måtte også ta i betraktning at det ville kunne være en ujevn maktrelasjon mellom meg og enkelte barnekorledere på feltet. Mange har deltatt på kurs og studier hvor jeg har undervist, og jeg har dermed fått status som «ekspert». Denne potensielt ujevne maktrelasjonen var en kilde til uro i starten av prosjektet. Hvordan skulle jeg få innsikt i barnekorledernes handlinger, faglige begrunnelser og etiske begrunnelser, altså deres PYT, uten at de i for stor grad ble påvirket av meg og min posisjon? Jeg vurderte flere alternativer, og intervju eller observasjon framstod som de mest naturlige framgangsmåtene basert på problemstillingen. Likevel ble begge disse metodene nokså raskt utelukket fordi «[e]t kjent fenomen i intervjusituasjoner er at mennesker tilpasser det de sier, til det de tror intervjueren ønsker å høre» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Jeg mente det samme ville være sannsynlig i en observasjonssituasjon, nemlig at enkelte barnekorledere, i et forsøk på å tilfredsstille meg og mine synspunkter, ville kunne komme til å endre praksis dersom jeg befant meg i samme rom som dem. Jeg falt derfor ned på spørreundersøkelse hvor jeg kunne innhente både kvantitative og kvalitative data. Jeg mente anonymiseringen denne metoden gir, gav en frihet til informantene som de andre metodene ikke tilbød. I tillegg åpnet metoden for en bred og åpen datainnsamling hvor jeg kunne innhente store mengder data på relativt kort tid. Dette var viktig for meg fordi jeg ønsket at studien skulle gjenspeile det mangfoldet av barnekorledere som eksisterer i feltet, og dermed også et mangfold av praktiske barnekorledelsesteorier (jf. kap. 3.1).

En vanlig misforståelse når det gjelder GTM, er at spørreundersøkelser ikke kan brukes som datainnsamlingsmetode. Chun Tie et al. (2019) tilbakeviser dette med referanse til Glaser:

In GT, researchers may utilize both qualitative and quantitative data as espoused by Glaser's dictum; «all is data». While interviews are a common method of generating data, data sources can include focus groups, questionnaires, surveys, transcripts, letters, government reports, documents, grey literature, music, artefacts, videos, blogs and memos. [...] The relationship the researcher has with the data, how it is generated and collected, will determine the value it contributes to the development of the final GT. (Chun Tie et al., 2019, s. 4)

Å samle inn data gjennom spørreundersøkelse er altså ikke problematisk i seg selv. Det er kvaliteten i forskningsprosessen som sådan som er avgjørende for resultatets verdi.

4.2.2 Utvalgsmetode

Det eksisterer ingen samlet oversikt over barnekorledere i Norge per i dag, og for å nå ut til flest mulig ble undersøkelsen distribuert gjennom syv organisasjoner som på ulikt vis representerer korfeltet: Ung i Kor, Ung kirkesang, FONOKO, Norges korforbund, Norges kirkesangforbund, Norsk sangerforum, KFUK-KFUM og Acta. Norsk Sangerforbund ble også kontaktet, men de responderte ikke på henvendelsene. Disse organisasjonene representerer og organiserer korledere, kor for barn og kor for ungdom og voksne, og de opererer både innenfor kirkelig og verdslig tradisjon. Organisasjonene delte undersøkelsen med sine respektive korledere gjennom e-post og lukkede Facebook-grupper. Det er uvisst for meg om noen av informantene delte undersøkelsen videre, og full spredning er derfor ukjent.

4.2.3 Praktisk gjennomføring av spørreundersøkelsen

Undersøkelsen ble produsert ved bruk av programvaren *SurveyXact*. Den ble aktivert og spredd 28. oktober 2021, og var åpen for inkludering fram til 6. desember 2021. Tre uker etter at undersøkelsen først ble aktivert, ble det sendt påminnelse om deltakelse. I et forsøk på å nå flere barnekorledere med verdslig tilknytning (se kap. 4.3.1) ble undersøkelsen gjenåpnet 31. mars 2022 og endelig avsluttet 29. april 2022. Dette førte til at ytterligere elleve barnekorledere svarte på undersøkelsen.

Ved innlogging i spørreskjemaet ble korlederne informert om at de ga sitt samtykke til å delta ved å svare på undersøkelsen (vedlegg 32). De fikk også informasjon om spørreundersøkelsens formål, hva det ville innebære for dem å delta samt informasjon om

personvern (vedlegg 31). De korleiderne som ønsket å delta i en oppfølgende intervjuundersøkelse fikk dessuten anledning til å oppgi e-postadressen sin på slutten av undersøkelsen. Totalt deltok 149 korledere i undersøkelsen hvorav 111 gjennomførte hele undersøkelsen og 38 kun besvarte noen spørsmål. Gjennom analyseprosessen opplevde jeg at jeg nådde et tilstrekkelig nivå av teoretisk metning innenfor rammen av et masterprosjekt. Den oppfølgende intervjuundersøkelsen som var planlagt på starten av prosjektet ble derfor ikke gjennomført

4.2.4 Utforming av spørreundersøkelsen

Postholm og Jacobsen (2018) skriver at når en spørreundersøkelse først er distribuert, er det små muligheter for å justere den. Det er også en risiko for at spørsmålene kan virke ledende eller være uklare, og det kan få konsekvenser for undersøkelsens reliabilitet. For å sikre kvaliteten på undersøkelsen, ble en pilotundersøkelse delt med flere personer med ulik erfaring og kompetanseprofil.

Pilotundersøkelsen inneholdt i hovedsak spørsmål med lukkede svaralternativer, og spørsmålene ble utformet på bakgrunn av problemstillingen samt min egen erfaring som barnekorleder. En av respondentene gav tilbakemelding på at hen opplevde spørsmålene som verdiladede, og det kunne virke som om jeg ønsket å få bekreftet allerede eksisterende teorier. Dette stod i sterk kontrast til intensjonen min om å gå inn i prosjektet med en GTM-tilnærming som nettopp preges av en «bevisst åpenhet hos forskeren» (Hjälmhult et al., 2014, s. 5), og hvor forskeren har tillit til at det som er viktig for deltakerne vil bli tydelig gjennom de dataene som samles inn. Jeg vurderte innspillene fra piloten som vesentlige, og som en konsekvens valgte jeg å erstatte flere av de lukkede spørsmålene med åpne utfyllingss spørsmål. På den måten fikk deltakerne anledning til å besvare flere spørsmål ved hjelp av fritekst framfor å svare ut fra mine allerede forhåndskategoriserte begreper. Dette mente jeg økte sannsynligheten for at jeg ville få innsyn i korledernes handlinger og dermed også deres praktiske yrkest teori. Postholm og Jacobsen (2018) skriver at åpne spørsmål bør avgrenses til to situasjoner: «Det første er når vi ikke har oversikt over alle tenkelige svaralternativer. Det andre er når det finnes så mange svaralternativer at vi ville trenge flere sider til å liste dem opp» (s. 178). Dette beskriver i stor grad min situasjon, og det harmonerer også med min GTM-tilnærming til prosjektet. I den endelige undersøkelsen opererte jeg dermed med fire ulike former for svaralternativer; kategorisvar (nominalt målenivå), rangordnede svar (ordinalt målenivå), metriske svaralternativer (forholdstallsnivå) og åpne

svaralternativer (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 173-178). Hvilket målenivå som ble valgt, avhang av spørsmålenes karakter og formål, noe som igjen fikk konsekvenser for analyseprosessen.

Den endelige undersøkelsen bestod av 31 hovedspørsmål med underspørsmål. Dersom informantene svarte nei på enkelte spørsmål, for eksempel «Har du høyere utdanning i musikk (30 stp. eller mer)?», ble de sendt direkte videre til neste relevante spørsmål.

Formålet med spørreundersøkelsen var som nevnt tidligere å belyse problemstillingen *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* I tillegg var det ønskelig å få et overblikk over hvem barnekorlederne er, og hvordan barnekorene de leder ser ut. Spørsmålene som ble stilt i den endelige spørreundersøkelsen utforsket på ulikt vis følgende fire forskningsspørsmål:

1. *Hvem er korlederne?*

Spørsmålene som ble stilt omhandlet korledernes alder, kjønnsstilhørighet, arbeidsforhold, kompetanseprofil og korledernes vurdering av egen kompetanse.

2. *Hvordan er barnekorene satt sammen?*

Spørsmålene som ble stilt hadde som hensikt å kartlegge korenes størrelse, korsangeres kjønnsfordeling og korenes tilknytning til institusjoner som kirker og kulturskoler.

3. *Hva gjør korlederne på korøvelsene?*

Spørsmålene som ble stilt dreide seg om hvilket innhold og metoder korlederne tar i bruk på korøvelsene. I tillegg ble det stilt spørsmål om hva korlederne opplever skjer når øvelsene ikke fungerer.

4. *Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne?*

To åpne utfyllingsspørsmål ble stilt for å utforske dette forskningsspørsmålet:

- 1) Hva ønsker du at korsangerne i barne- og/eller ungdomskoret skal lære og oppleve?
- 2) Se for deg at barne- og/eller ungdomskoret ditt trues av nedleggelse. Hva ville korsangerne ha mistet?

4.2.5 Analyse av spørreundersøkelsen

Etter at undersøkelsen var avsluttet, ble alle spørsmålene og svarene overført til et Excel-dokument. Hvert spørsmål med tilhørende svar ble lagret i separate Excelark. Ved siden av informantenes svar ble det opprettet to kolonner med titlene *teoretisk konnotasjon* og *kode*. Dette gjorde det mulig å sortere og gruppere svarene etter koder og deretter danne kategorier. Nederst i hvert ark var det satt av plass til memo-skriving. Korledernes e-postadresser ble på dette tidspunktet fjernet fra materialet for å ivareta informantenes anonymitet. Før selve analyseprosessen startet, leste jeg gjennom alle svarene for å få et overordnet inntrykk av hva materialet inneholdt.

De kvantitative dataene ble gjennomgått først, og i tillegg til å behandle disse i Excel ble rapporter med automatisk utformede tabeller, gjennomsnitt- og prosentberegninger hentet ut fra *SurveyXact*. Dette gjaldt for eksempel spørsmål som «Ca. hvor stor andel av din totale stillingsprosent er knyttet opp til barne- og/eller ungdomskorarbeid?» og «Omtrent hvor mange år har du dirigert/ledet kor til sammen? Inkluder alle kor du har ledet, både barne- og voksenkor». I denne delen av analysen benyttes med andre ord en univariat analyse (Postholm & Jacobsen, 2018) med deskriptiv statistikk som resultat (Trochim, 2007). Det videre arbeidet med de kvantitative dataene bestod i å lese og forstå materialet i lys av helheten gjennom den konstant komparative metoden, og på den måten inngikk de i en kvalitativ logikk.

De kvalitative dataene ble behandlet gjennom en mer omfattende kodingsprosess, inspirert av GTM og den konstant komparative metoden. Jeg vil derfor redegjøre kort for de vesentligste sidene av denne metodologiens analyseprosess samtidig som jeg viser hva jeg konkret har gjort i denne delen av prosessen, noe som også blir ytterligere beskrevet i kapittel 5.

Den konstant komparative metoden

Den konstant komparative metoden kjennetegnes av at vesentlige hendelser (incidents) i datamaterialet blir identifisert, sortert og kodet. Forskeren leter etter forskjeller og variasjoner i egenskaper mellom kodene slik at kodene blir så presise som mulig. Her spiller forskerens teoretiske sensitivitet en viktig rolle fordi en forsker som har erfaring fra fenomenet som undersøkes, vil kunne forstå hva som foregår raskere, og med større presisjon, enn en som ikke har samme erfaring. Kodene slås etter hvert sammen til kategorier, og forskeren sammenligner så hendelser i én kategori med hendelser både innenfor samme og andre kategorier. Kategoriene som vokser fram fra kodene blir videre sammenlignet med andre

kategorier. Gjennom hele forskningsprosessen, og fram til prosessen er teoretisk mettet, skjer det en pendling mellom datainnsamling, analyse, forskerens egne erfaringer, litteratur og andre kilder (Chun Tie et al., 2019; Glaser & Strauss, 1967; Postholm & Jacobsen, 2018).

Åpen koding

I den begynnende kodingsprosessen, som Corbin og Strauss (2015) kaller for åpen koding, gjennomgår forskeren datamaterialet for å identifisere og begrepsfeste viktige ord eller grupper av ord (Chun Tie et al., 2019, s. 4-5). Forskeren stiller spørsmål til dataene; hvem, hva, hvor, hvordan, hvorfor – og gjennom dette kommer ulike koder til syne. Prosessen er relativt overfladisk og viser til forskerens første lesning av materialet.

I denne delen av prosessen ble alle spørsmålene fra undersøkelsen systematisk gjennomgått enkeltvis, og informantenes utsagn ble gitt én eller flere koder. Ofte var det naturlig å bruke *in vivo*-koder, det vil si informantenes egne begreper (Corbin & Strauss, 2015, s. 85). For eksempel fikk utsagnet *Barna blir urolige og bråkete* koden «uro». Der det var naturlig ble det også knyttet teoretiske konnotasjoner til utsagnene, som for eksempel *klasseledelse* og *selvregulering*. Da hvert enkeltutsagn var blitt gjennomgått og kodet på denne måten, ble kodene sortert og sammenlignet. Flere av kodene fikk mer presise navn, og etter hvert ble kodene abstrahert til kategorier. For eksempel ble kodene *søknadsskriving*, *markedsføring*, *styrearbeid*, *budsjett* og *regnskap* samlet i en større kategori som ble kalt for *administrasjon*. Kodene og kategoriene ble jevnlig sammenlignet med hverandre.

Aksial koding

Den videre kodingsprosedyren består i å gradvis bevege seg inn i mer abstrakte og teoretiske dimensjoner i datamaterialet, og kategorier med ulike egenskaper (properties) og dimensjoner vokser så fram. «Where initial coding [åpen koding] fractures the data, intermediate coding [aksial koding] begins to transform basic data into more abstract concepts allowing the theory to emerge from the data» (Chun Tie et al., 2019, s. 5).

Denne delen av arbeidet foregikk i flere sykluser. Den første syklusen lignet på den åpne kodingen, hvor kodene og kategoriene innenfor hvert enkelt spørsmål ble sammenlignet med hverandre, lest på ny flere ganger og stilt spørsmål til. Kategoriene ble så visuelt framstilt i diagrammer og tabeller som viste hva respondentene hadde svart på de ulike spørsmålene i spørreundersøkelsen. Hvert spørsmål ble behandlet for seg, og spørsmålene ble på dette

tidspunktet ikke sett direkte i sammenheng med hverandre. Likevel framsto enkelte kategorier som mer relevante og vesentlige for studiens formål enn andre, og disse kategoriene ble notert ned som potensielle kjerne kategorier. Kjerne kategorier er den/de kategoriene som peker på det som er det vesentligste for feltet som undersøkes. Parallelt i denne prosessen ble faglitteratur og tidligere forskning konferert, og større kategorier vokste fram. Etter hvert ble resultatene også sett under ett, og flere paradokser i materialet ble tydelig, for eksempel stod uro fram som den tydeligste utfordringen for korleiderne, men kun 7 prosent (N=72) av korleiderne med musikkutdanning ønsket de hadde lært mer pedagogikk i løpet av studietiden (vedlegg16).

Selektiv koding

I den delen av kodingsprosessen som kalles for selektiv koding, blir studiens kjerne kategori identifisert. Kjerne kategorien sier, som allerede nevnt, noe om hva som er det vesentligste i studien, og kun de kategoriene som relaterer til kjerne kategorien blir med videre i studien. I tradisjonelle GTM-studier danner kjerne kategorien grunnlag for den videre datainnsamlingen (Hjälmhult et al., 2014; Strauss & Corbin, 1998), men som jeg pekte på innledningsvis i dette kapitlet, foregikk all datainnsamlingen i min studie på samme tid. Kjerne kategorien dannet derfor ikke grunnlag for videre datainnsamling, men den dannet utgangspunkt for å gå dypere inn i de kategoriene som ble synlige for meg gjennom den aksiale kodingsprosessen. I denne delen av prosessen ble kategoriene også sett i sammenheng med hverandre, og i tillegg ble teori og tidligere forskning i enda større grad enn tidligere trukket inn i prosessen.

4.3 Vurdering av forskningens samlede kvalitet og troverdighet

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018) må forskere «reflektere systematisk over to forhold: a) hvilke begrensninger som er knyttet til egen forskning, og b) til hvordan han eller hun gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på kan ha påvirket de endelige resultatene» (s. 222). Dette kalles for reliabilitet og validitet, eller gyldighet og pålitelighet, og er avgjørende i vurderingen av en studies samlede kvalitet og troverdighet (s. 219-223). Kvale og Brinkmann skriver at Glaser og Strauss (1967) benytter et undersøkende gyldighetsbegrep. Validering innenfor GTM er dermed «ikke bare en endelig verifisering eller produktkontroll. Verifikasjonen er bygget inn i selve forskningsprosessen. Det foretas kontinuerlige kontroller av funnenes pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Valgene jeg tok i planleggingen og gjennomføringen av studien, slik de beskrives i avhandlingens ulike deler, har tatt hensyn til både validitet og reliabilitet. Dette gjelder særlig valg av spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Dette må derfor også tas med i betraktning når studiens samlede kvalitet og troverdighet skal vurderes. I de videre avsnittene vil jeg derfor gjøre rede for vesentlige punkter som det er relevant å drøfte ytterligere.

4.3.1 Reliabilitet

Reliabilitet har tradisjonelt sett vært knyttet til hvorvidt en studie kan reproduseres på et annet tidspunkt og frambringe like resultater (Kvale & Brinkmann, 2015; Postholm & Jacobsen, 2018). Postholm og Jacobsen (2018) hevder at det er vanskelig å replikere kvalitative studier fordi menneskene som deltar (forskere og forskningsdeltakere) aldri vil være identiske. I tillegg tar ulike forskere med seg ulike subjektive teorier inn i sine prosjekter, noe som igjen påvirker forskningen (s. 223-224). Konteksten for kvalitative studier er altså vesentlig, og «forskerens subjektivitet må legges frem som en del av konteksten som funnene skal forstås innenfor» (s. 224). Reliabilitet blir derfor, i en kvalitativ kontekst, knyttet til at forskeren må gjøre forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. I tillegg må forskeren selv reflektere over hvilken påvirkning hen kan ha hatt på prosessen.

Min relasjon til forskningsdeltakerne

Jeg har en nær relasjon til feltet jeg har undersøkt, noe som er tydelig beskrevet i kapittel 1.2. Som nevnt var dette avgjørende for valg av spørreskjemaundersøkelse som datainnsamlingsmetode (se kap. 4.2.1). Jeg mente anonymiteten spørreskjemaundersøkelsen tilbød respondentene ville gjøre det lettere for dem å svare ærlig på spørsmålene, og gjennom å spre undersøkelsen gjennom kororganisasjonene ville jeg nå et bredt spekter av barnekorledere, men jeg overså en viktig faktor: Hvem var egentlig motiverte til å svare?

Som beskrevet i kapittel 4.2.3 var undersøkelsen åpen i to omganger. Da jeg gjennomgikk dataene etter den første perioden den var åpen, viste det seg at det var en overvekt av barnekorledere med kirkelig tilknytning som hadde deltatt. Det kan være flere grunner til denne skjevheten, men det er nærliggende å tro at den viktigste årsaken er min egen tilknytning til det kirkelige feltet. Jeg har jobbet tretten år i Ung kirkesang og Den norske kirke, og sannsynligvis vet flere av de kirkelige ansatte barnekorlederne hvem jeg er enn de som jobber i en verdslig kontekst. Deres kjennskap og relasjon til meg kan ha motivert dem til å svare på undersøkelsen. Jeg vurderte det som sannsynlig at skjevheten i utvalget ville få

konsekvenser for undersøkelsens samlede resultater, og jeg opplevde situasjonen som lite tilfredsstillende. En klar målsetting ved studien var jo nettopp å få en begynnende oversikt over feltet som helhet. Jeg besluttet derfor å innhente flere informanter som drev barnekor i verdslig regi ved hjelp av såkalt snowball-sampling (Patton, 1990, s. 176). Jeg kontaktet totalt syv ressurspersoner med god geografisk spredning, og ba disse dele undersøkelsen med barnekorledere som leder skole- og/eller kulturskolekor. Dette førte til at ytterligere elleve barnekorledere svarte på undersøkelsen, noe som bidro til en bedre balanse i materialet.

Memoskriving

Innenfor GTM skriver forskere jevnlig spontane notater knyttet til forskningsprosessen, og disse såkalte memoene inngår så i teorigenereringen. Corbin og Strauss (2015) understreker at memoskriving gjør det enklere for forskerne å bli oppmerksomme på egne fordommer og antagelser som kan virke forstyrrende på analyseprosessen (s. 98). Memoskrivingen er personlig, og hver forsker finner sin egen stil (s. 121-122).

Jeg har skrevet memoer og dagboknotater gjennom hele forskningsprosessen; fra jeg startet med å utvikle problemstillingen, gjennom datainnsamlingsprosessen, analyseprosessen og i arbeidet med selve avhandlingen. Skrivningen har foregått på ulike måter i ulike deler av prosessen: med blyant i en fysisk notatbok, i et eget notat på mobiltelefonen, i Excel-arket hvor kodingsprosessen ble gjennomført og i flere Word-dokumenter. Memoene har vært både faglig og ikke-faglig forankrede, og de har vært spontane, undrende og ofte også personlige og emosjonsladete. De har også skiftet karakter gjennom analyseprosessen, fra å være relativt overfladiske og springende i starten, til å bli mer analytiske etter hvert. Jeg har gått tilbake til memoene mine med jevne mellomrom, og de har ofte vært til hjelp når jeg har stått fast i prosessen. Den usensurerte og spontane skrivningen har gjort det lettere for meg å koble min egen erfaring som barnekorleder og -underviser, altså min teoretiske sensitivitet, til forskningsprosjektet. Samtidig har memoskrivingen bidratt til at jeg har fått øye på egne fordommer og forutinntattheter, og på den måten har jeg forhåpentligvis unngått å tvinge data. Memoskrivingen har bidratt til at dataene har fått lede vei.

Forholdet mellom problemstillingen og forskningsdeltakerne

Barnekorfeltet består av barnekorledere med ulik kompetanseprofil, og kontekstene de arbeider i er svært varierende (kirkelig/verdslig forankring, tilnærmet profesjonell virksomhet/«trivselskor» etc.). Det var nettopp dette mangfoldet jeg ønsket å utforske, og det

var derfor ikke aktuelt for meg å gjennomføre en undersøkelse blant såkalte eksperter, eller innenfor en avgrenset kontekst. Dette var også noe av bakgrunnen for at jeg gjenåpnet undersøkelsen og innhentet flere respondenter med verdslig tilknytning.

Hvem har jeg ikke fått tak i?

Ved å distribuere undersøkelsen gjennom kororganisasjonene mente jeg at jeg ville få dekket bredden av feltet på en god måte. De jeg ikke nådde gjennom denne distribusjonsmetoden var de barnekorleiderne hvis kor ikke er medlem av en organisasjon. Det antas at det er relativt få uorganiserte kor i Norge, og arbeidet med å få dem i tale ville være vesentlig større enn utbyttet av dataene som skulle danne rammen for denne avhandlingen. En annen problemstilling ville kunne gitt andre behov for data og dermed endret prioriteringene av tidsbruk på å få tak i denne gruppen informanter.

4.3.2 Validitet

Validitet dreier seg om to forhold: Intern validitet dreier seg om hvorvidt «det er samsvar mellom den virkeligheten vi påstår at vi studerer og analyserer, og de begreper og teorier vi benytter for å beskrive virkeligheten» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Ytre validitet handler om overførbarhet og om det er grunnlag for å vurdere kausalitet (s. 229-235). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at validering bør skjer i alle faser av en undersøkelse og «[v]alideringen avhenger av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og fortolkes teoretisk» (s. 278).

Intern validitet

Innenfor kvalitativ forskning må forskeren vurdere om begrepene hen bruker representerer virkeligheten (empirien) på en tilfredsstillende måte. Dette kalles gjerne for begrepsmessig gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). Da spørreundersøkelsen ble utformet, ble en pilot gjennomført for å sikre at begrepene og spørsmålene var så nøytrale og presise som mulig, og at de ikke virket førende på respondentene. Som nevnt tidligere førte piloten til vesentlige endringer, og åpne spørsmål hvor deltakerne fikk beskrive situasjonen sin med egne ord ble inkludert. I analysen dannet deltakernes egne begreper i stor grad utgangspunkt for kodene, og *in vivo-koder* ble valgt når det gav mening. Dette mener jeg gir grunn til å tro at det er høy grad av begrepsmessig gyldighet i undersøkelsen.

Undersøkelsens tema, design og gjennomføring har i flere omganger vært gjenstand for diskusjon med veileder og på skriveseminarer for masterstudenter ved NMH hvor både studenter og ansatte vært til stede. I tillegg ble undersøkelsen presentert på NMME-konferanse på Island i november 2021. Denne kommunikative valideringen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282-285) har bidratt til å kvalitetssikre både tematikken og selve forskningsprosessen.

Ytre validitet

Spørsmålet om ytre validitet handler om årsak og virkning, et emne som faller utenom denne eksplorative studiens formål. Studien viser i beste fall et realistisk utsnitt av norske barnekorledere og barnekorfeltet slik det ser ut per i dag – noe som kan danne grunnlag for senere forskningsprosjekter. Den gir derimot ikke grunnlag for å si noe om kausalitet.

4.4 Etiske betraktninger

Det ble sendt meldeskjema til NSD om tillatelse til å gjennomføre prosjektet i september 2021. Positivt svar ble mottatt 28. oktober 2021 (vedlegg 30), og arbeidet kunne starte.

I forbindelse med utsendelsen av spørreundersøkelsen, mottok respondentene et informasjonsskriv (vedlegg 31). Her ble det informert om formål med undersøkelsen og prosedyrer for ivaretagelse av personvern. Det ble også understreket at deltagelse var frivillig, og at det var mulig å trekke seg når som helst i prosessen. For å innhente samtykke til å delta, ble følgende tekst lagt til på første side i undersøkelsen (vedlegg 32):

Dette er en spørreundersøkelse som har som mål å kartlegge barnekorlederens formelle kompetanse, erfaring og ansiennitet samt få økt innsikt i hvordan barnekorledere forstår arbeidet sitt. Målgruppa for spørreundersøkelsen er korledere som leder barnekor i dag, eller som har gjort det før. Ved å svare på undersøkelsen gir du ditt samtykke til å delta.

Da svarene fra undersøkelsen ble analysert, ble alle e-postadresser fjernet fra materialet slik at ingen av respondentene kunne gjenkjennes. Direkte utsagn fra respondentene som er gjengitt i avhandlingen, er også gjengitt anonymt, og jeg har ikke koblet disse til e-postadressene mens jeg har jobbet med materialet.

Som beskrevet tidligere har jeg vært en del av det norske barnekorfeltet siden tidlig barndom, både som korsanger, korleder og underviser. En slik nærhet til forskningsfeltet gir noen etiske implikasjoner, særlig med tanke på å sikre forskningens uavhengighet (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette var bl.a. avgjørende for valg av spørreskjemaundersøkelse som datainnsamlingsmetode (se kap. 4.2.1) og justering av undersøkelsen etter gjennomført pilot (se kap. 4.2.4). Jeg har også etterstrebet stor grad av transparens gjennom hele forskningsprosjektet, og jeg påpeker min egen nærhet til forskningsfeltet flere ganger gjennom avhandlingen.

4.5 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert studiens forskningsdesign og valgt metode for datainnsamling; spørreundersøkelse. Jeg har vist hvordan spørreundersøkelsen ble utformet, distribuert og analysert, og jeg har også synliggjort på hvilke områder den låner bidrag fra GTM. Jeg har drøftet prosjektets pålitelighet og gyldighet samt delt noen etiske betraktninger. I neste kapittel presenterer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen sammen med analyseprosessen slik den har forløpt.

5. Analyse- og resultatpresentasjon

I dette kapittelet presenterer jeg resultatene fra spørreundersøkelsen og analyseprosessen slik den har forløpt. Utgangspunktet for undersøkelsen er problemstillingen *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* Resultatene presenteres i fire underkapitler som er identiske med undersøkelsens fire forskningsspørsmål:

1. *Hvem er korlederne?* (Kap. 5.1)
2. *Hvordan er barnekorene satt sammen?* (Kap. 5.2)
3. *Hva gjør korlederne på korøvelsene?* (Kap. 5.3)
4. *Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne?* (Kap. 5.4)

De to første forskningsspørsmålene (kap. 5.1 og 5.2) har som formål å gi et bilde av hvem barnekorlederne er (deres alder, kjønnstilhørighet, arbeidsforhold, kompetanseprofil og vurderinger av egen kompetanse) og hva som kjennetegner korene de leder (korenes størrelse, korsangernes kjønnsfordeling og korenes eventuelle institusjonstilknytning). Dataene som presenteres er både kvantitative og kvalitative. De kvantitative dataene er hentet direkte fra SurveyXact og presenteres både gjennom løpende tekst, diagrammer og tabeller. De kvalitative dataene er hentet fra åpne utfyllingsspørsmål som er blitt analysert i flere omganger; Først gjennom en åpen kodingsprosess, og siden en aksial kodingsprosess (se kap. 4.2.5 for nærmere beskrivelse av selve kodingsprosessen). Resultatene som framkommer på bakgrunn av de kvalitative dataene er altså tolket og meningsmettet. For å underbygge tolkningene mine, presenteres også typiske sitater fra respondentene. Disse sitatene er hentet direkte fra spørreskjemaundersøkelsen.

De to siste forskningsspørsmålene (kap. 5.3 og 5.4) svarer direkte på problemstillingen, og åpne spørsmål ble stilt for å få tilgang på korledernes egne tanker og handlinger. Her foreligger det derfor kun kvalitative data, og disse er også blitt analysert gjennom en åpen kodingsprosess, etterfulgt av en aksial kodingsprosess. Fordi disse spørsmålene svarer direkte på studiens hovedformål, som er å synliggjøre hvordan barnekorledere beskriver og forstår arbeidet sitt, ble resultatene som framkom her også gjenstand for en selektiv kodingsprosess. Resultatene fra den selektive kodingsprosessen presenteres i kapittel 5.5. Her blir også

prosessen fram mot å definere en kjernekategori presentert. De funnene jeg anser som sentrale og særlig interessante blir diskutert i kapittel 6.

Det er utformet tabeller og diagrammer til alle spørsmålene. Disse er samlet i vedlegg, del 1. Enkelte resultater er mer oversiktlige å lese av i tabell eller diagram enn som løpende tekst, og de er derfor også gjengitt enten delvis, eller i sin helhet, i dette kapitlet.

Totalt svarte 149 korledere på undersøkelsen. 111 svarte på samtlige spørsmål mens 38 kun svarte på noen.

5.1 Hvem er korlederne?

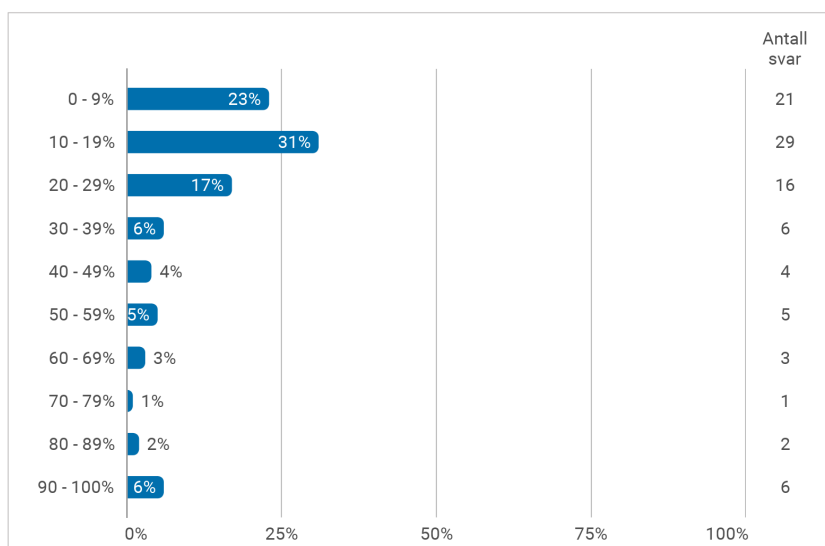
Her presenteres de resultatene som omhandler korledernes alder og kjønnsidentitet, arbeidsforhold og kompetanseprofil. Resultatene som omhandler korledernes vurderinger av egne styrker og svakheter presenteres også. Datagrunnlaget består både av kvantitative og kvalitative data som har vært gjenstand for en åpen og aksial kodingsprosess. Resultatene presenteres i løpende tekst og ved hjelp av figurer. Direkte sitater fra respondentene er også inkludert for å underbygge mine tolkninger.

5.1.1 Korledernes alder og kjønnsidentitet

Gjennomsnittsalderen på respondentene (N=111) er 41,7 år (vedlegg 1). Minimumsalder er 18 år og maksimumsalder er 65 år. 89 prosent av korlederne er kvinner mens 10 prosent er menn (N=111). 1 prosent ønsker ikke å oppgi kjønn (vedlegg 2). Korlederne har ikke oppgitt geografisk tilhørighet.

5.1.2 Korledernes arbeidsforhold

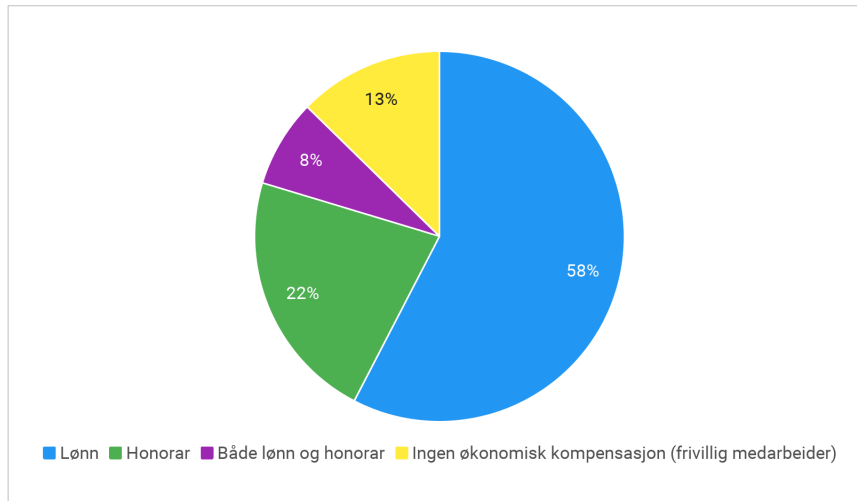
Figur 2 (se neste side) viser hvor stor andel av korledernes totale stillingsprosent som er knyttet opp til å lede barne- og/eller ungdomskor (vedlegg 3). 23 prosent (N=93) av korlederne bruker 0-9 prosent av arbeidstiden sin på barne- og/eller ungdomskorledelse, mens 31 prosent oppgir å bruke 10-19 prosent av arbeidstiden sin på dette arbeidet. Det betyr at over halvparten av respondentene (54 prosent) fyller mindre enn 20 prosent av sin totale stillingsprosent med barne- og/eller ungdomskorledelse. Kun 6 prosent av respondentene oppgir at de har 90-100 prosent stilling som barne- og/eller ungdomskorleder.



Figur 2. Viser hvor stor andel av korledernes totale stillingsprosent som er knyttet opp til å lede barne- og/eller ungdomskor. N=93

111 korledere (=N) oppgir at de i tillegg til jobben som korleder har andre *musikkrelaterte* yrker (vedlegg 4). Av disse oppgir flest at de er utøvende sanger eller musiker (42 prosent), sangpedagog (32 prosent), kantor/organist (18 prosent), ansatt i kirkelig undervisningsstilling (18 prosent) eller ansatt i kulturskolen (16 prosent). I tillegg oppgir 32 prosent at de har et annet musikkrelatert yrke. Det er vanskelig å tolke hva dette kan være da den forhåndsgitte lista over musikkrelaterte yrker er omfattende. Det kan hende at respondentene ikke har oppfattet at spørsmålet gjelder spesifikt *musikkrelaterte* yrker og derfor har forstått dette svaralternativet som et annet yrke innenfor en annen sektor. Jeg ilegger derfor dette svaralternativet liten vekt, og velger å se det i sammenheng med neste spørsmål hvor 53 korledere (=N) oppgir at de også har et *ikke-musikkrelatert* yrke (vedlegg 5). Av disse oppgir flest at de arbeider i skolevesenet som lærer, lektor, avdelingsleder eller skoleleder (25 prosent) eller innenfor helsesektoren som fysioterapeut, psykolog eller sykepleier (15 prosent). Bortsett fra disse to hovedbolkene, er det stor spredning i hvilke andre yrker barnekorlederne har.

Figur 3 (se neste side) viser hvordan korlederne kompenseres for arbeidet de gjør i barne- og/eller ungdomskoret. Totalt mottar 87 prosent (N=118) lønn og/eller honorar, mens 13 prosent ikke mottar noen form for økonomisk kompensasjon (vedlegg 6).



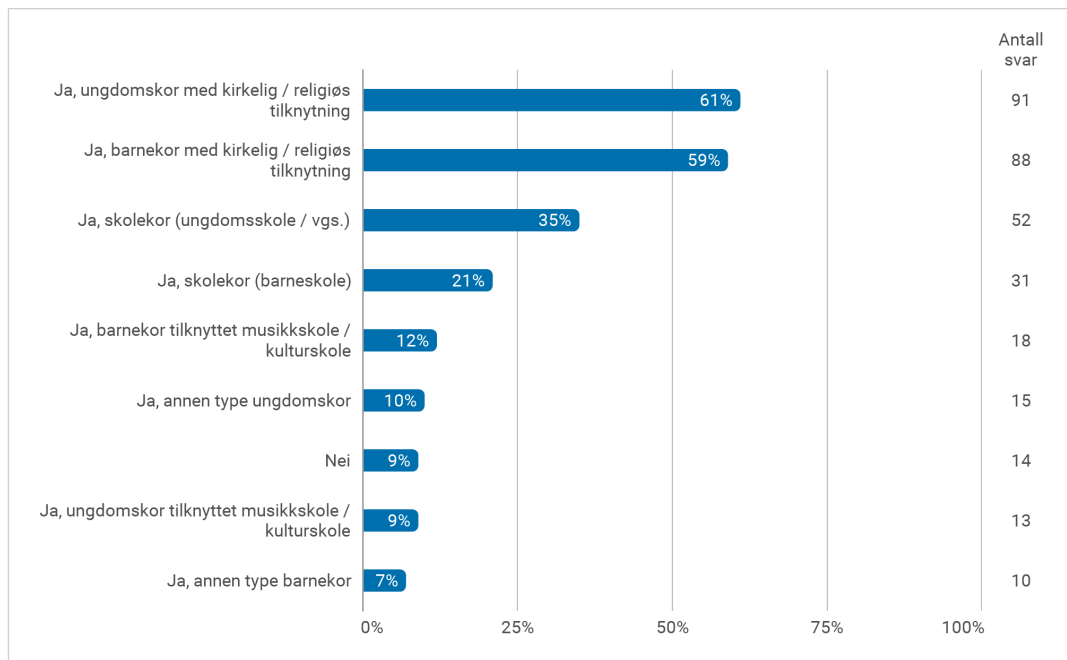
Figur 3. Viser hvordan korlederne kompenseres for arbeidet de gjør i barne- og/eller ungdomskoret. N=118.

5.1.3 Korledernes kompetanseprofil

Basert på studiens teorigrunnlag, og særlig den praktiske yrkesteorien (Lauvås & Handal, 2014), var det vesentlig å kartlegge korledernes samlede erfaring, ikke bare den formelle. Derfor ble spørsmål som omhandlet egen erfaring som sanger i barne- og/eller ungdomskor inkludert sammen med spørsmål om utdanning og respondentenes vurderinger av utdanningens relevans. I tillegg ble det inkludert åpne spørsmål hvor respondentene ble bedt om å vurdere egne styrker som barne- og/eller ungdomskorleder, og de ble også bedt om å spesifisere hva de skulle ønske de mestret bedre. Dette mente jeg ville gi et godt bilde av deres samlede kompetanseprofil og nyttig bakgrunnsinformasjon for å få innsikt i deres praktiske yrkesteori.

Egen erfaring som sanger i barne- og/eller ungdomskor

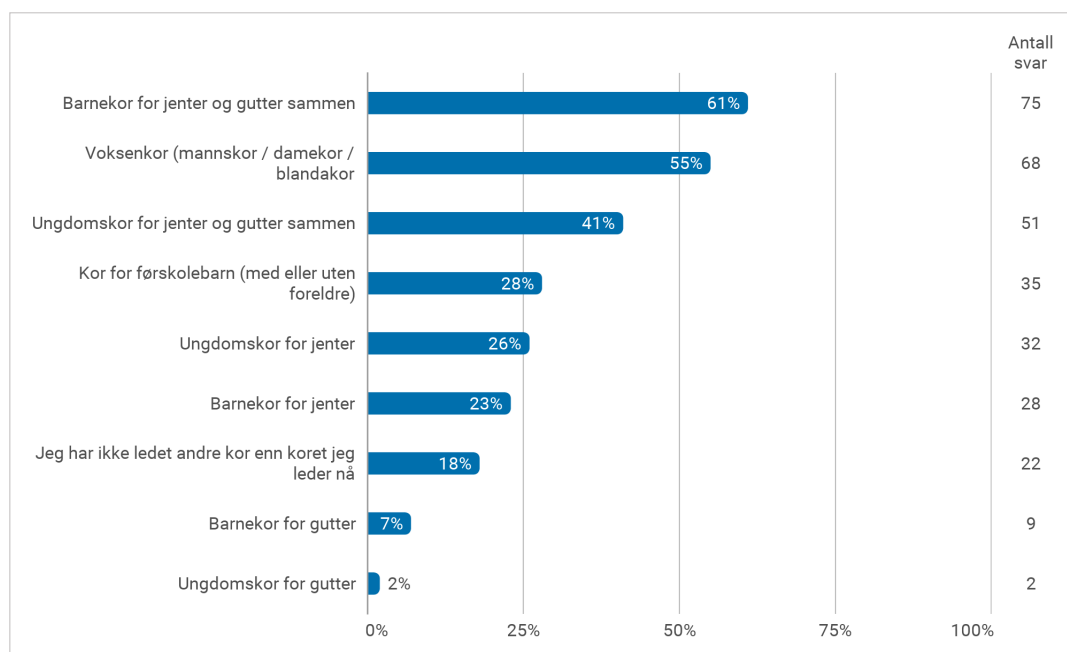
Figur 4 (se neste side) viser hvorvidt korlederne selv sang i barne- og/eller ungdomskor i oppveksten, og hva slags type kor de eventuelt sang i (vedlegg 7). Kun 9 prosent (N=149) oppgir at de ikke har noe erfaring fra å synge i barne- og/eller ungdomskor. Gjennomsnittlig har respondentene (N=136) sunget i barne- og/eller ungdomskor i 8,6 år, med et maksimum på 16 år og et minimum på 1 år (vedlegg 8).



Figur 4. Viser hvorvidt korleiderne har egen erfaring fra å synge i barne- og/eller ungdomskor, og hva slags type kor de eventuelt sang i (flere svaralternativer er mulig). N=135.

Tidligere korleder-erfaring

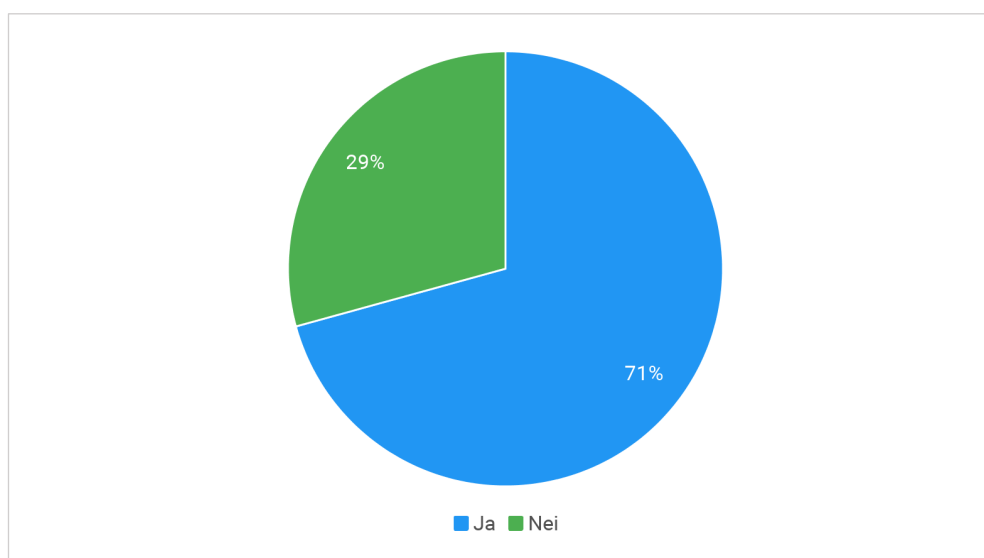
Korleiderne (N=140) har gjennomsnittlig ledet kor (både barne- og voksenkor) i 15,15 år, med et maksimum på 47 år og minimum på 1 år (vedlegg 9). Figur 5 viser hvilke typer kor respondentene (N=123) har tidligere erfaring fra å lede (vedlegg 10).



Figur 5. Viser hvilke typer kor respondentene har tidligere erfaring fra å lede (flere svaralternativer er mulig). N=123.

Utdanning

61 prosent av respondentene (N=123) oppgir at de har gått på musikklinje på videregående skole eller på folkehøgskole med musikk fordypning (vedlegg 11). Figur 6 viser at 71 prosent har høyere utdanning i musikk, og 29 prosent oppgir at de ikke har det (vedlegg 12). For høyere utdanning i musikk setter jeg for denne studien 30 studiepoeng eller mer. I tillegg oppgir 6 prosent at de studerte musikk på det tidspunktet de besvarte undersøkelsen (vedlegg 13).



Figur 6. Viser hvor mange av korleiderne som har / ikke har høyere utdanning i musikk (30 studiepoeng eller mer). N=123.

De barnekorleiderne som har høyere utdanning i musikk, har svært variert bakgrunn (vedlegg 14). Likevel går noen former for utdanning oftere igjen enn andre: 26 av respondentene oppgir at de har en 4-årig bachelorgrad eller tilsvarende, inkludert PPU, fra et musikkonservatorium eller NMH.³ 21 respondenter er utdannet lærer eller førskolelærer med musikk som en integrert del av graden mens 16 respondenter har en bachelorgrad eller tilsvarende i kirkemusikk. I tillegg har 18 av respondentene videreutdanning i ensembleledelse 1 eller 2 mens 17 har videreutdanning i PPU. 16 respondenter oppgir at de har studert musikk utenfor Norge. Flere av disse oppgir at de har studert Complete Vocal Technique, og er derfor allerede registrert i materialet.

³ I dette avsnittet oppgir jeg antall korledere framfor prosentvis fordeling fordi N endres for hver utdanningsinstitusjon. Se vedlegg 14.

Respondentenes vurdering av utdanningens relevans

Figur 7 viser hva i utdanningen respondentene (N=78) mener de har hatt mest bruk for som barnekorleder (vedlegg 15).

	Prosent (antall korledere)
Pedagogikk, metodikk, didaktikk	37 % (29)
Ensembleledelse / korledelse	28 % (22)
Sangteknikk	21 % (16)
Pianospill	13 % (10)
Repertoarkunnskap	10 % (8)
Ulike former for praksis (skole, barnekor, kor)	9 % (7)
Egne sangferdigheter	6 % (5)
Kunnskap om stemmens anatomi og fysiologi	5 % (4)
Klasseledelse	5 % (4)
Innstuderingsmetodikk	4 % (3)
Lite	4 % (3)
Hørelære	4 % (3)
Improvisasjon	4 % (3)
Scenisk erfaring	4 % (3)
Satslære	1 % (1)

Figur 7. Viser hva i utdanningen korlederne mener de har hatt mest bruk for som barnekorledere. N=78.

Respondentene svarer hovedsakelig i stikkordsform på dette spørsmålet, og *in vivo*-koder er i stor grad tatt i bruk i kodingsprosessen. Typiske svar er:

Pedagogikk.

Repertoarkunnskap. Pedagogiske ideer. Sangteknikk.

Didaktikk, stemmeutvikling, musikalsk utvikling og pedagogikk.

Sangteknikk, pianospill, vokaldidaktikk, undervisningsmetodikk, kordireksjon.

Sangteknikk, direksjonsteknikk, idéer med tanke på innstudering og variasjon i øvelsen.

Klasseledelse, trygghet på egen stemme, improvisasjon og god sangteknikk, pianospill.

Pedagogikk, dirigering, vokalteknikk.

Svar som «pedagogikk», «undervisningsmetodikk» og «idéer med tanke på innstudering og variasjon i øvelsen» er samlet i den øverste kategorien i figur 7; «pedagogikk, metodikk og

didaktikk». Svar som «trygghet på egen stemme» er samlet i kategorien «egne sangferdigheter» mens svar som «vokalteknikk» og «sangteknikk» er samlet i kategorien «sangteknikk». Fordi respondentene svarte i stikkordsform, var det noen ganger vanskelig å skille mellom hva som hørte til under hver enkelt kategori. Det gjaldt særlig det som gjaldt stemmebruk og vokalteknikk. Jeg kunne ikke med sikkerhet vurdere hvorvidt respondentene henviste til egen stemmebruk og vokalteknikk, altså at de lærte seg å mestre sitt eget instrument, eller om de mente undervisning som hadde som formål å lære dem hvordan de selv skulle undervise dette til andre. På bakgrunn av min egen erfaring som underviser, konkluderte jeg med at det sannsynligvis er glidende overganger mellom de to. Å mestre sitt eget instrument, og å ha en *tilstrekkelig* velfungerende sangteknikk er, etter min erfaring, en forutsetning for å kunne undervise andre. Med «tilstrekkelig» mener jeg at det ikke er nødvendig at korleiderne er profesjonelle sangere, men det er en fordel at de mestrer og forstår de mest basale ferdighetene som kroppsholdning, pusteteknikk, stemmens registre og stemmekompresjon. Se Bauge og Aarflot (2017) for nærmere diskusjon av dette temaet.

Figur 8 (se neste side) viser hva respondentene (N=72) skulle ønske de hadde lært mer om under utdanningen som ville vært relevant i arbeid med barnekor (vedlegg 16). Også her har respondentenes egne svar i stor grad dannet grunnlag for kodene og de påfølgende kategoriene.

	Prosent (antall korledere)
Barnekorledelse som selvstendig disiplin (metodikk, konkrete aktiviteter og tips rettet mot barn, leker, sang- og musikkleker)	39 % (28)
Repertoar og innstuderingsmetodikk	28 % (20)
Barnestemmens særegenheter	19 % (14)
Administrasjon (søknadsskriving, markedsføring, styrearbeid, budsjett regnskap)	13 % (9)
Sangteknikk, stemmeanatomi og -fysiologi	8 % (6)
Klasseledelse	8 % (6)
Pedagogikk	7 % (5)
Direksjon	7 % (5)
Piano og besifring	4 % (3)
Praksis	4 % (3)
Alt	4 % (3)
Spesialpedagogikk	3 % (2)
Relasjonskompetanse	3 % (2)
Kulturforståelse	1 % (1)

Figur 8. Viser hva barnekorlederne skulle ønske de hadde lært mer om under utdanningen som ville vært relevant i arbeid med barnekor. N=72.

Mange av respondentene svarer utfyllende på dette spørsmålet, og ett av svarene oppsummerer på mange måter flere av de svarene som ble gitt:

Jeg savner at ikke grunnutdannelsen den gang tok barna mer på alvor; å lede barnekor krever en helt annen tilnærming enn kun rene dirigenttekniske ferdigheter. Jeg savner, blant annet, det å lære mer om og bruke leken som et metodisk verktøy, stemmelære for barn, ideer om hvordan man finner fram til musikk som funker for barn i dag, refleksjon rundt sangtradisjonene og hvilke skatter vi ønsker å formidle videre og i tilfelle hvorfor, refleksjon rundt hvilke verdier vi ønsker å formidle gjennom musikken, hvilke genre vi velger og hvorfor vi velger akkurat dem.

De fleste svarene er kortere enn sitatet over, men et fellestrekk er at respondentene oppgir at de skulle ønske de hadde lært mer om det som konkret handler om å undervise, eller å synge med, barn:

Mer didaktikk og innføring i musikkleker eller undervisning av musikk for barn i tidlig skolealder.

Metodikk, innstuderingsteknikker. Leker og sangleker.

Mer metode og praksis. Vi hadde praksis i barnekor, men det var bare noen få ganger og ikke noen systematisk opplæring.

Mer om leker og musikkaktiviteter. Hvordan holde oppmerksomheten. Repertoar, men det må man holde seg oppdatert på selv. Sangteknikk for barnestemmer.

Flere metoder for innlæring og stemmetrening gjennom lek og på barnas premisser. Mye av utdanningen retter seg mot voksne sangere.

Konkrete øvelser med konkrete mål. Ulike måter å øve inn. Hvordan ivareta barnets stemme.

At man ikke bare er dirigent, men man blir også en omsorgsperson for de minste barna.

Mer metode og mindre slagteknikk :-) [sic]. Jeg opplever også relasjonskompetanse som svært viktig i arbeidet med barnekor og tenker at den siden av det kunne vært styrket. Skal en lære noe til barnet må man vite litt om hvor det befinner seg og evne å møte det der den er.

Enkelte av respondentene gir også uttrykk for frustrasjon over det de opplevde som direkte mangelfull opplæring i studietiden:

Absolutt alt. Lærte ikke noe om korarbeid i studietiden. Svært mangelfullt. Fokus var å dirigere medstudenter og fremføre gammel og sær kirkemusikk for blandakor. Vi burde fått undervisning i; Repertoar. Organisasjon (styrearbeid). Produksjon (konsert m.m.). Og alt annet :-) [sic].

5.1.4 Korledernes vurdering av egne styrker og svakheter

Korlederne ble bedt om å beskrive hva de anså som sine styrker, og hva de skulle ønske de mestret bedre i arbeidet som barne- og/eller ungdomskorledere. Disse åpne spørsmålene ble inkludert fordi jeg mente de kunne bidra til å synliggjøre hvilke utfordringer korlederne står i; hva de opplever de mestrer godt og hva de kjenner de mestrer mindre godt. I tillegg hadde jeg et håp om at svarene deres ville være relevante for å belyse andre del av problemstillingen som handler om hvordan korledernes egne beskrivelser og forståelser av eget arbeid kan være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. Figur 9 (se neste side) viser hva respondentene (N=90) anser som sine styrker som korleder for barne- og/eller ungdomskor (vedlegg 17).

	Prosent (antall korledere)
Lang erfaring som korleder/korsanger/pedagog	29 % (26)
Relasjonelle evner	28 % (25)
Musikalsk og/eller pedagogisk fagkompetanse	24 % (22)
Grundig planlegging, strukturert og effektiv	16 % (14)
Repertoarkunnskap tilpasset målgruppen	11 % (10)
Er leken	11 % (10)
Egen stemme og/eller egen sangglede	8 % (7)
Energisk	8 % (7)
Egen musikalitet	6 % (5)
Mestrer flere sjangere	6 % (5)
Tålmodig	6 % (5)
Kunnskap om stemmebruk	3 % (3)
Autoritativ	3 % (3)
Musikalsk allsidig	2 % (2)

Figur 9. Viser hva korlederne anser som sine styrker som korleder for barne- og/eller ungdomskor. N=90.

En stor andel av korlederne gir uttrykk for at styrken deres ligger i en kombinasjon av lang erfaring, musikalsk kompetanse og relasjonelle evner, som at de ser den enkelte, er glad i barna og har god kontakt med dem. Typiske svar på dette spørsmålet er:

At jeg ser sangerne. At jeg har lang fartstid som sanger i barne-, ungdoms- og voksenkor i kirka selv.

Mye erfaring. Trygghet som voksenperson. Musikkunnskap. Tydelighet. Glede.

Jeg har stor erfaring som sanger, pedagog og sceneartist. Jeg kan dirigere. Jeg har et godt øre, men vet at det også er viktig med et varmt hjerte. Jeg brenner for at alle skal bli sett og få muligheten til å utvikle sine evner.

Faglig kunnskap. Erfaring. Omsorg for alle barn. Oppriktig glad i barna.

Gått i kor lenge, flink til å jobbe med ungdommer, kan se hva de trenger forbi det musikalske.

Se/verdsette den enkelte, skape trygghet, sette tydelige rammer, skape god energi, fange interessen, gjør det gøy, gjør det interessant å høre på, åpen, byr på meg selv, får til fellesskap hvor alle kan kjenne de hører til uansett hvem de er og hva de kan.

Tålmodighet, erfaring, pedagogisk evne, energisk og får god kontakt med barna. Skaper trygghet og engasjement. Har en stor verktøykasse og har en faglig forankring gjennom utdanning.

Høy musikalsk forståelse, evnen til å se enkeltindivider.

Figur 10 viser hva respondentene (N=91) skulle ønske de mestret bedre som korleder (vedlegg 18).

	Prosent (antall korledere)
Spille piano/annet instrument bedre	19 % (17)
Sangteknikk	18 % (16)
Ulike former for metodikk	14 % (13)
Velge godt repertoar	11 % (10)
Administrasjon, planlegging, struktur	9 % (8)
Rekruttere og beholde medlemmer	8 % (7)
Noter	8 % (7)
Direksjonsteknikk	7 % (6)
Klasseledelse, disiplin	7 % (6)
Tålmodighet	6 % (5)
Mer kunnskap om spesifikke målgrupper (barn/ungdom)	4 % (4)
Generell høyere musikkfaglig kompetanse	4 % (4)
Se den enkelte	2 % (2)
Improvisasjon	1 % (1)
Pedagogikk	1 % (1)

Figur 10. Viser hva respondentene skulle ønske de mestret bedre som korleder. N=91.

Da jeg utformet undersøkelsen, var jeg opptatt av at respondentene ikke skulle føle seg kritisert eller truet på noen måte, og jeg var derfor nøye med å formulere spørsmålene så nøytralt som mulig. Det gjaldt særlig de spørsmålene som jeg anså som særlig sensitive. På bakgrunn av dette ba jeg ikke korlederne om å beskrive hva de anså som egne svakheter etter at de hadde fått anledning til å beskrive hva de anså som egne styrker. Jeg søkte etter en mer nøytral formulering som kunne invitere til nysgjerrighet på egen praksis framfor selvkritikk, og stilte derfor heller spørsmål om hva korlederne skulle ønske de mestret bedre. Likevel er det påfallende hvor ordknappe respondentene er i sine svar på dette spørsmålet sammenlignet med spørsmålet om hva de anser som sine egne styrker. Eksempler på svar på dette spørsmålet er:

Piano, administrasjon.

Få dem til å stå som et kor, mange vil bare sitte og være slappe, eller kanskje slå hjul :) [sic]. Få bedre kroppsbevissthet blant barna.

Sangtekniske utfordringer og at jeg hadde mer repertoar å ta av.

Å tørre å være strengere og kreve mer av barna, og ikke alltid lytte så mye.

At jeg kunne ivareta den enkelte på en enda bedre måte, at jeg hadde mer tid til dem som helt tydelig er glade i å synge.

Lese noter.

Trenger innspill til å finne bra repertoar.

Noe mer musikkutdanning kunne nok hjulpet.

Kunne vært enda bedre til å dirigere rent praktisk.

Sangtekniske ting, barn som ikke synger reint.

Enda bedre som «gruppeleder».

Være en bedre sanger.

14 prosent av respondentene (N=91) oppgir at de skulle ønske de mestret «ulike former for metodikk» bedre. Denne kategorien inkluderer metodikk knyttet til generell vokalopplæring, innstuderingsmetodikk, noteopplæring, metodikk for å undervise flerstemt sang og mer generelle tips og triks:

Triks for å få dem til å synge høyere.

Hvordan lære bort flerstemthet på en enkel måte.

Smarte og effektive innlæringsteknikker for elever som ikke hverken kan noter eller øver hjemme.

Verktøykasse for å lære videre fra instrument til kor.

Arbeide flerstemt i barneskole alder.

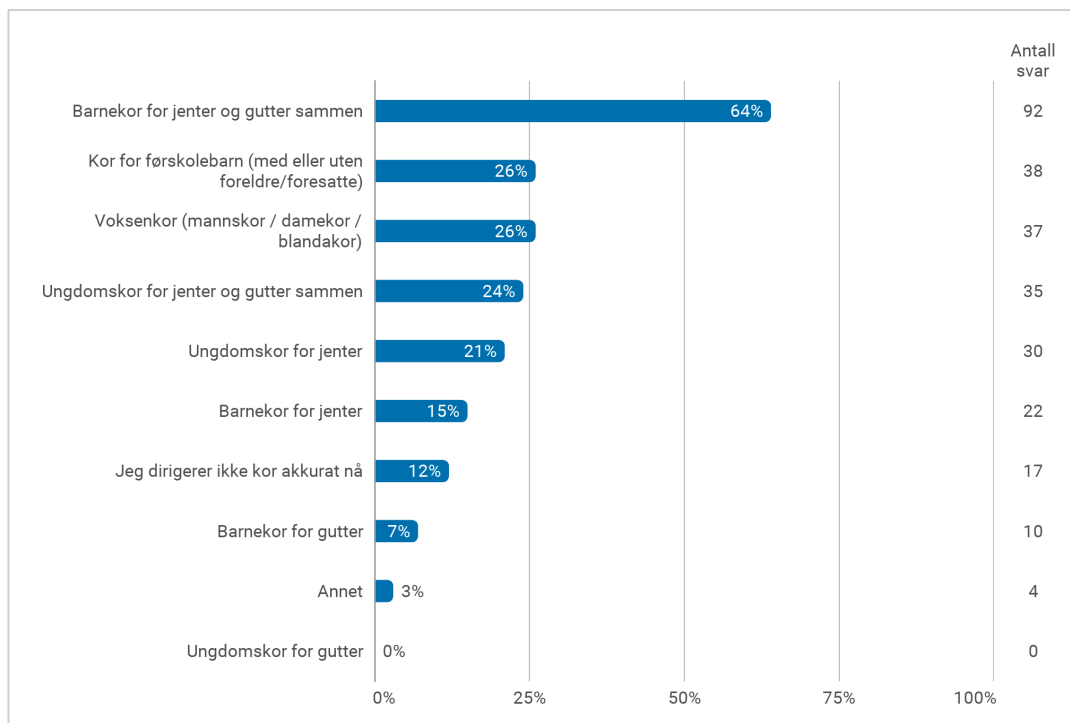
Fleire pedagogiske triks.

5.2 Hvordan ser barnekorene ut?

Her presenteres resultatene som beskriver hva som kjennetegner korene respondentene i studien leder. Korenes størrelse, kjønnsfordeling blant sangerne i korene og korenes eventuelle institusjonstilknytning blir beskrevet. Datagrunnlaget består utelukkende av kvantitative data.

Korene som respondentene leder (N=118), har gjennomsnittlig 34 sangere, med et maksimum på 120 sangere i de største korene og 5 sangere i de minste (vedlegg 19). Figur 11 (vedlegg

20) viser hva slags kor korleiderne oppgir at de leder i dag (N=144). Flere svaralternativer er mulig, og det er tydelig at flere leder mer enn ett kor. Flesteparten leder barnekor hvor jenter og gutter synger sammen. Legg merke til at null prosent oppgir at de leder ungdomskor for gutter. Dette bør ses i sammenheng med upresis spørsmålsformulering, for de fleste ungdomsgutter som synger i kor kun for gutter, vil etter gjennomgått puberteten synge sammen med voksne menn. Formuleringen «ungdomskor for gutter» dekker ikke dette, og svaret kan derfor ikke ilegges særlig vekt.



Figur 11. Viser hva slags kor korleiderne leder i dag (flere svaralternativer er mulig). N=144.

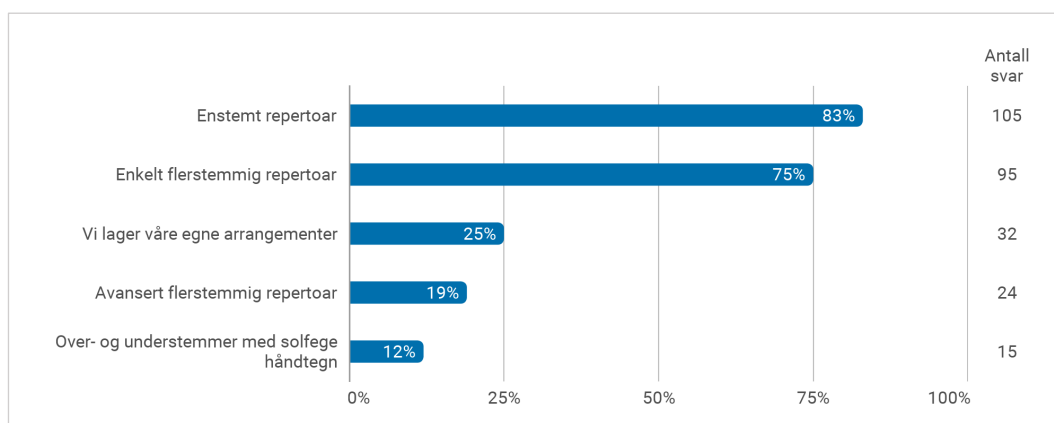
Totalt 109 korledere (=N) oppgir at koret de leder er tilknyttet en institusjon (vedlegg 21). Av disse har 73 prosent en form for kirkelig tilknytning. 11 prosent er tilknyttet en kulturskole og 8 prosent er tilknyttet skole (grunnskole eller videregående) eller SFO. 3 prosent oppgir at koret er tilknyttet Ung i Kor Vest og 5 prosent har en annen form for tilknytning. Det er nærliggende å tro at de 40 korleiderne (det totale antallet respondenter er 149) som ikke svarer at de leder kor med en institusjonstilknytning, leder kor med verdslig forankring. Men ut fra datamaterialet jeg har tilgjengelig, er det ikke mulig å hevde dette med sikkerhet.

5.3 Hva gjør korlederne på korøvelsene?

Her presenteres de resultatene som beskriver hva korlederne gjør på korøvelsene; hva slags repertoar de jobber med, hvilke innstuderingsmetoder de bruker og hvilke andre aktiviteter de fyller øvelsene med. I tillegg presenteres de resultatene som beskriver hva korlederne mener skjer når øvelsene ikke fungerer. Resultatene som presenteres er en kombinasjon av kvantitative og kvalitative data.

5.3.1 Innhold

Figur 12 viser hva slags repertoar respondentene (N=127) oppgir at koret de leder jobber jevnlig med. Flere svaralternativ var mulig, og kategoriene enstemt repertoar (83 prosent) og enkelt flerstemmig repertoar (75 prosent) dominerer (vedlegg 22).



Figur 12. Viser hva slags repertoar korlederne oppgir at koret de leder jobber jevnlig med (flere svaralternativer er mulig). N=127.

Korlederne ble også bedt om å svare på hvor ofte korene øver på bestemte sjangere og typer repertoar. For full oversikt over svarene deres, se vedlegg 23. I figur 13 (se neste side) er repertoaret korlederne (N=112) oppgir at de alltid, eller ofte, øver på samlet i synkende rekkefølge (vedlegg 24). De sjangerne korene i undersøkelsen øver mest på, er nye og gamle barnesanger, ny og gammel kirkemusikk, salmer og liturgiske ledd samt gospel og lovsang. De sjangerne som det øves minst på i barnekorene, er folkemusikk fra andre kulturer enn Norge, jazz og samisk musikk.

	Prosent (antall korledere)
Nye og gamle barnesanger (f.eks. Se min kjole, Lille katt, sanger fra MGP JR.)	32 % (36)
Ny og gammel kirkemusikk, salmer, liturgiske ledd (f.eks. salmer fra Norsk salmebok, kormusikk av Hovland, Gullichsen, Kverno, Ugland)	32 % (36)
Gospel / lovsang (f.eks. sanger fra Soul Children, Your love, Lord I lift your name on high)	32 % (36)
Musikal / film / scene (f.eks. Colors of the wind, My favourite things, Tomorrow)	26 % (29)
Rock/pop (f.eks. Alle snakker sant, We will rock you, Imagine)	21 % (24)
Klassisk musikk og/eller samtidsmusikk (f.eks. musikk skrevet av Purcell, Rutter, Nystedt, Gjeilo)	20 % (22)
Tradisjonelt barnekor-repertoar (f.eks. Agnestig, Høybye, Riedel, Boysen & Enevold)	19 % (21)
Norsk folkemusikk (f.eks. Gjendines bådnåt, Det var reven og rotta og grisen, Per Sjuspring)	19 % (21)
Folkemusikk fra andre kulturer enn Norge (f.eks. Sabokoaja, Bonse aba)	6 % (7)
Jazz (f.eks. Fly me to the moon, Autumn leaves, When you're smiling)	5 % (5)
Samisk musikk (f.eks. samiskinspirerte korsanger, sanger med samisk tekst)	1 % (1)

Figur 13. Viser hva slags repertoar korlederne oppgir at korene alltid, eller ofte, øver på. N=112.

Figur 14 viser hva slags andre aktiviteter enn repertoarøving korlederne (N=112) fyller øvelsene med (vedlegg 25). Det er tydelig at de aktivitetene som er høyest prioritert er lek, oppvarming og arbeid med vokalteknikk.

	Prosent (antall korledere)
Lek, inkl. musikk- og sangleker	86 % (96)
Oppvarming og vokalteknikk	80 % (90)
Dans og bevegelse	21 % (24)
Noteopplæring	20 % (22)
Spise mat sammen	20 % (22)
Sosiale aktiviteter, pause	19 % (21)
Andakt, bibelfortellinger, trosopplæring, lystenning	14 % (16)
Rytmeleker og -øvelser	13 % (15)
Improvisasjon	13 % (15)
Dramaøvelser og dramatisering	9 % (10)
Gehørtrening	6 % (7)

Figur 14. Viser hva slags andre aktiviteter enn repertoarøving korlederne fyller øvelsene med. N=112.

Korleiderne svarer i stor grad gjennom stikkord på dette spørsmålet, og deres egne begreper er brukt i kodings- og analyseprosessen:

Oppvarming. Notelære. Lek. Pause/sosialt.

Oppvarming. Lek.

Lek, oppvarming og sangteknikk, andakt og mat.

Oppvarming, lek, kake.

Oppvarming, noteopplæring, lek.

5.3.2 Metode

Figur 15 viser de vanligste innstuderingemetodene korleiderne (N=123) bruker når de skal lære bort nytt repertoar. Det mest påfallende ved svarerne deres, er hvor mange forskjellige metoder de oppgir. Likevel er det én kategori som utpeker seg som vanligere enn de andre, nemlig «imitasjon og synge sammen». For full oversikt over innstuderingemetodene korleiderne bruker, se vedlegg 26.

	Prosent (antall korledere)
Imitasjon og synge sammen	55 % (68)
Lytting / gehør	30 % (37)
Noter	22 % (27)
Dans og bevegelser	19 % (23)
Ikke øve hele sangen på en gang, men dele opp i mindre deler	17 % (21)
Repetisjon og fokus på å lære utenat	16 % (19)
Separere tekst fra melodi og øve tekst først	12 % (15)
Øve sammen med piano	9 % (11)
Øve de ulike stemmene hver for seg	8 % (10)

Figur 15. Viser de vanligste innstuderingemetodene korleiderne bruker når de skal lære bort nytt repertoar. N=123.

Korleiderne svarer i stor grad gjennom stikkord på dette spørsmålet, og mange oppgir at de bruker flere ulike innstuderingemetoder:

Herme, lage bevegelser, en del av gangen over flere uker.

Jeg synger, koret repeterer.

Call and response.

Lytte, repetere, synge.

Synger og spiller igjennom. Deler opp i mindre enheter. Bevegelser samtidig.

Vi øver først på tekst, så på melodi (stemmegruppe for stemmegruppe). Så setter vi det sammen og jobber med småpirk til slutt.

Lytting, gehør, notelesing.

Lytt og syng-metoden. Bruker ikke noter. Jobber med å foresynge godt og «riktig», slik at vi jobber med teknikk samtidig. Øver tekst og rytmikk separat ved behov.

Svar som «herme», «jeg synger, koret repeterer», «call and response» og «lytt og syng-metoden» er alle samlet i kategorien «imitasjon og synge sammen». Der korlederne har spesifisert lytting som egen aktivitet uten at den er knyttet herming, er det notert som en egen kategori.

5.3.3 Hva skjer når øvelsene ikke fungerer?

Figur 16 viser hva korlederne (N=94) mener ødelegger for gode korøvelser (vedlegg 27), og uro framstår som det største problemet.

	Prosent (antall korledere)
Uro	50 % (47)
Manglende konsentrasjon hos sangerne og/eller korleder	32 % (30)
Dårlig planlegging	17 % (16)
Slitne sangere og/eller sliten korleder	13 % (12)
Korsangerne mangler motivasjon	9 % (8)
Korleder klarer ikke å fenge gruppa	5 % (5)
Aldersmessig sprik i gruppa	5 % (5)
Noen barn forstyrrer andre barn	5 % (5)
Kaos	3 % (3)
Intonasjonsproblemer	2 % (2)
Foreldre/søsken forstyrrer på øvelsen	2 % (2)
Trenger flere voksne	2 % (2)

Figur 16. Viser hva korlederne mener ødelegger for gode korøvelser. N=94.

På dette spørsmålet varierer det hvor mye korlederne skriver. Noen av korlederne peker på at barna er urolige og ukonsentrerte. Andre igjen peker på seg selv. Dersom de selv ikke er godt

nok forberedt eller tilstrekkelig konsentrerte, påvirker dette kvaliteten på korøvelsen. Dette blir ytterligere diskutert i kapittel 6.2.2. Typiske utsagn er:

Når jeg er sliten og egentlig ikke gidder. Sangerne er veldig urolige.

Mye småprat i koret / lite fokus.

Uro, disiplinærproblemer blant barna.

Barna blir urolige og ukonsentrerte.

Barna holder ikke fokus, blir gjerne distraherert lett, og de er slitne fra skole og annet. De gangene jeg merker at det ikke glir så lett er også ofte ganger jeg selv er litt sliten.

Da har jeg ikke forberedt meg godt nok, trenger å bruke noter eller tenke før overganger. Da får jeg ikke så god kontakt med barna som jeg ønsker/pleier, er en utydelig leder og får en dårligere øvelse.

Barna er ukonsentrert og lite motivert, prater mye fremfor å høre etter og å synge.

Når de prater i munnen på meg, distraherer hverandre og lager uro. Det er veldig energitappende for meg.

Jeg forsvinner litt i mitt eget hode i pausene mellom de ulike bolkene mens jeg analyserer situasjonen og bestemmer meg for hva vi skal gjøre som neste punkt. Det kan skape uro i gruppen, så må jeg bruke et par minutt på å fange oppmerksomheten til alle barna før vi er i gang igjen.

Da er det ofte en kombinasjon av at ungene er slitne, jeg er sliten og vi har sikkert litt tidspress i forbindelse med konsert eller gudstjeneste. Da stanger vi i hverandre og kommer ikke videre.

5.4 Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne?

Her presenteres de resultatene som beskriver hva korlederne mener barnekorene betyr for korsangerne, og de er hentet fra følgende åpne utfyllingsspørsmål: «Hva ønsker du at korsangerne i barne- og/eller ungdomskoret skal lære og oppleve?» og «Se for deg at barne- og/eller ungdomskoret ditt trues av nedleggelse. Hva ville korsangerne ha mistet?». Spørsmålssvarene er blitt gjenstand for en åpen kodingsprosess etterfulgt av en aksial kodingsprosess.

Figur 17 (se neste side) viser hva korlederne (N=97) oftest svarer at de ønsker at korsangerne skal lære og oppleve i koret (for fullstendig oversikt over alle svarkategoriene, se vedlegg 28).

	Prosent (antall korledere)
Sang- og musikkglede	55 % (53)
Fellesskap og tilhørighet	54 % (52)
Mestring og trygghet	40 % (38)
Stemmebruk og sangteknikk	32 % (31)
Tilhørighet i kirka, trosopplæring, trosfellesskap, kirkemusikk (salmer, liturgi)	17 % (16)
Synge og musisere sammen	12 % (12)
Opptre for publikum	11 % (11)
Livsperspektiv på opplæringen	11 % (11)
Repertoar	10 % (10)

Figur 17. Viser hva korlederne oftest svarer at de ønsker at korsangerne skal lære og oppleve i koret. N=97.

Gjennom analyseprosessen var det særlig to kategorier som utpekte seg som viktige for korlederne: 1) sang- og musikkglede, og 2) fellesskap og tilhørighet. 11 prosent av korlederne har også det jeg velger å kalle for et livsperspektiv på opplæringen. I dette legger jeg at korlederne ønsker at korarbeidet skal få betydning for sangerne gjennom livet, enten på et musikalsk eller et menneskelig nivå. Svarene på dette spørsmålet er i stor grad stikkordspreget, og typiske eksempler på svar er:

Musikkglede. Sangglede. Fellesskap. Mestring i fellesskap. Utvikle seg og bli trygge på sang og musikk.

Jeg ønsker at de skal oppleve tilhørighet i en gruppe, mestring, selvutvikling, og samarbeid. Og så håper jeg de opplever kor som noe trygt som de vil fortsette med opp igjennom voksenlivet.

Musikkglede, felleskap, mestring.

Lære litt stemmebruk, intonasjon, sanger. Gjennom sanger, andakt og deltagelse i gudstjeneste og andre arrangement i kirken skal det å synge i kor oppleves som trosopplæring. Vi har stort fokus på at barna skal oppleve sangglede, fellesskap og mestringsfølelse. De skal føle seg sett, satt pris på og etter hvert utfordret.

Musikkglede og mestring.

Sangglede og trosfellesskap.

Fellesskap, opplevelsen av at de er viktige, bli trygg på å bruke sin stemme og få sangglede, samarbeid, kjenne musikken i kroppen, lytte, trygghet på scenen, bevissthet og læring av å formidle/fortelle.

Figur 18 viser hva korlederne (N=95) mener korsangerne ville ha mistet dersom koret ble truet av nedleggelse (vedlegg 29).

	Prosent (antall korledere)
Fellesskap med andre, tilhørighet, vennskap	70 % (66)
Musikalsk og vokal opplæring, musisering alene og sammen med andre	43 % (41)
En møteplass	19 % (18)
Musikk- og sangglede	16 % (15)
Et sted for mestring	15 % (14)
Et sted å lære/utøve tro, få trosopplevelser, inngå i trosfellesskap	14 % (13)
Et sted å bli trygg på egen stemme og lære å bruke egen stemme	7 % (7)

Figur 18. Viser hva korlederne mener korsangerne ville ha mistet dersom koret ble truet av nedleggelse. N=95.

På dette spørsmålet svarer mange av korlederne svært utfyllende, og det er tydelig at de ser på kordeltakelsen som viktig for barna og ungdommene de møter. Dersom koret hadde forsvunnet fra barnas liv, ville de ikke bare ha mistet selve sangaktiviteten, men mye mer:

Tilhørigheten til kirka og sangtradisjonen der, et spesielt fellesskap på tvers av klassetrinn, muligheten til å bli kjent med egen stemme og opplevelsen av at hver stemme både er unik og også hører sammen i det store fellesskapet.

Et sted med fellesskap, et sted å synge, et sted å møte barn fra lokalmiljøet, et sted som tilbyr morsomme aktiviteter i ukedagene og i helgene.

Sitt tilfluktssted. Mange kommer til oss fordi de ikke passer inn andre steder. Da mister de sin eneste fritidsaktivitet, et trygt fellesskap og det stedet der de får møte andre med musikk som interesse.

En viktig del av barndommen, vil jeg si. Å synge i kor er mer enn stemme og musikk. Fellesskapet og det vi klarer å skape sammen, er ren magi! For oss i kirken, har korarbeidet også en ekstra dimensjon. Jeg er overbevist om at vi sår frø som vil vokse med tiden – kanskje ikke før de er godt voksne, men det vil alltid være der. Dessuten skaper vi korsangere for fremtidens kor-Norge.

Mye: Et sangfellesskap! Få uttrykke seg gjennom sang. Lære om sang og musikk. Møte likesinnede. Føle seg sett. Oppleve mestring. Kjenne på mye god energi og sangglede. Føle seg verdifull og viktig. Være en del av noe større.

Svarene på hva korlederne ønsker at korsangerne skal lære og oppleve, og svarene på hva de mener korsangerne ville mistet, underbygger og bekrefter i stor grad hverandre. Korlederne ønsker at korsangerne skal oppleve sang- og musikkglede, fellesskap og tilhørighet, og det er nettopp dette flestparten også mener barna ville ha mistet dersom korene ble lagt ned. Det er

også interessant å merke seg at flere av korleiderne har en religiøs dimensjon i barnekorarbeidet, og det er nærliggende å tro at det gjelder de respondentene som leder kor i en kirkelig kontekst. Disse korleiderne understreker at barnekorene er en arena hvor barna kan inngå i trosfellesskap, kjenne tilknytning til kirka, lære den tradisjonelle kirkemusikken og lære om troen.

Resultatene jeg har redegjort for så langt, er resultatene slik de forelå etter den åpne og aksiale kodingsprosessen. I neste underkapittel redegjør jeg for resultatene som vokste fram gjennom den selektive kodingsprosessen.

5.5 Hva anser korleiderne som sin hovedutfordring?

I den delen av kodingsprosessen som kalles for selektiv koding, blir studiens kjernekategori identifisert. Kjernekategoriene fanger det som er det vesentligste for den eller de som undersøkes, og kun de kategoriene som relaterer til kjernekategoriene blir med videre. Dataene leder vei.

Problemstillingen som belyses i denne studien er *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* Det er den første delen av problemstillingen som er gjenstand for den selektive kodingsprosessen. I forlengelsen danner resultatene fra denne delen av analyseprosessen grunnlag for å diskutere del to av problemstillingen.

De resultatene som var aktuelle å ta med videre inn i en selektiv analyseprosess, var altså de resultatene som synliggjorde hvordan korleiderne beskriver og forstår arbeidet sitt. Slik jeg leste materialet, gjaldt det de resultatene som viste hva korleiderne fyller øvelsene med og hva de mener er målsettingen og verdien av å synge i barnekor. Andre resultater, som f.eks. korleidernes kjønnsidentitet, alder, utdanning og erfaring, relaterte ikke til studiens hovedformål. Disse kategoriene var kun å anse som bakgrunnsinformasjon, og de ble derfor utelatt i den selektive kodingsprosessen.

Det jeg anså som to likestilte hovedkategorier utpekte seg raskt; *sang- og musikkglede og fellesskap/tilhørighet*. Strauss og Corbin anbefaler at i de tilfellene hvor forskeren har flere enn én hovedkategori, bør man velge én, og så eventuelt relatere den andre til denne (Strauss

& Corbin, 1998, s. 147). Jeg anså at hovedaktiviteten i et kor er å synge sammen, på samme måte som at å spille fotball er hovedaktivitet dersom man er medlem i en fotballklubb. Fellesskapsfølelse og tilhørighet kan sannsynligvis oppstå, og være viktig, begge steder, men ikke i den grad at det er likegyldig hva slag aktivitet som utøves. Jeg besluttet derfor å gå videre med hovedkategorien *sang- og musikkglede*, for så å vurdere hvorvidt *fellesskap/tilhørighet* eventuelt kunne relateres til denne etterpå.

Alle spørsmålene som relaterte seg direkte til studiens hovedkategori ble nå gjennomgått på nytt. Hver spørsmålskategori ble systematisk gjennomgått, sett i sammenheng med og lest opp mot hovedkategorien *sang- og musikkglede*. I tillegg ble teori og tidligere forskning i enda større grad enn tidligere trukket inn i prosessen. Det var først nå jeg kunne være sikker på hva slags teori og forskning som var relevant for prosjektet. Det ble også skrevet memoer, og innholdsmessig var disse mer teoretisk rettet i denne delen av prosessen enn de hadde vært tidligere. Etter hvert som alle kategoriene var lest, analysert og sett i sammenheng med hverandre, ble det tydelig at det eksisterte enda en vesentlig underkategori som jeg tidligere ikke hadde fanget opp, nemlig en kategori som handlet om korledernes evner til å gjennomføre gode øvelser, holde ro og være tålmodige med barna. Dette mener jeg fanges inn av begrepet *ledelse*, som da forstås nokså bredt i denne konteksten. Det handler både om den musikalske ledelsen, men i høyeste grad også om evnen til å lede en gruppe og få til god gruppedynamikk. Dette velger jeg videre å kalle for relasjonell ledelse. Etter å ha gjennomgått materialet flere ganger, ble det altså tydelig at korlederen *selv* også spiller en viktig rolle.

Basert på den selektive kodingen vokste en substantiv teori gradvis fram; altså en forklaring på det fenomenet som undersøkes i studien. Teorien utviklet seg, og ble justert, flere ganger i løpet av den den selektive analyseprosessen. For hver gang materialet ble gjennomgått, ble behovet for å justere teorien mindre, og en substantiv teori som inneholdt det vesentligste for studien, var ferdig utviklet.

5.6 Teori om barnekorledelse

Ifølge Giske (Hjälmhult et al., 2014) beskriver substantive teorier innenfor GTM hva som er hovedutfordringen til den gruppen mennesker som blir studert (se også kap. 4.1). Basert på analyseprosessen jeg har beskrevet i dette kapittelet, har følgende substantiv teori (heretter kalt GT) framkommet:

Barnekorledere beskriver arbeidet sitt som en aktivitet hvor barn får oppleve og utvikle sang- og musikkglede. Korlederne mener at barnekoret er en inkluderende arena hvor barna får oppleve menneskelig, og noen ganger religiøs, fellesskap, og det enkelte barns deltakelse anses som verdifullt. Korlederne fyller korøvelsene med variert repertoar samt andre musikalske og fellesskapsbyggende aktiviteter som de ønsker skal fremme mestring hos det enkelte barn. Den største utfordringen er uro og/eller manglende konsentrasjon hos sangerne eller korlederne selv. Korledernes evner og kompetanse til å være en tydelig musikalsk og relasjonell leder, spiller derfor en vesentlig rolle for at koraktiviteten skal lykkes.

Troverdigheten og kvaliteten til en godt utviklet GT avhenger av at teorien samsvarer og fungerer (fits and works) for det fenomenet som undersøkes (Glaser & Strauss, 1967). Ifølge Giske blir det godt samsvar mellom data og den utviklede teorien dersom forskeren tar i bruk den konstant komparative metoden og kontinuerlig justerer begrepene på bakgrunn av datamaterialet (Hjälmhult et al., 2014). Dette beskriver i stor grad hvordan analyseprosessen i denne studien har forløpt. For at teorien skal fungere, må den være i stand til å forklare og tolke det som foregår i det området som er studert. Dersom teorien oppleves som nyttig og relevant for personene studien omhandler, er det et signal om at den er god (Glaser & Strauss, 1967, s. 3). Jeg er selv barnekorleder, og jeg opplever teorien som relevant, men det er ikke tilstrekkelig vurderingsgrunnlag. Teorien må derfor presenteres for feltet, og på bakgrunn av hvordan den blir mottatt, kan det vurderes hvorvidt den fungerer. Samtidig er det viktig å presisere at en GT aldri blir ferdig utviklet. Den kan modifisere og videreutvikles dersom det samles inn mer data (Hjälmhult et al., 2014, s. 95). Jeg håper at teorien som er utviklet i denne studien nettopp kan danne grunnlag for videre forskning på barnekorledelse som fenomen, og jeg ser det da som sannsynlig at teorien vil justeres.

5.7 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg presentert sentrale funn fra spørreundersøkelsen. I tillegg har jeg presentert analyseprosessen slik den har forløpt gjennom tre ulike stadier, åpen, aksial og selektiv kodingsprosess. Resultatene er presentert i fire underkapitler som er identiske med undersøkelsens fire forskningsspørsmål:

1. *Hvem er korlederne?* (Kap. 5.1)
2. *Hvordan er barnekorene satt sammen?* (Kap. 5.2)

3. *Hva gjør korlederne på korøvelsene? (Kap. 5.3)*
4. *Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne? (Kap. 5.4)*

Resultatene fra den selektive kodingsprosessen er presentert i kapittel 5.5. Hovedkategorien *sang- og musikkglede* er identifisert sammen med to vesentlige underkategorier; *fellesskap/tilhørighet* og korledernes evne til *ledelse*. Studiens GT er også presentert. De funnene jeg anser som sentrale og særlig interessante blir diskutert videre i kapittel 6.

6. Diskusjon

Problemstillingen i dette masterprosjektet er *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* I kapittel 5 presenterte jeg resultatene og sentrale funn fra analysen av spørreundersøkelsen. Selve analyseprosessen ble også beskrevet. I dette kapittelet diskuterer jeg enkelte av funnene mer inngående i lys av teorigrunnet som er presentert i kapittel 3 og tidligere forskning som er presentert i kapittel 2. Først drøfter jeg noe av det som kjennetegner norske barnekorledere som gruppe. Etterpå diskuterer jeg de funnene som jeg mener best besvarer problemstillingens første del; «Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt?». Deretter diskuterer jeg hvordan disse forståelsene kan være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse, altså problemstillingens andre del.

6.1 Hvem er barnekorlederne?

Som nevnt i innledningen var det viktig for meg å få en viss oversikt over hva som kjennetegner norske barnekorledere på gruppenivå. Jeg vil nå diskutere de funnene som jeg finner mest interessante.

6.1.1 Kjønn(s)balanse blant barnekorledere

Jansson og Balsnes (2020) finner at «kor er en relativt balansert likestillingsarena» (s. 18) og at andelen norske, kvinnelige korledere gjennomsnittlig er på 66 prosent. Deres studier, slik jeg forstår dem, omhandler primært voksenkorledere. I min studie viser det seg derimot en sterk ubalanse i kjønnsfordeling, og hele 89 prosent (N=111) av barne- og ungdomskorlederne oppgir at de er kvinner, mens kun 10 prosent er menn (vedlegg 2). Dette kan ses i relasjon til andre sammenlignbare felt, som barnehagesektoren og grunnskolen hvor den samme ubalansen viser seg: Kvinnelige lærere dominerer i grunnskolen, mens mannlige lærere helst søker seg til ungdomsskolen og videregående skole.

I 1999 var 36 prosent av grunnskolelærerne i Norge menn, mens andelen i 2017 var 25 prosent. I dag [2019] er det rundt 550 grunnskoler som har en andel mannlige lærere på bare 15 prosent eller mindre, viser tall hentet fra Grunnskolenes informasjonssystem (GSI). På landsbasis er kun én av fire lærere menn. Rekrutteringen ser ikke ut til å bli stort bedre. Kun 13 prosent av de uteksaminerte 1.-7.-grunnskolelærerne er menn. (Skjong, 2019)

Også i barnehagesektoren dominerer kvinnelig ansatte, og i 2020 var kun 10 prosent av de ansatte i barnehagene menn. Dette på tross av at barne- og familiedepartementet allerede i 1997 formulerte et mål om at hver femte barnehageansatt skal være mann (Kristiansen et al., 2020). Jeg har ikke datagrunnlag til å kunne si noe sikkert om årsakene til kjønnsubalansen som viser seg blant barnekorleiderne i denne studien. I skole- og barnehagefeltet pekes det derimot på årsaker som lav lønn og status, forestillinger rundt kjønn og identitet og mangel på mannlige kollegaer (Kristiansen et al., 2020; Skjong, 2019). Det er nærliggende å tenke seg at de samme mekanismene kan gjøre seg gjeldende for korledere når de velger hvorvidt de skal lede barnekor eller voksenkor. Får så denne ubalansen noen videre konsekvenser?

Det har i flere år eksistert en bekymring i det norske barnekormiljøet rundt manglende rekruttering av gutter. Dette har blant annet ført til rene guttekorprosjekter, blant annet i regi av Ung kirkesang. Gjennom disse prosjektene har gutter fra hele landet møttes til fellesprosjekter hvor de blant annet har framført Mozart Requiem med orkester og solister (BIOF, 2021). Bekymringen rundt manglende rekruttering av gutter i kormiljøet, er reell (Freer, 2010, 2015; Kennedy, 2002; Palkki, 2015; Welch & Howard, 2002). Spørsmålet jeg stiller meg, er hvorvidt denne utfordringen kan løses gjennom prosjekter og arrangementer som henvender seg spesifikt til gutter, eller om det også kan ses i sammenheng med kjønnsubalansen blant barnekorleiderne?

Patrick K. Freer (2010, 2015) har sett på hvilke implikasjoner konstruksjon av mulige selv (Markus & Nurius, 1986) kan ha for gutters deltakelse i kor. I artikkelen «Two decades of research on possible selves and the «missing males» problem in choral music», gjennomgår Freer (2010) tjue år med forskning som på ulikt vis kan være med og forklare hvorfor gutter ikke vil synge i kor:

1. Gutter etterstreber dyktighet og kompetanse.
2. Av ulike grunner legger ikke korledere vekt på de vokale ferdighetene som er nødvendige for å tilpasse seg unge mannsstemmer som er i endring.
3. Ungdomsgutter blir frustrerte over mangel på mestring, og slutter derfor å synge i kor. De beveger seg heller mot mulige selv i andre domener, nettopp fordi de er opptatt av mestring og kompetanse.

4. Gutter som likevel fortsetter å synge i kor, opplever en ubalanse mellom jenter og gutter. Dette resulterer i en opplevelse av at det mulige selvet som korsanger er overveiende feminint.
5. Mange ungdomsgutter som i utgangspunktet ønsker å bli værende i koret, slutter. Kanskje er grunnen mangel på andre jevnaldrende gutter. Forskning tyder, ifølge Freer (2010) på, at det kan være et *fryktet* (min kursivering) mulig selv som dukker opp under disse omstendighetene.

Freer (2010) mener disse forholdene bør få noen konsekvenser. Først og fremst må korledere ta på alvor gutters behov for mestring, og de må derfor lære guttene hva som skjer med stemmen deres når de kommer i stemmeskiftet. De må også lære dem å lese noter i f-nøkkel. På den måten vil det sannsynligvis være enklere for guttene å oppleve mestring også gjennom en pubertetsperiode preget av endring. Samtidig hevder Freer at guttene har behov for rollemodeller, gjerne i form av eldre korsangere. Dette henger sammen med at når et mulig selv oppleves som nært oppnåelig, er individer mer motiverte for å søke i den retning, enn om det mulige selvet oppleves som fjernt.

Grunnene til at det er utfordrende å rekruttere og beholde gutter i kor, ser ut til å være sammensatte. At arrangementer som retter seg direkte mot gutter kan ha en umiddelbar effekt for de som er involvert, er det ingen grunn til å bestride. Men – slik jeg ser det, løser det ikke hovedproblemet. Freer (2010) viser at det må jobbes på flere områder samtidig, og kompetanse blant korlederne ser ut til å være en hovedfaktor. Å rekruttere flere mannlige barnekorledere, kan også være med og bidra i positiv retning fordi mannlige barnekorledere kan tilby guttesangerne et såkalt *mulig selv*. Altså – de kan fungere som rollemodeller. På den andre siden viser Kathy Roulston og Martin Mills (2000) at mannlige lærere som rekrutteres til feminiserte fag i skolen, som f.eks. musikkfaget, gjerne går inn i praksiser som forsterker kjønnsstereotyp atferd hos gutter. På bakgrunn av dette argumenterer forskerne for at det ikke er tilstrekkelig i seg selv å rekruttere flere mannlige lærere til feminiserte fagfelt. Man må også diskutere hvilke underliggende antakelser lærere har om maskulinitet. Det samme vil kunne være relevant å diskutere for barnekorledere. Hvordan ser norske barnekorledere på gutter, og hvilke antakelser om gutters kordeltakelse eksisterer på feltet?

6.1.2 Barnekorledernes arbeidsforhold

Korlederne i undersøkelsen fyller en relativt liten andel av sin totale stillingsprosent med barne- og/eller ungdomskorledelse. Som jeg viser i kapittel 5.1.2 oppgir hele 54 prosent (N=93) at de bruker mindre enn 20 prosent av sin totale stillingsprosent på dette arbeidet (vedlegg 3), og 13 prosent (N=118) oppgir dessuten at de ikke mottar noen form for økonomisk kompensasjon (vedlegg 6). Dette samstemmer godt med Jansson og Balsnes (2020) som viser at «kun én av ti norske dirigenter er engasjert på fulltid, tre av ti er deltidsdirigenter og resten har korledelse som en marginal praksis i økonomisk forstand» (s. 17). De finner også, som jeg, at mange korledere kombinerer dirigentarbeidet med annet musikalsk og/eller utenom-musikalsk arbeid.

Dale (1999) er opptatt av at lærere trenger tid dersom de skal kunne planlegge god undervisning (K2) og reflektere rundt egen yrkespraksis (K3). Rent konkret foreslår han at ren undervisningstid bør utgjøre ca. en tredjedel av samlet arbeidstid. Barnekorledere jobber ikke i et ensartet system slik lærere gjør, men det er likevel meningsfullt å drøfte fordeling av tidsressurs for korledere ut fra Dale sin modell. Creo, Fonoko og Koralliansen har i fellesskap utviklet forslag til arbeidsavtaler, arbeidsbeskrivelser og skjema for beregning av stillingsstørrelse og lønn for korledere (Creo, u.å.). Ifølge «Veiledning ved engasjering av kordirigent», har de tatt utgangspunkt i arbeidstidsbestemmelser for kulturskolelærere i KS' hovedtariffavtale fra 2021. I skjemaet for beregning av stillingsstørrelse, foreslås det at 44 prosent av arbeidstiden går med til dirigering og instruksjon. Dette er noe høyere enn den tredjedelen som Dale foreslår som ren undervisningstid for lærere, og det viser med tydelighet at dirigering og instruksjon (K1) kun utgjør en del av korledernes arbeidsbelastning. Det foreslås videre at 19 prosent av arbeidstiden settes av til egenutvikling (K3), 24 prosent er avtalefestet forberedelse-/pausetid (K2) og 13 prosent er disponibel tid som bl.a. kan fylles med kontakt med styret, booking og kontakt med eksterne musikere samt administrativt arbeid som å lage kjøreplaner og timeplaner (K2). Slik jeg ser det anerkjennes kompleksiteten i korlederes totale arbeidsbelastning dersom korledere får avtaler basert på Creo, Fonoko og Koralliansens forslag. Hvor mange det gjelder, er derimot uvisst, og det er heller ikke undersøkt i studien min. Det er derfor vanskelig å si med sikkerhet hvorvidt korlederne opplever at de har tilstrekkelig tid til planlegging/evaluering (K2) og selvrefleksjon/egenutvikling (K3). Dette ville det vært interessant å vite mer om. Det studien min derimot viser er at 32 prosent (N=94) av respondentene opplever at «manglende konsentrasjon hos sangerne og/eller korleder» (vedlegg 27) kommer i veien for gode øvelser.

I tillegg svarer 17 prosent at deres egen dårlige planlegging fører til at korøvelsene ikke blir så gode som de skulle ønske (vedlegg 27):

Jeg er gjerne litt dårligere forberedt enn hva jeg liker pga. kontorarbeid som tar overhånd. Dette fører til at jeg ikke helt klarer å slippe meg løs og dermed når jeg heller ikke helt inn hos ungdommene. Ond sirkel.

Da har jeg ikke forberedt meg godt nok, trenger å bruke noter eller tenke før overganger. Da får jeg ikke så god kontakt med barna som jeg ønsker/pleier, er en utydelig leder og får en dårligere øvelse.

Disse utsagnene kan tyde på at enkelte korledere opplever at manglende tid påvirker arbeidet i negativ retning. I denne sammenhengen er det også relevant å gjenta at 13 prosent (N=118) av korlederne ikke mottar noen form for økonomisk kompensasjon for arbeidet (vedlegg 6). De har altså ikke betalt for noe av arbeidet de gjør, verken øvingstiden eller forberedelsestiden. Hva som er årsaken til dette, kommer ikke fram i min studie. En nærliggende tolkning kan være at det er foreldre med musikkbakgrunn som stiller opp frivillig i barnas aktiviteter, eller at det er ansatte i kirke eller skole som ikke skiller mellom den spesifikke barnekorlederaktiviteten og andre undervisningsaktiviteter. Det at de ikke får noen økonomisk kompensasjon for arbeidet, trenger heller ikke å bety at disse korlederne ikke setter av tid til planlegging/evaluering (K2) eller selvrefleksjon/egenutvikling (K3), men de må i så fall bruke fritiden sin på det.

6.2 Hvordan beskriver og forstår barnekorlederne arbeidet sitt?

Gjennom spørreundersøkelsen har jeg fått noen indikasjoner på hvordan norske barnekorledere beskriver og forstår arbeidet sitt. Jeg har utforsket hvordan barnekorene de leder «ser ut», jeg har fått innblikk i hva korlederne mener barnekorene betyr for korsangerne og jeg har kartlagt hva de fyller korøvelsene med. Jeg vil nå diskutere de mest interessante funnene i lys av Lauvås og Handal (2014) sin praktiske yrkesteori.

6.2.1 Barnekorledernes praktiske yrkesteori

Ifølge Lauvås og Handal (2014) består en yrkesutøvers praktiske yrkesteori (PYT) av personens «forestillinger om praksis og den samlede handlingsberedskapen for praktisk virksomhet» (s. 28). Kort oppsummert inkluderer dette yrkesutøverens synlige handlinger (P1), vedkommendes teori- og erfaringsbaserte begrunnelser for hva som er den mest

effektive handlingen i en gitt situasjon (P2) og til slutt personens etiske rettferdiggjøring og verdier (P3).

På P3-nivå finner vi altså yrkesutøvernes etiske rettferdiggjørelse av egne handlinger og deres verdier. Barnekorlederne svarte på to spørsmål i undersøkelsen som jeg særlig mente ville kunne bidra til å få tak i verdiene deres, nemlig hva de ønsker at korsangerne skal lære og oppleve i koret og hva korsangerne ville ha mistet dersom koret ble truet av nedleggelse. Mine analyser viser at barnekorlederne beskriver arbeidet sitt som en aktivitet hvor barn får oppleve og utvikle sang- og musikkglede, og hvor fellesskap, tilhørighet og samhold anses som svært viktig. Det musikalske og det relasjonelle ses stort sett i sammenheng, og svært få fokuserer kun på det ene eller det andre. Det er kombinasjonen av de to som er tydeligst framtrepende i materialet.

Sangglede og tilhørighet. Erfare at de spiller en viktig rolle i en helhet. Lære å både ta og gi plass.

Mestring ved å lære seg å synge, spesielt flerstemt sang. I tillegg: det sosiale fellesskapet ved å synge i kor og lage musikk sammen.

Helhet i musikken - oppleve - mestre - lære å lese - formidle - bli gode sunne mennesker gjennom å være i et godt musikalsk og sosialt miljø som både krever noe av dem og støtter/ser dem.

Flere av korlederne som leder kor i en kristen kontekst, trekker dessuten fram at fellesskapet og tilhørigheten er spesifikt knyttet til et trosfellesskap. Typiske utsagn om hva disse korlederne ønsker at korsangerne skal lære, er:

Lære å synge. Lære om kirkerommet, salmer og liturgi. Oppleve tilhørighet til kirken og hverandre.

Lære om Jesus, sangteknikk og stemmer. Sangglede og vennskap. At alle blir sett.

Lære litt stemmebruk, intonasjon, sanger. Gjennom sanger, andakt og deltagelse i gudstjeneste og andre arr. i kirken skal det å synge i kor oppleves som trosopplæring. Vi har stort fokus på at barna skal oppleve sangglede, fellesskap og mestringsfølelse. De skal føle seg sett, satt pris på og etter hvert utfordret.

Også her er det tydelig at målet med korarbeidet er en kombinasjon av det musikalske innholdet, tilhørighet og samhold – men ispedd en religiøs komponent.

På P2-nivå finner vi yrkesutøvernes vurderinger av hva som er det mest effektive å gjøre i en gitt situasjon. Disse vurderingene kan basere seg på teoretisk innsikt, egen og/eller andres erfaringer. Slik jeg ser det, blir korledernes P2-begrunnelser særlig synlige når de svarer på spørsmål om hvilke innstuderingsmetoder de bruker. Innstuderingsmetodikk handler jo nettopp om å finne hensiktsmessige metoder for å innstudere repertoar på i en gitt kontekst. En stor del av korlederne oppgir at de benytter imitasjon, lytting- og gehørsbaserte metoder samt noter i innstuderingsprosessen. Det som likevel er mest oppsiktsvekkende ved svarene deres, er hvor stor variasjon det er i metodene de bruker. Dette samstemmer med Bygdéus (2015) som finner at barnekorledelse er en kompleks aktivitet der korlederne bruker varierende arbeidsmåter og ulike medierende verktøy når de utfører arbeidet sitt. Jansson og Balsnes (2020) viser dessuten at korledere har god innsikt i, og tilpasser seg, sine styrker og svakheter. Slik jeg ser det kan mangfoldet i innstuderingsmetoder ses i relasjon til nettopp dette. Korlederne «bruker de ferdighetene de har, og kompenserer for det de mangler» (Jansson & Balsnes, 2020, s. 13). Det er naturlig å tenke at en barnekorleder som er utdannet sanger ofte bruker imitasjon som innstuderingsmetode, mens en utdannet pianist heller finner støtte i pianoet.

På P1-nivå finner vi selve handlingene, altså det som kan observeres av andre. Innstuderingsmetodene som ble behandlet under P2-nivået er også observerbare av andre, men i denne konteksten mener jeg at de hører hjemme under P2 fordi de sier noe om hva korlederne anser som *effektive* midler for å innstudere repertoar. I denne studien mener jeg spørsmålene om hva slags innhold korlederne fyller øvelsene med, hører inn under handlinger på P1-nivå. Dette gjelder både typer repertoar og eventuelle andre aktiviteter. Det er åpenbart at hovedtyngden av korlederne velger relativt enkelt repertoar til korene, det vil si enstemt repertoar eller enkelt flerstemmig repertoar (vedlegg 22). Lauvås og Handal (2014) understreker at yrkesutøveres handlinger ikke foregår i et vakuum, men de forholder seg til ulike rammer. Barnekorlederne i denne studien oppgir at de jobber innenfor ulike rammer, som f.eks. i en kirke eller i en kulturskole. Det er nærliggende å tro at en slik organisasjons- eller institusjonstilknytning bidrar til å strukturere, og samtidig også begrense, handlingsrommet deres både når det gjelder tilgang til øvingslokaler, økonomiske ressurser, repertoarvalg og annet innhold i korøvelsene. En barnekorleder som jobber i kirkelig kontekst, vil sannsynligvis velge sakralt repertoar og aktiviteter som lystenning og andakt oftere enn en barnekorleder som jobber i en kulturskole. Dette kan f.eks. forklare hvorfor så

mange som 32 prosent av respondentene (N=112) oppgir at de alltid, eller ofte, øver på ny og gammel kirkemusikk, salmer, liturgiske ledd og gospel/lovsang (vedlegg 24).

6.2.2 Indre sammenheng i barnekorledernes praktiske yrkesteori

Dersom korlederne legitimerer arbeidet sitt (P2 og P3) ut fra to hovedperspektiver, nemlig at barnekoret både skal være en arena for utvikling av sang- og musikkglede samt et sted hvor de får oppleve tilhørighet og samhold, er det interessant å se dette i relasjon til hvilke handlinger de velger på P1-nivå. Er det samsvar mellom korledernes overordnede verdier og etiske vurderinger på den ene siden, og det de så gjør på korøvelsene? Her er det særlig to faktorer som er relevante å diskutere: Valg av innhold i øvelsene og faktorer som hindrer eller utfordrer øvingsdisiplinen.

Valg av innhold

Som allerede nevnt velger flesteparten av korlederne det jeg vil karakterisere som relativt enkelt repertoar, det vil si enstemt eller enkelt flerstemt repertoar (vedlegg 22). Kun 19 prosent oppgir at de jevnlig jobber med avansert flerstemt repertoar. Det kan være flere grunner til dette, men den mest nærliggende er at de tar hensyn til barnas alder eller korets størrelse. Korlederne velger da repertoar ut fra sangernes og korets forutsetninger (jf. elevforutsetninger), og har sannsynligvis et ønske om at korsangerne skal oppleve mestring.

Det kan også tenkes at noen av korlederne ikke har tilstrekkelig kompetanse selv til å kunne velge mer avansert repertoar til koret. Flere av resultatene kan tyde på dette: 11 prosent av respondentene (N=91) oppgir at de skulle ønske at de var bedre til å velge riktig repertoar til koret, 19 prosent skulle ønske de var bedre til å spille piano eller et annet instrument, 8 prosent skulle ønske de var bedre til å lese noter og 14 prosent skulle ønske de mestret flere former for metodikk (vedlegg 18). Følgende sitater fra respondentene på hva de selv skulle ønske de mestret bedre, eller kunne mer om, underbygger også denne tolkningen:

Noe mer musikkutdanning kunne nok hjulpet.

Kunne ønsket bedre musikalsk kompetanse.

Arbeide flerstemt i barneskolealder.

En del dirigenttekniske ferdigheter og flere verktøy for å jobbe med gehør og notekunnskap.

Hvordan lære bort flerstemthet på en enkel måte.

Å kunne ta til meg nytt materiale raskere og ta det i bruk, uansett sjanger.

På den andre siden kan det også tenkes at noen korledere har tilstrekkelig kompetanse til å jobbe med mer avansert repertoar selv, men de undervurderer kanskje sangeres evner. I så fall kan korsangerne muligens oppleve repertoaret som *for* enkelt, noe som igjen kan bidra til at korsangerne ikke får tilstrekkelige utfordringer og muligheter for utvikling. Frede V. Nielsen (1998), berører denne problemstillingen, om enn fra et litt annet utgangspunkt, når han skriver at det eksisterer en korrespondanse mellom ulike meningslag i musikken og opplevelsels- og bevissthetslag hos mennesker. Ifølge Nielsen består musikken av følgende seks meningslag: akustiske lag, strukturelle lag, kinetisk-motoriske (kroppslige) lag, spenningslag, emosjonelle lag og åndelige, eksistensielle lag. Disse lagene korresponderer med strukturer i menneskets psyke og vise versa, og dette er grunnlaget for at mennesker kan oppleve at de både kan finne og uttrykke seg selv gjennom musikk. Det kan oppstå et «møte» mellom de to, og dette møtet kan bli svært intenst og i ytterste konsekvens føre til eksistensielle erfaringer. Men – dersom det skal kunne oppstå et møte, må musikken i seg selv inneha visse estetiske kvaliteter. Altfor ofte, antyder Nielsen, handler musikkundervisning om musikkens ytre lag og strukturer, og de emosjonelle og eksistensielle lagene får ikke tilsvarende oppmerksomhet (Nielsen, 1998; Varkøy, 2017). Ved å følge Nielsen, kan det muligens være fruktbart for barnekorledere å stille seg selv spørsmålet om repertoaret de velger til koret i tilstrekkelig grad ivaretar de dypere lagene ved musikken. I hvor stor grad reflekterer de rundt musikkens iboende kvaliteter? Og – er det overhodet mulig å ivareta de dypere musikalske lagene i musikk samtidig som man tar hensyn til de sanglige og musikalske forutsetningene til den enkelte korsanger og gruppa som helhet? Durrant (2000) svarer delvis på disse spørsmålene når han viser hvordan fem ulike korlederes ledelsesstiler virker *seductive* på barne- og ungdomskorsangerne de leder. Ett hovedfunn er nemlig at korlederne i studien er opptatt av å velge passe utfordrende musikk til koret, men de er ikke redde for å utfordre sangerne (s. 46). Durrant hevder faktisk at unge sangere ønsker utfordringer når det gjelder repertoar: «evidence in this study reveals that they really want and respond to challenge» (s. 46).

Ved siden av å øve på repertoar, fyller også korlederne øvelsene med andre aktiviteter (vedlegg 25). Eksempler som nevnes er musikkrelaterte aktiviteter som oppvarming og arbeid med sangteknikk, ulike sang- og musikkleker, dans og bevegelse til musikk, noteopplæring,

improvisasjon og gehørtrening. I tillegg har også korlederne fokus på ikke-musikalske aktiviteter som leking og sosiale aktiviteter, spise mat sammen, andakt og lystenning. Dette innholdet (P1) mener jeg i stor grad samstemmer med korledernes overordnede verdier (P3). Korlederne ble ikke bedt om å begrunne valg av innhold og aktiviteter (P2), men noen gjorde det likevel:

Er opptatt av å få til et godt samhold i koret hvor vi heier på hverandre. Sammen er vi best! Godt humør og sangglede er andre stikkord. Er opptatt av å «se» alle kormedlemmene og gi dem god energi. Dette gjør at kormedlemmene føler seg ivaretatt og det er viktig for meg.

Bli-kjent-leker / aktiviteter som skaper samhold og gruppefølelse.

Fast start med «togsang» som samler koret.

Lek for å skape et bedre miljø.

Oppvarming, notelære, dans, lek, felles måltider til å bygge sosiale relasjoner.

Gjennom en variasjon av musikalske og ikke-musikalske aktiviteter synes det som om korlederne i stor grad velger innhold (P1) som harmonerer med målsettingen (P3) om å drive et korarbeid hvor sangerne får oppleve sang- og musikkglede, samhold og tilhørighet.

Hindringer

Det er interessant å merke seg at femti prosent av korlederne (N=94) opplever uro som den største utfordringen på korøvelsene (vedlegg 27). I tillegg oppgir 32 prosent av korlederne at manglende konsentrasjon hos dem selv eller sangerne også bidrar negativt. Dette må sies å komme i direkte konflikt med korledernes ønsker for kordriften. Det er vanskelig å tenke seg at korsangerne opplever sang- og musikkglede, samhold og tilhørighet på korøvelser som preges av uro og mangel på konsentrasjon.

Som jeg allerede har pekt på i kapittel 5.3.3 har korlederne ulike forklaringsmodeller med tanke på hvordan de forklarer uroen og den manglende konsentrasjonen. Noen peker på barna som det største problemet, noen peker på seg selv og andre igjen peker på samspillet mellom seg selv og barna. Som nevnt i kapittel 1.4.1 definerer jeg barne- og ungdomskorledelse som en musikkpedagogisk praksis i denne studien. På en korøvelse, slik den her er definert, underviser korlederen sangerne i et innhold og inntar derfor en slags lærerrolle. Dale (2001) skriver at lærere på kompetansenivå 2 (K2) må planlegge og evaluere undervisning på en måte som tar hensyn til elevenes progresjon. Målet med undervisningen må knyttes til

elevenes læring, og læreren må ha klart for seg hvilke endringer hen ønsker å oppnå i elevenes tenkning, holdninger og ferdigheter. Det er altså tydelig at læreren, eller i vårt tilfelle korlederen, bærer ansvaret for at undervisningssituasjonen fungerer og for at korsangerne får anledning til å lære. Når korlederne legger skylden på korsangerne for at øvelsene ikke fungerer, tyder det på en manglende vilje, eller evne, til selvrefleksjon. Altså mangler noe vesentlig på P2-nivå og P3-nivå i den praktiske yrkesteorien (Lauvås & Handal, 2014). Utsagn som underbygger en manglende vilje eller evne til selvrefleksjon er:

Når noen går lei og ikke vil synge.

Mye småprat i koret / lite fokus.

Barna blir urolige og ukonsentrerte.

Ungdommene bråker.

Det fungerer dårlig når barna blir lei av å synge, og blir ufokuserte og urolige.

Barna er ukonsentrert og lite motivert, prater mye fremfor å høre etter og å synge.

Barna er urolige, synger ikke med, forstyrrer andre.

Når de prater i munnen på meg, distraherer hverandre og lager uro. Det er veldig energitappende for meg.

Her ser vi ingen tegn til at korlederne reflekterer rundt sin egen påvirkning på barna eller læringssituasjonen. Når jeg leser disse utsagnene, trer det i mitt indre bilde fram passive voksne som ikke vil ta ansvar for barnas læring. Det er *barna* som går lei, er ukonsentrerte, bråkete, ufokuserte, urolige og forstyrrer øvelsen. Det er ikke korlederen som tilbyr kjedelig eller dårlig undervisning, har valgt feil repertoar eller planlagt for dårlig. For å nyansere bildet, kan det hende at noen av respondentene som skrev utsagnene over også er bevisste sitt eget ansvar. Men kanskje vet de ikke hvordan de skal løse utfordringene, eller så skrev de det ikke. Det var det derimot noen som gjorde, og disse knytter i større grad uroen og korsangernes manglende konsentrasjon til sin egen undervisning og ledelse:

Når jeg ikke har forberedt meg godt nok, eller er trøtt og sliten og har lite overskudd til koristene, kan det fort bli urolig og lite effektiv øvelse. Er jeg på plass, er barna på plass!

Når det blir mye uro og barna ikke klarer å stå stille og konsentrere seg, og ikke lytter til hverandre, da faller sangen sammen. Da må jeg jobbe mye med å få opp motivasjonen og gjerne endre sang eller ta en lek før vi fortsetter.

Barna ankommer sent pga. sen henting (samarbeid med AKS som iblant fungerer litt halvveis), de er slitne, bråkete og har hodet i noe de har opplevd tidligere på dagen. Jeg er dårlig forberedt og sliten selv, og vi strever alle med å finne fokus. Barna krangler, for eksempel, og jeg har utfordringer med å holde tråden i det jeg gjør.

Når barna er slitne og blir ufokuserte synes jeg det er vanskelig å motivere dem.

Jeg er for dårlig forberedt eller kan ikke sangene jeg skal undervise i godt nok.

Klarer ikke å fange konsentrasjonen deres.

Det er altså en åpenbar utfordring for korlederne å holde på korsangernes konsentrasjon og å skape arbeidsro. Dette knytter jeg til kompetanse, og det blir ytterligere diskutert i kapittel 6.3.2.

6.3 Undervisningsfaget barnekorledelse

Gjennom spørreundersøkelsen har respondentene svart på spørsmål om tidligere erfaring både som korsangere og korledere. De har også svart på spørsmål om hvorvidt de har musikkutdanning eller ei, samt hvordan de vurderer egne styrker og svakheter. De korlederne som har høyere musikkutdanning har dessuten svart på spørsmål om hva de skulle ønske de hadde lært mer om i studietiden og hva de lærte som har vist seg å være nyttig i arbeidet som barnekorleder. Jeg vil nå diskutere undervisningsfaget barnekorledelse med utgangspunkt i resultatene fra undersøkelsen, og i lys av teori om lærerutdanning og tidligere forskning på korlederutdanninger.

6.3.1 Skal det undervises i barnekorledelse?

Jansson og Balsnes (2020) skriver at «det finnes flere innganger til dirigentyrket, men uansett bakgrunn finnes det alltid en første eksponering for dirigering» (s. 12). For mange korledere er denne første eksponeringen egen deltakelse i barne- og/eller ungdomskor, og Jansson og Balsnes finner at stort sett alle kordirigenter har sunget i kor i oppveksten. Dette funnet styrkes i denne studien hvor kun 9 prosent (N=149) av korlederne oppgir at de *ikke* har sunget i barne- og/eller ungdomskor i oppveksten (vedlegg 7). Jansson og Balsnes (2020) skriver videre at barne- og ungdomskor er viktige arenaer for rekruttering av kommende korledere, og det å tilhøre et slikt felleskap gir gode utviklingsmuligheter. Samtidig etterlyser de at unge sangere får mulighet til å stå foran og lede kor selv. Dette mener de vil kunne bidra til at flere får oppleve gleden ved å være korleder, og det kan således også bidra til rekruttering til yrket. Etter min erfaring er det allerede en bevissthet rundt denne tematikken i barne- og

ungdomskorfeltet. I samarbeid med Koralliansen gir f.eks. Ung i Kor, Ung kirkesang og Fonoko økonomisk støtte til barne- og ungdomskor som tilbyr dirigentopplæring til sine egne sangere (Koralliansen, 2023). Dessuten arrangerer Ung kirkesang jevnlig nasjonale kurs for barn og ungdom som ønsker å lære mer om korledelse, såkalte kantorilederkurs (Ung kirkesang, 2023).

Det virker sannsynlig at Jansson og Balsnes (2020) har rett i at barne- og ungdomskor utgjør viktige rekrutteringsarenaer for kommende korledere. Men, som de også er inne på selv, spiller kvaliteten på den opplæringen korsangerne får en avgjørende rolle. I min studie oppgir omtrent en tredjedel av respondentene (29 prosent, N=123) at de ikke har høyere musikkutdanning (vedlegg 12), noe som sannsynligvis får negative konsekvenser for korledernes evner til å drive opplæring: Dersom korlederne selv ikke mestrer vesentlige sider av musikkfaget, er det vanskelig å se for seg at de vil, eller kan, undervise korsangerne. På den andre siden viser studien at 71 prosent (N=123) av respondentene faktisk *har* høyere musikkutdanning. Hovedtyngden av barnekorlederne bør derfor, i teorien, være i stand til å undervise korsangerne, og i forlengelsen kanskje også bidra til rekruttering til korlederyrket. Men er det faktisk tilfellet?

Resultatene viser at 39 prosent (N=72) av respondentene med musikkutdanning oppgir at de skulle ønske at det hadde vært mer fokus på barnekorledelse som *egen disiplin* i studiene (vedlegg 16). I tillegg oppgir 4 prosent (N=72) at de lærte lite i studietiden som har vist seg å være nyttig i arbeidet som barnekorleder. Altså ser det ut til at korlederne med høyere musikkutdanning mener undervisningen har vært mangelfull med tanke på å forberede dem til å lede barnekor, noe jeg mener indikerer at barnekorledelse bør tilbys som eget emne innenfor utvalgte studietilbud. Ved å se på hvilke spesifikke studier barnekorlederne i denne undersøkelsen har gjennomført (vedlegg 14), mener jeg barnekorledelsesfaget kan være relevant å tilby som en del av kirkemusikkstudiet, lærerutdanningen, bachelorstudiet i musikkpedagogikk (inkludert PPU) og de mer generelle ensembleledelsesutdanningene. Det er disse utdanningene flesteparten av de musikkutdannede barnekorlederne oppgir å ha gjennomført, og det er dermed sannsynlig at studenter ved disse studieretningene vil få anledning til å lede barnekor etter endte studier. I tillegg vil jeg understreke at det er glidende overganger mellom å lede et barnekor, og å lede andre sangaktiviteter for barn f.eks. i et klasserom på en skole eller på et trosopplæringstiltak i en kirke. En lærer eller en kirkemusiker med kompetanse innenfor barnekorledelse, vil med stor sannsynlighet kunne

bruke denne kompetansen i andre sammenhenger hvor hen skal lede sangaktiviteter for og med barn. Undervisningsfaget barnekorledelse må således ikke forstås så smalt at det kun anses som relevant for de som driver spesifikke koraktiviteter for barn – det kan i aller høyeste grad være relevant for alle som synger sammen med barn. Dette er også berørt i kapittel 1.4.3.

Resultatene fra undersøkelsen viser altså at det er gode grunner til at barnekorledelse bør tilbys som eget emne ved musikkutdanningsinstitusjoner i Norge, og da spesielt innenfor utvalgte studieretninger. Gode barne- og ungdomskor bidrar til at barn får oppleve og utvikle sang- og musikkglede samt sosial tilhørighet. I tillegg er barne- og ungdomskor viktige rekrutteringsarenaer for kommende korledere. Musikkstudenter innenfor utvalgte studieretninger kan forvente at de vil komme til å lede barne-, og/eller ungdomskor etter endt utdanning, men for å mestre dette viser studien at de trenger spesifikk kompetanse i barnekorledelse. I tillegg viser resultatene at det er behov for et tilbud som retter seg mot de barne- og ungdomskorlederne som ikke har formell musikkutdanning da dette er en relativt stor gruppe (vedlegg 12). For ordens skyld vil jeg minne om at jeg ikke er nøytral i dette spørsmålet. Jeg er studieleder for videreutdanningen i barnekorledelse ved Norges musikkhøgskole, og jeg arbeider som timelærer ved samme institusjon. Det vil nødvendigvis gagne meg og min posisjon på feltet dersom barnekorledelsesfaget styrkes i høyere utdanning, men den foregående diskusjonen mener jeg synliggjør at dette ikke er min motivasjon for å hevde det jeg hevder.

6.3.2 Kjerneferdigheter i undervisningsfaget barnekorledelse

Et premiss ved denne studien, er at barnekorledernes beskrivelser og forståelser av sitt eget arbeid anses som relevante for utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. Særlig fire spørsmål ble stilt på bakgrunn av dette premisset:

1. Tenk på barne- og/eller ungdomskoret du dirigerer/leder, og svar på følgende spørsmål: - Hva i utdanningen din har du hatt mest bruk for som barnekorleder?
2. Tenk på barne- og/eller ungdomskoret du dirigerer/leder, og svar på følgende spørsmål: - Hva skulle du ønske du hadde lært mer om i studietiden som ville vært relevant i arbeid med barnekor?
3. Hva er dine styrker som korleder for barne- og/eller ungdomskor?
4. Hva skulle du ønske du mestret bedre som korleder?

Resultatene fra disse spørsmålene ble analysert på samme måte som tidligere beskrevet, gjennom en konstant komparativ metode. Gjennom prosessen trådte noen overordnede, og delvis overlappende, kategorier fram. Disse kategoriene oppsummerer hva barnekorlederne i studien mener det er viktigst for dem å mestre eller kunne noe om:

- pedagogikk og didaktikk
- relasjonskompetanse og autoritativt lederskap
- grunnleggende musikkkompetanse
- kunnskap om stemmeanatomi og -fysiologi, inkludert barnestemmens utvikling
- kjenne glede over egen stemme
- generell direksjonsteknikk
- arbeidsmetoder og innstuderingsmetodikk som er tilrettelagt for barn og barnekor
- repertoar som passer for barnekor
- pianospill og besifring
- planlegging og strukturering av korøvelser

Ifølge Grossman, Hammerness, et al. (2009) bør undervisning i høyere utdanning sentrerer rundt det de kaller for «core practices», eller kjerneferdigheter (se kap. 3.3.2). Ved å følge Grossman, Hammerness, et al. vil jeg hevde at lista over representerer kjerneferdighetene i undervisningsfaget barnekorledelse. Etter å ha analysert og sammenlignet kjerneferdighetene flere ganger, ble det tydelig at de alle kunne sorteres inn under følgende tre hovedkategorier: *grunnleggende musikkkompetanse, instrumentkunnskaper og -ferdigheter og pedagogisk og didaktisk kompetanse*. Før disse kategoriene diskuteres ytterligere, vil jeg minne om det som framkommer som det vesentligste for korlederne i studien, nemlig kjernekategoriene *sang- og musikkglede*. To andre underkategorier står også fram som sentrale, nemlig *fellesskap/tilhørighet* og korledernes evne til *musikalsk og relasjonell ledelse*. Sett i relasjon til det som kommer fram her, kan det virke som om hovedmålet med barnekorarbeid er å fremme sang- og musikkglede i et inkluderende miljø. For at korlederne skal få det til, må de ha gode lederferdigheter, både musikalsk og relasjonelt. Disse lederferdighetene hviler så på tre kompetansefelt: *grunnleggende musikkkompetanse, instrumentkunnskaper og -ferdigheter og pedagogisk og didaktisk kompetanse*. Det er altså disse overordnede kompetanseområdene som bør ivaretas i undervisningsfaget barnekorledelse.

Grunnleggende musikkompetanse

Flere av korleiderne anser sin egen musikkompetanse som en styrke i arbeidet (vedlegg 17). Samtidig er det flere som etterlyser økt kompetanse innenfor samme tema (vedlegg 18). At barnekorledere mener at grunnleggende musikkompetanse er relevant for dem i deres arbeid, er ikke spesielt overraskende. Likevel er det svært viktig å understreke fordi en tredjedel av respondentene nettopp *ikke* har høyere utdanning i musikk (vedlegg 12). Studien viser også at de barnekorleiderne som har formell musikkutdanning, har ulik studiebakgrunn (vedlegg 12-14), og de er ansatt på ulike arbeidssteder hvor kravene som stilles til dem sannsynligvis varierer (vedlegg 21). Hva som kreves av en barnekorleder som driver barnekor i en kulturskole, vil være ulikt fra hva som kreves av en barnekorleder som jobber i en domkirke, på en barneskole eller på et bedehus. Fordi konteksten barnekorleiderne jobber i er ulik, er det etter mitt syn ikke formålstjenlig med en felles standard for hva barnekorledere skal ha slags kompetanse. Men – det er åpenbart at så lenge innholdet i aktiviteten er musikk, bør barnekorleiderne faktisk ha en grunnleggende musikkfaglig kompetanse.

Jansson og Balsnes (2020) skriver at når korleiderne i deres studie skal rangere egen kompetanse, er det slående at de rangerer de gestiske ferdighetene (det jeg i denne studien kaller direksjonsteknikk) nederst – dette på tross av at det er det mest sentrale emnet i korleiderutdanningene. De forklarer denne rangeringen med at de gestiske ferdighetene til en viss grad kan erstattes, eller gjøres mindre betydningsfulle, ved hjelp av andre kommunikasjonsformer som verbalinstruksjoner, pianospill og blikk-kontakt. Denne «nedvurderingen» av direksjonsteknikk, er ikke like tydelig i denne studien, hvor 28 prosent (N=78) av respondentene med musikkutdanning oppgir at ensembleledelse og korledelse er noe av det de har hatt mest bruk for fra utdanningen (vedlegg 15). Samtidig er det kun 7 prosent (N=91) som skulle ønske at de mestret dette bedre (vedlegg 18). Kanskje er det slik at korledere som har gode direksjonsferdigheter, tar disse aktivt i bruk og ser nytten av det, mens de som ikke har samme ferdighetsnivå heller bruker andre kommunikasjonsformer slik som Jansson og Balsnes (2020) skriver? Denne tolkningen styrkes av Bygdéus (2015) som jo nettopp viser at barnekorledelse er en kompleks aktivitet hvor korleiderne bruker et mangfold av arbeidsmåter; (1) en lyttende holdning; (2) variasjon i metoder; (3) musikalske rutiner; (4) korleideren er forbilde for korsangerne; (5) konsentrerte beskjeder og kommandoer; (6) refleksjon i praksis; (7) historiefortelling; (8) tydelige mål (Bygdéus, 2015, s. 111-125). I tillegg, skriver Bygdéus, benytter korleiderne seg også av andre kulturelle og medierende verktøy som blikk, stemme, gestikk, piano og noter. Likefremt mener jeg det er belegg for å

hevde at direksjonsteknikk er en kjerneferdighet for barnekorledere, men ikke så vesentlig som man gjerne kan tro fordi andre kommunikasjonsferdigheter også tas i bruk.

Instrumentkunnskaper og -ferdigheter

Flere av respondentene trekker fram kunnskap om stemmeanatomi og -fysiologi, barnestemmens utvikling og egen stemmebruk som enten en styrke eller noe de skulle ønske de behersket bedre (vedlegg 16-18).

Imitasjon (altså at korlederen foresynger for korsangerne) og å synge sammen, er den hyppigst brukte innstuderingsmetoden barnekorlederne i studien benytter (vedlegg 26). I tillegg oppgir 80 prosent (N=112) at oppvarming og arbeid med vokalteknikk er noe de prioriterer på øvelsene (vedlegg 25). Resultatene viser med andre ord at barnekorledere har behov for å mestre sitt eget stemmeinstrument og *egne instrumentferdigheter* inngår altså som en kjerneferdighet. Barnekorlederne skal bruke instrumentferdighetene sine til å demonstrere og undervise andre, og instrumentferdigheter for en barnekorleder er altså ikke det samme som for en profesjonell sanger. Her er vi tett på det Shulman (1986) beskriver som *pedagogical content knowledge* (PCK), nemlig den kunnskapen som lærere må ha for å kunne undervise et gitt innhold til andre.

Flere av respondentene løfter fram at det er vesentlig for dem å ha generell kunnskap om *stemmeanatomi og -fysiologi* i tillegg til spesifikk kunnskap om *barnestemmens utvikling*. Her er det også relevant å trekke inn PCK: Selv om en barnekorleder har kunnskap om strupehodets brusker og den indre strupemuskulaturens fininnstilte arbeid, betyr ikke det at vedkommende klarer å bruke kunnskapen på en meningsfull måte, ei heller formidle det til korsangerne på en måte som gjør det forståelig for dem. Stemmeinstrumentet er skjult, og for å forstå hva som foregår i en sangstemme, må det «diagnostiske øret» trenes opp. En barnekorleder kan f.eks. ikke nødvendigvis se på en korsanger om vedkommende synger med høyt subglottalt trykk, altså at lufttrykket under stemmeleppene er for høyt (Rørbech, 2017), men et trent øre vil ofte kunne gjenkjenne det. Hvordan korlederen så skal angripe problemet, er et spørsmål av didaktisk art, og vil sannsynligvis variere fra situasjon til situasjon.

Til sist vil jeg understreke at instrumentkunnskap også henger nøye sammen med et annet tema mange av korlederne trekker fram, nemlig evnen til å *velge godt repertoar til barnekoret* (vedlegg 18). Hva som er godt repertoar til barnekor, vil variere fra barnekor til barnekor, og

dermed noe den enkelte korleder må vurdere ut fra sin kontekst. Samtidig kommer ikke korlederne utenom det faktum at instrumentet deres, altså barnestemmene, er instrumenter i utvikling (Bauge & Aarflot, 2017; Sundberg, 2001; Williams, 2013). Å velge repertoar som tar hensyn til dette, og som muliggjør at barna kan utfolde seg fritt ut fra de forutsetningene de har rent anatomisk og fysiologisk, er en relevant kjerneferdighet.

Pedagogisk og didaktisk kompetanse

Respondentene løfter fram flere temaer, eller kjerneferdigheter (Grossman, Hammerness, et al., 2009), som faller inn under den svært omfangsrike kategorien pedagogisk og didaktisk kompetanse, med underkategoriene musikkpedagogisk og musikkdidaktisk kompetanse. Mange understreker at *egen pedagogisk og/eller didaktisk kompetanse* er en styrke i arbeidet, uten at de spesifiserer hva de konkret mener med disse begrepene (vedlegg 17). Samtidig er det flere som etterlyser økte kunnskaper om hvordan de skal undervise på måter som passer spesielt for barn, og de savner bl.a. verktøy for god klasseromsledelse (vedlegg 18). Enkelte løfter fram sin egen evne til å *planlegge og strukturere* som en styrke (vedlegg 17), mens andre igjen skulle ønske de mestret dette bedre (vedlegg 18). I tillegg er det tydelig at *musikkdidaktisk kompetanse* som gjelder spesifikt for undervisning av barn (ofte kalt tips og triks av respondentene), anses som relevant (vedlegg 16). Det viktigste argumentet for at pedagogisk og didaktisk kompetanse er vesentlig for barnekorledere, er likevel det faktum at 50 prosent (N=94) av respondentene i denne studien opplever uro som sin største hindring i arbeidet (vedlegg 27).

Begrepene *relasjonskompetanse* (Aubert & Bakke, 2018; Skrøvset et al., 2017; Spurkeland, 2011) og *autoritativt lederskap* (Roland, 2021) er to begreper jeg mener er dekkende for flere av korledernes utsagn. Det gjelder både når de beskriver sine egne styrker, men også når de beskriver hva de skulle ønske de mestret bedre. Noen av respondentene har faktisk også brukt disse begrepene selv. Relasjonskompetanse og autoritativt lederskap er overlappende i den forstand at autoritativt lederskap nettopp anerkjenner verdien av relasjonsbygging og relasjonell varme – i kombinasjon med tydelig lederskap, forventninger og grensesetting (Roland, 2021). Jansson og Balsnes (2020) skriver at det korlederne i deres studier savner mest, er relasjonelle ferdigheter. De relasjonelle ferdighetene «omfatter konkret veiledning og tilbakemelding så vel som håndtering av personkonflikter og sårbare korsangere» (s. 16). I denne sammenhengen er det også relevant å løfte fram at flere av korlederne anser sin egen energi, lekenhet og mentale tilstedeværelse som en styrke i arbeidet. De ser altså på seg selv

som en viktig ressurs i eget arbeid. Etter min erfaring er dette en legitim vurdering som også bør få konsekvenser for innholdet i undervisningsfaget. En slik innsikt krever at man anerkjenner korledernes evner og muligheter til å disponere egne krefter og ivareta seg selv. Altså at korlederne lærer verdien av å balansere arbeid og restitusjon. Dette er vesentlig for at korlederne skal ha overskudd til å stå i arbeidet over tid med alt det de mener kreves av engasjement, tilstedeværelse og energi. Samtidig vil jeg understreke at temaet i aller høyeste grad også må ses i relasjon til korledernes små stillinger (vedlegg 3) og lønnsbetingelser (vedlegg 6). Et strukturelt problem bør ikke kun løses på individnivå, men det må løftes opp og diskuteres i fora hvor barnekorledere engasjeres og ansettes.

Det er særlig interessant å se på pedagogisk og didaktisk kompetanse i lys av Shulman (1986) og *pedagogical content knowledge* (PCK). Som jeg viste i kapittel 3.3.1, er det likhetstrekk mellom PCK og det vi i Norge tradisjonelt kaller for fagdidaktikk. I den forstand er det nærliggende å tenke at de emnene som er diskutert tidligere, altså grunnleggende musikkkompetanse og instrumentkunnskap må undervises på en måte som gjør det mulig for studentene å lære det videre til andre. De skal f.eks. ikke bare lære seg å beherske sin egen stemme, men de skal også lære hvordan de lærer bort en hensiktsmessig stemmebruk til korsangerne. De skal ikke bare lære å lese og forstå et notebilde, men de skal lære hvordan notekunnskap kan formidles til barn.

6.3.3 Hvordan kan undervisningen organiseres?

Grossman, Compton, et al. (2009) viser til tre ulike måter praktisk yrkesutøvelse kan undervises i høyere utdanning (se kap. 3.3.3). Det handler både om ulike måter praksis blir presentert på for studenter (f.eks. videoopptak eller praksisfortellinger), at praksis må brytes ned til mindre komponenter/kjerneferdigheter og at studentene må få mulighet til å delta i forenklete praksiser som ligner på selve yrkesutøvelsen. Grossman, Compton, et al. løfter altså fram en variasjon i undervisningsmetoder, men utgangspunktet, slik jeg forstår det, er hele tiden praksis og reelle praksissituasjoner. Disse situasjonene forenkles i starten slik at studentene ikke blir overveldet, og slik at de klarer å foreta en presis problembestemmelse, ref. Lauvås og Handal (2014). Etter hvert som studentene blir mer erfarne, økes kompleksiteten i situasjonen slik at den ligner stadig mer på reelle situasjoner. Flere av respondentene som har høyere musikkutdanning oppgir at de har hatt stort utbytte av praksis (vedlegg 15), og noen ønsker dessuten at de hadde hatt mer praksis gjennom studietiden (vedlegg 16). Samtidig er det grunn til å tro at de fleste kjerneferdighetene som er beskrevet i

kapittel 6.3.2, ikke kun kan læres i reelle praksissituasjoner. De kan også undervises på praksisnære måter, slik som Grossman, Compton, et al. (2009) tar til orde for.

Shulman (1986) løfter på sin side fram at den kunnskapen lærerstudenter trenger, må settes i relasjon til at de skal bli i stand til å videreformidle den til en gitt målgruppe (*pedagogical content knowledge*). 39 prosent (N=72) av de musikkutdannede respondentene i denne studien oppgir at de savnet mer kunnskap om barnekorledelse som selvstendig disiplin under utdanningen. Herunder er det flere som nevner at de savnet spesifikk kunnskap om hvordan å undervise barn (vedlegg 16). Ut fra svarene deres kan det virke som om studentene har fått opplæring i ulike fag som pedagogikk, ensembleledelse, stemmebruk og piano (vedlegg 15), altså det som Shulman (1986) kaller for *content knowledge*, men uten at det er blitt koblet tilstrekkelig til elevgruppen de skal videreformidle kunnskapen til.

Resultatene fra denne studien indikerer at både Grossman et al. og Shulman sine perspektiver er relevante å ta med inn i videreutviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse.

Det ser ut som at en praksisnær undervisning, med ulike eksempler fra reelle praksissituasjoner, er et godt utgangspunkt for læring. En slik undervisning vil fokusere på kjerneferdigheter. Samtidig vil det være glidende overganger mellom teori og praksis samt fagkunnskap og fagdidaktikk.

6.4 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg diskutert sentrale funn fra analyseprosessen som er presentert i kapittel 5. Jeg har drøftet to faktorer som jeg syns er spesielt interessante når det gjelder norske barnekorledere som gruppe. Det første er at det viser seg en sterk kjønnsbalanse, med en overvekt av kvinnelige barnekorledere, i materialet. Det andre er barnekorledernes arbeidsforhold og at mange oppgir å ha små stillinger. Videre har jeg diskutert hvordan barnekorlederne beskriver og forstår arbeidet sitt i lys av praktisk yrkesteori. Jeg har også vist i hvilken grad det er indre sammenheng i barnekorledernes praktiske yrkesteori. Til slutt har jeg pekt på hvilke implikasjoner barnekorledernes beskrivelser og forståelser av eget arbeid kan være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. Jeg har vist hvilke kjerneferdigheter barnekorledere kan ha nytte av å mestre, og jeg har gitt noen signaler til hvordan disse kjerneferdighetene kan undervises.

7. Avsluttende betraktninger

I dette kapittelet oppsummerer jeg masterprosjektet før jeg deler noen selvkritiske refleksjoner. Jeg gir også forslag til videre forskning før jeg peker på hvordan denne studien kan ha bidratt til forskningsfeltet.

7.1 Oppsummering av prosjektet

Problemstillingen i denne studien har vært: *Hvordan beskriver og forstår barnekorledere arbeidet sitt? Hvordan kan disse forståelsene være nyttige i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse?* Den første setningen har handlet om å synliggjøre barnekorledernes egne beskrivelser og forståelser av sitt eget arbeid. Den andre setningen i problemstillingen har handlet om et ønske om å lage ei bru mellom praksisfeltet og undervisningsfaget barnekorledelse, eller mellom praksisfeltet og academia. Målsettingen har vært å gjøre undervisningsfaget relevant for praksisfeltet. Forskningsspørsmålene som har blitt utforsket gjennom studien, er:

1. *Hvem er korlederne?*
2. *Hvordan er barnekorene satt sammen?*
3. *Hva gjør korlederne på korøvelsene?*
4. *Hva mener korlederne at barnekorene betyr for korsangerne?*

Studien som er gjennomført, er en kvalitativ utvalgsundersøkelse. Datainnsamlingsmetoden jeg har brukt, er spørreskjemaundersøkelse hvor både kvalitative og kvantitative data er blitt hentet inn. 149 respondenter deltok i undersøkelsen.

Grounded Theory Method har inspirert forskningsprosessen, fra forskningsområdet først ble definert, gjennom selve datainnsamlingsprosessen, resultatanalysen og resultatpresentasjonen. Gjennom koding og analyse av resultatene, har jeg utviklet en substantiv teori som beskriver hovedutfordringen til barnekorlederne i studien (se kap. 5.6). Gjennom resultatene og diskusjonen har jeg også vist hvordan barnekorlederne som gruppe kan beskrives (se kap. 5.1 og kap. 6.1). Jeg har synliggjort hvordan de beskriver og forstår sitt eget arbeid (se kap. 5.2-5.5 og kap. 6.2), og diskutert dette i lys av praktisk yrkest teori (Lauvås & Handal, 2014) og lærerprofesjonens kompetansenivå (Dale, 1999; 2001). Jeg har også vist på hvilke måter korledernes beskrivelser og forståelse av eget arbeid, kan være nyttige i utviklingen av

undervisningsfaget barnekorledelse (se kap. 6.3.3), og diskutert dette med utgangspunkt i bidrag fra amerikansk forskning på lærerutdanning (Grossman, Compton, et al., 2009; Grossman, Hammerness, et al., 2009; Shulman, 1986). Tidligere forskning på barnekorledelse og korlederutdanninger har også blitt trukket inn i diskusjonene.

7.2 Selvkritiske refleksjoner

Som beskrevet flere steder i avhandlingen, har jeg vært en del av det norske barnekorfeltet siden tidlig barndom, både som korsanger, korleder og underviser. Som forsker er det både en fordel og en ulempe å ha en slik nærhet til det feltet som undersøkes. For meg som har vært yrkesaktiv i tjue år, opplevdes det som tilnærmet umulig å se bort fra det jeg har lært, erfart og tenkt så langt. Da jeg først leste om Grounded Theory Method (GTM), ble jeg umiddelbart begeistret. Der fant jeg en metode som tillot at jeg tok den praktiske og teoretiske kunnskapen og erfaringen jeg allerede hadde ervervet meg, aktivt med inn i forskningsprosessen.

Teoretisk sensitivitet brukes til å identifisere hvilke data som er relevante og viktige for teoriutviklingen (Chun Tie et al., 2019, s. 6). Samtidig er det et vesentlig premiss at forskeren lar data vise vei, og er åpen for det som faktisk finnes i datamaterialet. Det er altså en balansegang mellom bevisst åpenhet og evnen til å skille mellom hva i datamaterialet som er relevant, og hva som ikke er det. Jeg håper jeg har klart denne balansegangen.

I tråd med kvalitative vitenskapsidealer har jeg redegjort for bakgrunnen min, og jeg har også minnet om denne og dens betydning flere ganger gjennom avhandlingen. Jeg har vist at bakgrunnen min har fått betydning for valg av datainnsamlingsmetode, og jeg har også synliggjort hvordan jeg har brukt min teoretiske sensitivitet i analysen og resultatutviklingen. Jeg har vært bevisst på å la data vise vei og etter beste evne forsøkt å ikke påvirke resultatene (tvinge data) på en kunstig måte. Jeg har derfor etterstrebet å underbygge analysene mine med respondentenes utsagn. Jeg har også pekt på at min egen posisjon i feltet muligens kan styrkes som en følge av hvordan jeg har tolket resultatene. Det gjelder særlig for kapittel 6.3.1 hvor jeg skriver fram hvorfor undervisningsfaget barnekorledelse bør styrkes. Jeg har gjennom forskningsprosessen etterstrebet å gjøre en grundig jobb, og i arbeidet med avhandlingen har jeg forsøkt å gjøre prosessen så transparent som mulig. Noen valg kunne likevel vært annerledes. Det mest åpenbare er valg av forskningsmetode, som, i rammen av et masterprosjekt, viste seg å være vanskelig å gjennomføre på en stringent måte. Årsakene til dette er grundig beskrevet i kapittel 4.1. På tross av at jeg flere ganger har vært usikker på om

det var klokt å gå videre med GTM, er jeg glad for at jeg valgte å gjøre det. Den stadige pendlingen mellom data og min egen teoretiske sensitivitet, har opplevdes både meningsfull og lærerik. Gjennom til dels frustrerende analyseprosesser, med et datatilfang som til tider har virket uendelig, har jeg lært viktige ting om et felt som jeg ønsker å være en del av i mange år framover.

7.3 Forslag til videre forskning

Som vist i kapittel 2, er det gjennomført lite forskning på barnekorledelse i nordisk sammenheng. All form for forskning på dette feltet bør derfor, etter mitt syn, ønskes velkommen. Likevel er det noen temaer jeg mener det vil være særlig interessant å utforske nærmere.

Denne studien har hatt som mål å kartlegge så store deler av barnekorfeltet som mulig. Videre studier bør se nærmere på mer avgrensede områder av feltet for å gi en dypere forståelse av barnekorenes formål og funksjon i henholdsvis kirkelig kontekst, i skolekontekst og i kulturskolekontekst. I tillegg vil det være av interesse å kartlegge sangernes egne opplevelser av å synge i kor. Å forske på barn er komplisert, både av forskningsetiske og -tekniske årsaker, men jeg mener likevel det ville være nyttig å kartlegge barnas egne opplevelser og erfaringer med kordeltakelse – og gjerne innenfor ulike kontekster.

I denne studien leder så mange som 73 prosent (N=109) av barnekorlederne barnekor i kirkelig kontekst (vedlegg 21). Det er et markant flertall av respondentene. Jeg har selv en kirkelig forankring, og det gjør at jeg er spesielt interessert i barnekorenes vilkår og funksjon i Den norske kirke. Strauman (2021b) har allerede banet vei med sin doktoravhandling som omhandler bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Her berører hun også vesentlige sider ved barnekorenes rolle og funksjon, og hun viser at trosopplæringsreformen har aktualisert et behov for å inkludere musikkpedagogiske elementer i kirkemusikkutdanningen. Dette er det grunn til å se enda nærmere på. Det ville også være interessant å få mer kunnskap om hvordan Den norske kirke ser på barnekorarbeid. Er det noe som skal prioriteres? Hvem skal i så fall lede aktiviteten, og hva slags kompetanse er det ønskelig at disse lederne har? Her er det etter min erfaring også relevant å trekke inn faktorer som stillingsstørrelser og lønnsvilkår.

Studien viser en sterk ubalanse i kjønnsfordeling blant korleiderne. Dette vil det også være interessant å forske mer på, og da særlig i relasjon til utfordringen med å rekruttere gutter til barnekorene. Som jeg har pekt på i kapittel 6.1.1, er det grunner til å tro at denne problematikken ikke kun kan løses gjennom enkelttiltak rettet mot guttekorsangerne selv. Sannsynligvis er problemstillingen mer kompleks, og det trengs derfor mer forskning. Kanskje kan rekruttering av flere mannlige barnekorledere bidra positivt. Samtidig vil det også være relevant å undersøke hvilke antakelser barnekorledere har om gutters kordeltakelse, og hvorvidt det eksisterer en form for stereotyp kjønnsforståelse på feltet.

7.4 Denne studiens bidrag til forskningsfeltet

Formålet med dette masterprosjektet har vært å kartlegge barnekorledernes egne beskrivelser og forståelser av eget arbeid. Fordi feltet så langt er tilnærmet uutforsket, har det vært et poeng å gjennomføre en bred datainnsamling for å kartlegge feltet som helhet. Gjennom å bidra til en økt forståelse av hvem barnekorlederne er, deres kompetanseprofil, hva de anser som viktig med arbeidet sitt, og hva de opplever å mestre bra og mindre bra, gir studien et overblikk over et konkret praksisfelt. Selv om datainnsamlingen har vært relativt bred, gjelder studien kun for de som har deltatt, og det har ikke vært et mål å gjøre en generalisering.

Et annet mål med studien har vært å se på hvilke måter barnekorledernes egen praksisforståelse kan bidra med nyttig informasjon i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse. Som jeg har skrevet tidligere, har jeg hatt et ønske om å lage ei bru mellom det musikkpedagogiske praksisfeltet og akademia. Jeg beveger meg selv mellom disse to feltene i mitt profesjonelle virke, og den delen av problemstillingen som handler om undervisningsfaget barnekorledelse springer ut av en frustrasjon jeg har kjent på i en lenger periode. For å sette det på spissen, opplever jeg at det eksisterer et gap, og noen ganger også en slags forakt, mellom praksisfeltet og akademia. Fra praksisfeltets ståsted handler dette om en forståelse av akademia som livsfjernt og lite relevant for det som skjer i «det virkelige liv». Fra akademisk hold opplever jeg til tider en nedvurdering av praktikers og yrkesutøveres kunnskaper og erfaringer. Praktikernes egne opplevelser og behov er ikke, og skal heller ikke være, retningsgivende for forskningsfeltet. Det som er viktig, er teoriene. Og de er gjerne utviklet av personer som ikke har vært i praksisfeltet på mange år – eller til og med kanskje aldri (se f.eks. Sætre (2014) som bl.a. viser hvor liten andel av de som underviser lærerstudenter som selv har erfaring fra å undervise i et klasserom). Dette er selvfølgelig en

karikert framstilling. Det finnes både mennesker og fagmiljøer, både i praksisfeltet og i akademia, som anerkjenner hverandres bidrag og som ønsker å lære av hverandre. Jeg håper at denne studien kan bidra positivt her. Jeg mener at jeg har vist at de erfaringene og behovene som befinner seg i et praksisfelt, som i denne studien er barnekorledelsesfeltet, kan være relevante i utviklingen av undervisningsfag i høyere utdanning. Både når det gjelder innhold og undervisningsmetoder.

Studien viser også at det er gode grunner til å videreutvikle barnekorledelse som undervisningsfag og å tilby faget innenfor utvalgte studietilbud. For at de kommende barnekorlederne skal oppleve undervisningen som relevant når de kommer ut i arbeidslivet, tyder studien på at de bør utvikle både musikkfaglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse. I tillegg bør de ha grunnleggende kunnskaper og ferdigheter knyttet til stemmen som instrument. Det er altså noen kjerneelementer som bør ivaretas, og det varierer i hvilken grad disse kjerneelementene allerede er inkludert i ulike studietilbud. Innholdet i undervisningsfaget barnekorledelse bør derfor tilpasses de studentene som skal delta i undervisningen, og den virkeligheten de skal jobbe i etter endte studier. Undervisning i barnekorledelse for kirkemusikkstudenter bør f.eks. vektlegge de musikkpedagogiske sidene av faget siden musikkpedagogikk ikke inngår i denne utdanningen per i dag. Dette er i tråd med Strauman (2021a) som hevder at musikkpedagogiske emner bør inkluderes i kirkemusikkutdanningen. I tillegg kan kirkemusikkstudenter med fordel reflektere over hvordan barnekor kan inkluderes i gudstjenester, barnekorenes funksjon sett i forhold til generell menighetsbygging, repertoarvalg i lys av kirkemusikalske tradisjoner etc. Lærerstudenter kan på sin side ha nytte av å diskutere barnekor som en mulig arena for mangfold. De vil også kunne ha nytte av å mestre sin egen stemme på en trygg og god måte, og de kan ha glede av å lære metodikk som gjør det mulig for dem å synge flerstemt i klasserommet.

Studien har også bidratt med en substantiv teori (se kap. 5.6.) som viser hva som er hovedutfordringen til de barnekorlederne som har deltatt i denne studien. Jeg håper teorien vil inspirere til ytterligere forskning på feltet. Sannsynligvis vil økt kunnskap føre til justeringer av min teori – noe jeg ser fram til. Den substantive teorien som er utviklet i dette prosjektet, og som oppsummerer prosjektet er:

Barnekorledere beskriver arbeidet sitt som en aktivitet hvor barn får oppleve og utvikle sang- og musikkglede. Korlederne mener at barnekoret er en inkluderende arena hvor barna får oppleve menneskelig, og noen ganger religiøs, fellesskap, og det enkelte barns deltakelse anses som verdifullt. Korlederne fyller korøvelsene med variert repertoar samt andre musikalske og felleskapsbyggende aktiviteter som de ønsker skal fremme mestring hos det enkelte barn. Den største utfordringen er uro og/eller manglende konsentrasjon hos sangerne eller korlederne selv. Korledernes evner og kompetanse til å være en tydelig musikalsk og relasjonell leder, spiller derfor en vesentlig rolle for at koraktiviteten skal lykkes.

8. Litteraturliste

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Studentlitteratur.
- Ashley, M. (2014). *Contemporary choral work with boys*. Compton Publishing.
- Ashley, M. (2020). Pitch, pedagogy and performance: demographic structure and vocal blending in an English cathedral boys' choir. *A B C D Choral Directions Research*, (1), s. 41-57.
- Aubert, A.-M. & Bakke, I. M. (2018). *Utvikling av relasjonskompetans. Nøkler til forståelse og rom for læring* (2. utg.). Gyldendal.
- Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Balsnes, A. H. (2014). I get sick when I don't go to choir practice. Choral singing as a health promoting resource. I U. Geisler & K. Johansson (Red.), *Choral Singing: Histories and practices* (s. 232-249). Cambridge Scholars Publisher.
- Balsnes, A. H. (2016). Hospitality in multicultural choral singing. *International journal of community music*, 9(2), s. 171-189. https://doi.org/10.1386/ijcm.9.2.171_1
- Balsnes, A. H. (2017). The silver voices: A possible model for senior singing. *International journal of community music*, 10(1), s. 59-69. https://doi.org/10.1386/ijcm.10.1.59_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. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76240-1_11
- Balsnes, A. H. & Jansson, D. (2015). Unfreezing identities: Exploring choral singing in the workplace. *International journal of community music*, 8(2), s. 163-178. https://doi.org/10.1386/ijcm.8.2.163_1
- Bartle, J. A. (1993). *Lifeline for children's choir directors* (2. utg.). Alfred Music.
- Bartle, J. A. (2003). *Sound advice. Becoming a better children's choir conductor*. Oxford University Press.
- Bauge, Å. K. & Aarflot, R. C. (2017). *Sangteknikk i barne- og ungdomskoret* (2. utg.). Kirkesangforlaget.
- BIOF (2021). *Mozarts requiem - Bodø domkirke*. <https://biof.no/?id=944310263&Article=87>
- Bourne, P. (1989). Research in children's choral singing. *The Choral journal*, 29(8), s. 44-45.
- Boysen, P. & Enevold, M. (2010-2019). *Børnekor - med poesi og bevægelse 1-5*. Dansk Sang.

- Bridges, M. S. (1996). *A case study of the Alabama Boychoir: Effort, success, self-worth, and competence within a climate of excellence*. The University of Alabama.
- Broeker, A. (2000). Developing a children's choir concert. *Music educators journal*, 87(1), s. 26-30.
- Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
- Bryant, A. & Charmaz, K. (2007). *The SAGE handbook of grounded theory*. Sage.
- Bygdéus, P. (2015). *Medierande verktyg i körledarpraktik – en studie av arbetsätt och handling i körledning med barn och unga* [Doktorgradsavhandling]. Malmö Academy of Music.
- Chun Tie, Y., Birks, M. & Francis, K. (2019). Grounded theory research: A design framework for novice researchers. *SAGE open medicine*, 7, s. 1-8.
<https://doi.org/10.1177/2050312118822927>
- Cooksey, J. (2000). Voice transformation in male adolescents. *Bodymind and voice: Foundations of voice education*, 3, s. 718-738.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (4. utg.). Sage.
- Creo (u.å.). *Kontrakter og skjemaer*. Hentet 17. februar 2023 fra <https://creokultur.no/lonn-og-arbeidsvilkar/kontrakter-og-skjemaer/>
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L. (2001). Den profesjonelle læreren. I T. Bergem (Red.), *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* (s. 281-292). Gyldendal Akademisk.
- Durrant, C. (2000). Making choral rehearsing seductive: Implications for practice and choral education. *Research studies in music education*, 15(1), s. 40-49.
<https://doi.org/10.1177/1321103X0001500106>
- Eggen, I. (2018). «Alle kan sjunga, men det låter olika». *Hvordan legge til rette for trygghet på egen stemme i barnekor* [Masteroppgave]. Nord universitet.
- Enevold, M. & Marstal, I. (1990). *Vejviser til børnekor* (2. utg.). Wilhelm Hansen.
- Fagius, G. (2007). *Barn och sång - om rösten, sångerna och vägen dit*. Studentlitteratur.
- Fagius, G. & Larsson, E.-K. (1992). *Barn i kör. Ideer och metoder för barnkörledare*. Verbum.
- 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), s. 17-30.
<https://doi.org/10.1177/0255761409351341>

- 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), s. 87-106. <https://doi.org/10.1017/S026505171400031X>
- Fuglem, A. M. (2020). *Begrunnelser for talentbygging og kunstnerisk utøvelse blant barn og unge. En studie av Barnekoret ved Den Norske Opera & Ballett* [Masteroppgave]. Universitetet i Oslo.
- Geisler, U. (2010). *Choral Research: A Global Bibliography*. Körcentrum Syd.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory : strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- Goetze, M., Broeker, A. & Boshkoff, R. (2016). *Educating young singers. A resource for teachers/conductors*. GIA Publications.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E. & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers college record*, 111(9), s. 2055-2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and teaching, theory and practice*, 15(2), s. 273-289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hagenes, R. (2006). *Du må vite hva du vil høre! Ideer og metoder i barne- og ungdomskorarbeidet*. Cantando musikkforlag AS.
- Hartman, J. (2001). *Grundad teori. Teorigenerering på empirisk grund*. Studentlitteratur.
- Hedden, D. G. & Daugherty, J. F. (2009). Community-Based Children's Choirs. Selected Literature and Material Culture in Printed Programs. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, (179), s. 7-19.
- Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (Red.). (2014). *Innføring i grounded theory*. Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke.
- Hukkelberg, L. & Ekra, S. G. (1995). *Sangskolen I*. Lyche.
- Høimyr, G. C. A. (2009). *Vær åpen! Om å inkludere barn med spesielle behov i kor* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Hørlück, K.-M. B., Alsted, S. E. & Prytz, S. (2019). *Sang med overgangsstemmer - fra dreng- til mandsstemme*. Dansk Sang.
- Jansson, D. (2013). *Musical leadership : the choral conductor as sensemaker and liberator* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

- Jansson, D. & Balsnes, A. H. (2020). Korlederens kompetanse, utdanning og praksis – konturene av en meta-teori. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), s. 1-23. <https://doi.org/10.23865/jased.v4.2354>
- Jansson, D. & Balsnes, A. H. (2021). Dilemmaer i skandinavisk korlederutdanning. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther, & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 215-244). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119>
- Jansson, D. & Balsnes, A. H. (2022). Turning points in shaping choral conducting practice: six tales of Norwegian conductors' professional development. *Music Education Research*, s. 1-14. <https://doi.org/10.1080/14613808.2022.2053507>
- Jansson, D., Bygdéus, P. & Balsnes, A. H. (2018). Nordic choral conductor education: Overview and research agenda. *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, (19), s. 137-170. <https://hdl.handle.net/11250/2641917>
- 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), s. 26-36. <https://doi.org/10.1177/1321103X020180010401>
- Kerley, M. A. (1995). *An investigation of the decision-making processes: the leadership style and behavior, and the musicality of two master teachers of elementary-aged children's choirs* [Doktorgradsavhandling]. University of Alberta. <https://era.library.ualberta.ca/items/ffc9a459-a7cf-4348-80ec-469f72351b42/view/49253b49-edda-4dbb-b5f5-9754fac15d05/NN01708.pdf>
- Kjørup, S. (1996). *Menneskevidenskaberne: problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Roskilde Universitetsforlag.
- Koralliansen (2023). *Dirigentopplæring for unge i eget kor*. <https://sites.google.com/view/koralliansen/unge-dirigenter?authuser=0>
- Kristiansen, L. B., Helness, O. & Lysvold, S. S. (2020, 9. november). Fortsatt er bare én av ti som jobber i barnehagene menn: – Handler nok mer om holdninger enn lønn. *NRK Nordland*. <https://www.nrk.no/nordland/fortsatt-bare-10-prosent-menn-som-jobber-i-barnehage-1.15232074>
- Kruse, J. O. (2020). *Killar i kör – att skapa sångmiljöer för pojkar, tonårskillar och unga män*. Svenska kyrkan Västerås stift.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Liao, M.-Y. (2008). The effects of gesture use on young children's pitch accuracy for singing tonal patterns. *International journal of music education*, 26(3), s. 197-211.
<https://doi.org/10.1177/0255761408092525>
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American psychologist*, 41(9), s. 954–969.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Nielsen, F. V. (1997). Den musikpædagogiske forsknings territorium: Hovedbegreber og distinktioner i genstandsfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 1997*, s. 155-177.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). Akademisk Forlag.
- Norges musikkhøgskole (2022, 20. april). *Barnekorledelse*. Norges musikkhøgskole.
<https://nmh.no/studiehandboker/startkull-2022/emner/barnekorledelse>
- Ongstad, S. (2006). Fag i endring. Om didaktisering av kunnskap. I S. Ongstad (Red.), *Fag og didaktikk i lærerutdanning : kunnskap i grenseland* (s. 19-57). Universitetsforlaget.
- Palkki, J. (2015). Gender trouble. Males, adolescence, and masculinity in the choral context. *The Choral journal*, 56(4), s. 24-35.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roland, P. (2021). *Den autoritative voksenrollen i barnehage og skole. Relasjonskvalitet, utfordrende atferd, mobbing og sosial emosjonell læring*. Cappelen Damm akademisk.
- Roulston, K. & Mills, M. (2000). Male teachers in feminised teaching areas: Marching to the beat of the men's movement drums? *Oxford Review of Education*, 26(2), s. 221-237.
<https://doi.org/10.1080/713688523>
- Rørbech, L. (2017). *Stemmebrugs lære* (5. utg.). Special-pædagogisk forlag.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), s. 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Skjong, H. (2019, 14. oktober). Andelen mannlige lærere i grunnskolen synker stadig. *Utdanningsnytt.no*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-grunnskolelikestilling/andelen-mannlige-laerere-i-grunnskolen-synker-stadig/170094>
- Skrøvset, S., Mausethagen, S., Slettbakk, Å. & Søbstad, R. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid. Perspektiver, verktøy og caser*. Cappelen Damm akademisk.

- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk. Samhandling og resultater i skolen*. Fagbokforlaget.
- Strauman, R. (2020). Fra Petter Dass til ABBA. Barnekor i Den norske kirke som musikkpedagogisk virksomhet. I R. Strauman & B. Krupka (Red.), *Sang for livet! Salmene og sangen i Den norske kirkes trosopplæring* (s. 215-240). IKO forlaget.
- Strauman, R. (2021a). Kantoren – en «hemmelig» musikkpedagog? Kirkemusikerens tanker om musikkopplæring i en religionspedagogisk kontekst. I S. Karlsen & S. G. Nielsen (Red.), *Verden inn i musikkutdanningene. Utfordringer, ansvar og muligheter* (s. 79-102). Norges musikkhøgskole. <https://hdl.handle.net/11250/2826227>
- Strauman, R. (2021b). *Bruk av salmer og sanger i Den norske kirkes trosopplæring. Musikkpedagogisk virksomhet i en nonformell, religionspedagogisk kontekst* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). SAGE Publications.
- Strøm, R. V. & Knigge, J. (2022). Konstituering av en semiprofesjonell jentekorpraksis: En retrospektiv empirisk studie om frambringelsen av varige kulturelle verdier i et jentekor. I R. V. Strøm, Ø. J. Eiksund, & A. H. Balsnes (Red.), *Samsang gjennom livsløpet* (s. 129-171). Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/162#chapters>
- Stuksrud, Y. W. (2019). *Opplæring i barnekor med kirken som læringsarena. Trosopplæring i et dannelsesperspektiv* [Masteroppgave]. Norges musikkhøgskole.
- Stultz, M. (1999). *Innocent sounds. Building choral tone and artistry in young children's choir*. Morningstar Music Publishers.
- Sundberg, J. (2001). *Röstlära. Fakta om rösten i tal och sång* (3. utg.). Konsultfirman Johan Sundberg.
- Sweet, B. (2010). A case study. Middle school boys' perceptions of singing and participation in choir. *Update: Applications of research in music education*, 28(2), s. 5-12. <https://doi.org/10.1177/8755123310361770>
- Sällström, G. & Sällström, J. (1988). *Människorösten. Så underfull, så full av liv*. Edition Reimers.
- Sætre, J. H. (2014). *Preparing generalist student teachers to teach music. A mixed-methods study of teacher educators and educational content in generalist teacher education music courses* [Doktorgradsavhandling]. Norges musikkhøgskole.

- Trochim, W. M. K. (2007). *Descriptive statistics*. Research methods knowledge base. Hentet 21. mars 2023 fra <https://conjointly.com/kb/descriptive-statistics/>
- Ung kirkesang (u.å.). *Kantorilederkurs*. Hentet 27. januar 2023 fra <https://sang.no/arrangementer/kantorilederkurs/>
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk - dannelse og eksistens*. Cappelen Damm akademisk.
- Varvarigou, M. & Durrant, C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28(3), s. 325-338. <https://doi.org/10.1017/S0265051711000325>
- Vinge, J. (2014). *Vurdering i musikkfag. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Oslo.
- Welch, G. F. & Howard, D. M. (2002). Gendered voice in the cathedral choir. *Psychology of music*, 30(1), s. 102-120.
https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0305735602301008?casa_token=EkKRpPdG2vIAAAAA:YXSxFG_ocJIfVLfHcRr6J82tpFbkf6B9dpIip8DRp5pxmKDukrVhDzr3yCRncwRHr5XjTJPnmp312w
- Williams, J. (2013). *Teaching singing to children and young adults*. Compton publishing.
- Aarflot, R. C. (Red.). (2016). *Småbarnssang* (2. utg.). Kirkesangforlaget.
- Aarflot, R. C. (Red.). (2022). *Barnekor - med poesi og bevegelse*. Kirkesangforlaget.
- Aarflot, R. C. & Hongve, T. W. (2013). *Vi tar hverandres hender. Metodisk tilrettelegging av utvalgte salmer for småbarnssang*. Kirkesangforlaget.
- Aarflot, R. C. & Aarvik, I. E. (2015). *Småbarnssanger til trosopplæringen*. Kirkesangforlaget.

Vedlegg

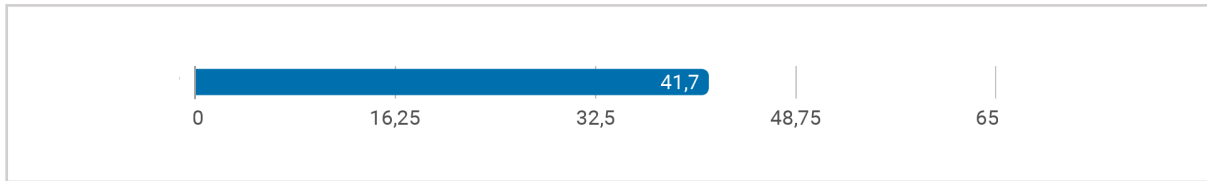
I vedlegget legger jeg relevante dokumenter for studien.

I første del presenteres tabeller og diagrammer som omtales i kapittel 5-7. Disse legges ved dels som dokumentasjon og dels for å understøtte resultatframstillingen.

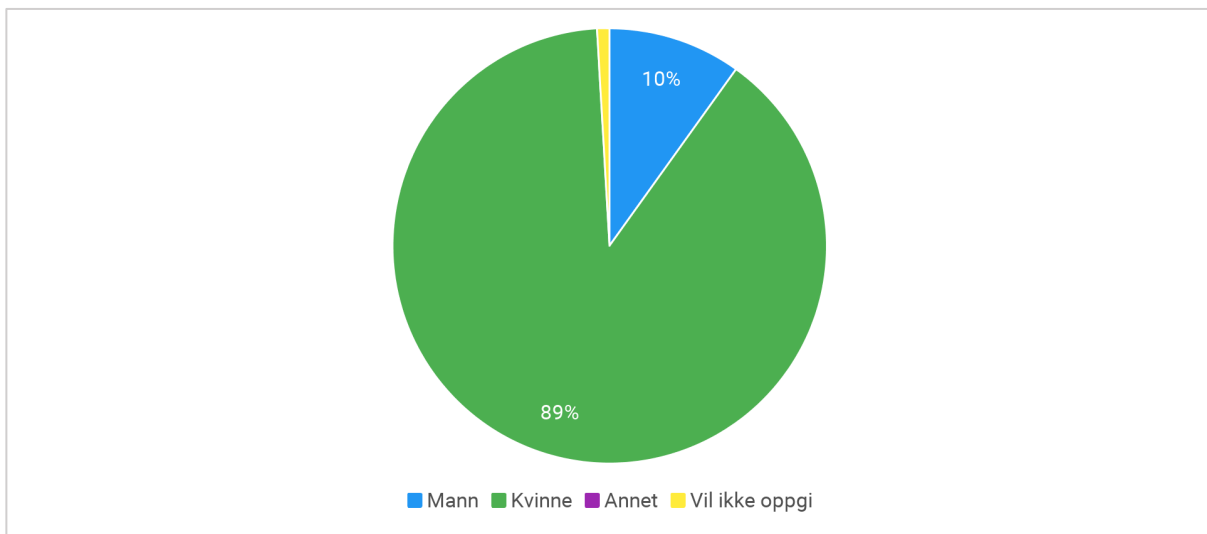
I andre del legger jeg ved NSD-godkjenning samt informasjon og samtykkeerklæring.

Del 1: Tabeller og diagrammer

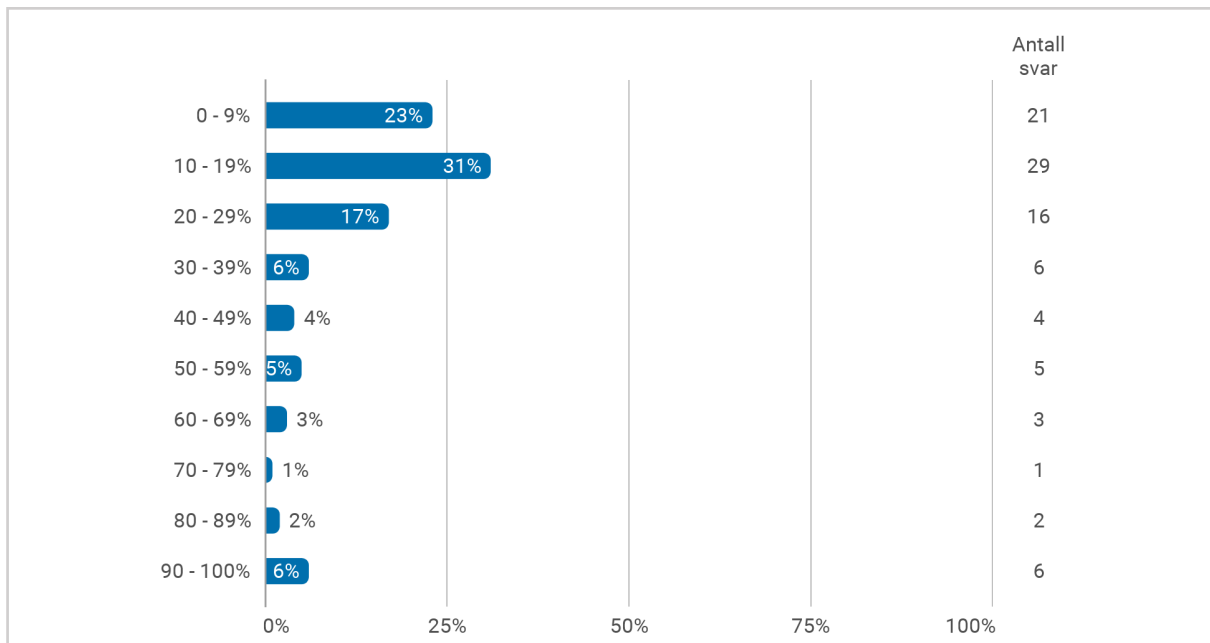
Vedlegg 1: Viser korledernes gjennomsnittsalder. N=111.



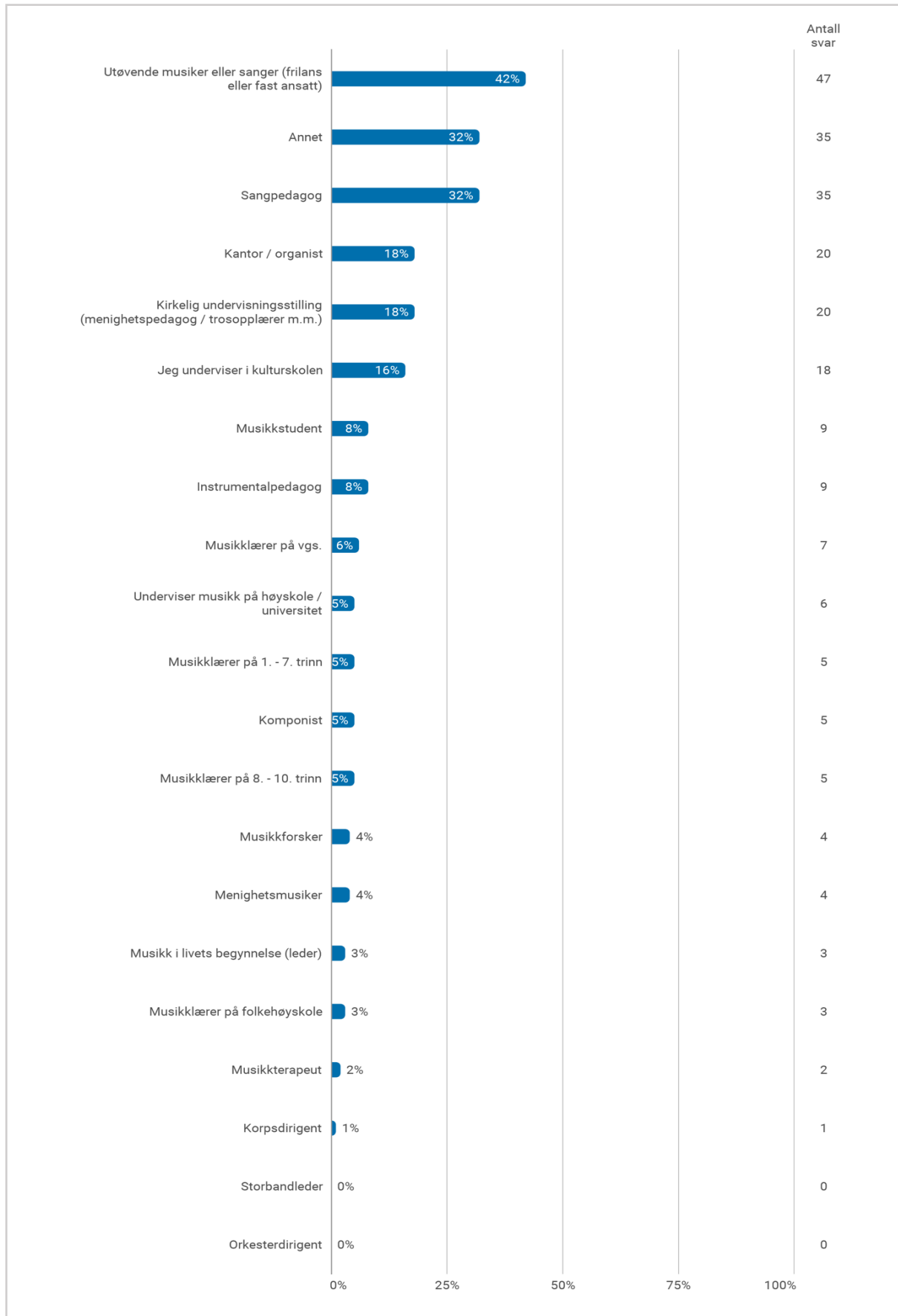
Vedlegg 2: Viser hvilket kjønn korlederne tilhører / identifiserer med. N=111.



Vedlegg 3: Viser hvor stor andel av korledernes totale stillingsprosent som er knyttet opp til å lede barne- og/eller ungdomskor. N=93.



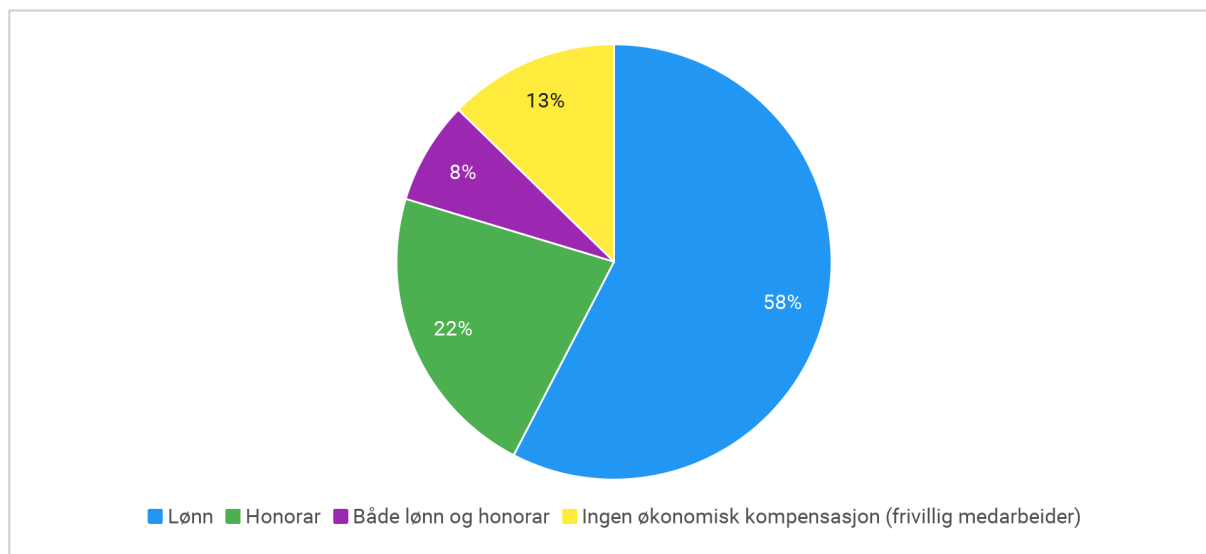
Vedlegg 4: Viser hvilke andre musikkrelaterte yrker barnekorlederne oppgir at de har i tillegg til å være barne- og/eller ungdomskorleder (flere svaralternativer er mulig). N=111.



Vedlegg 5: Viser hvilke andre «ikke-musikkrelaterte» yrker barnekorledeerne oppgir at de har (flere svaralternativer er mulig). N=53.

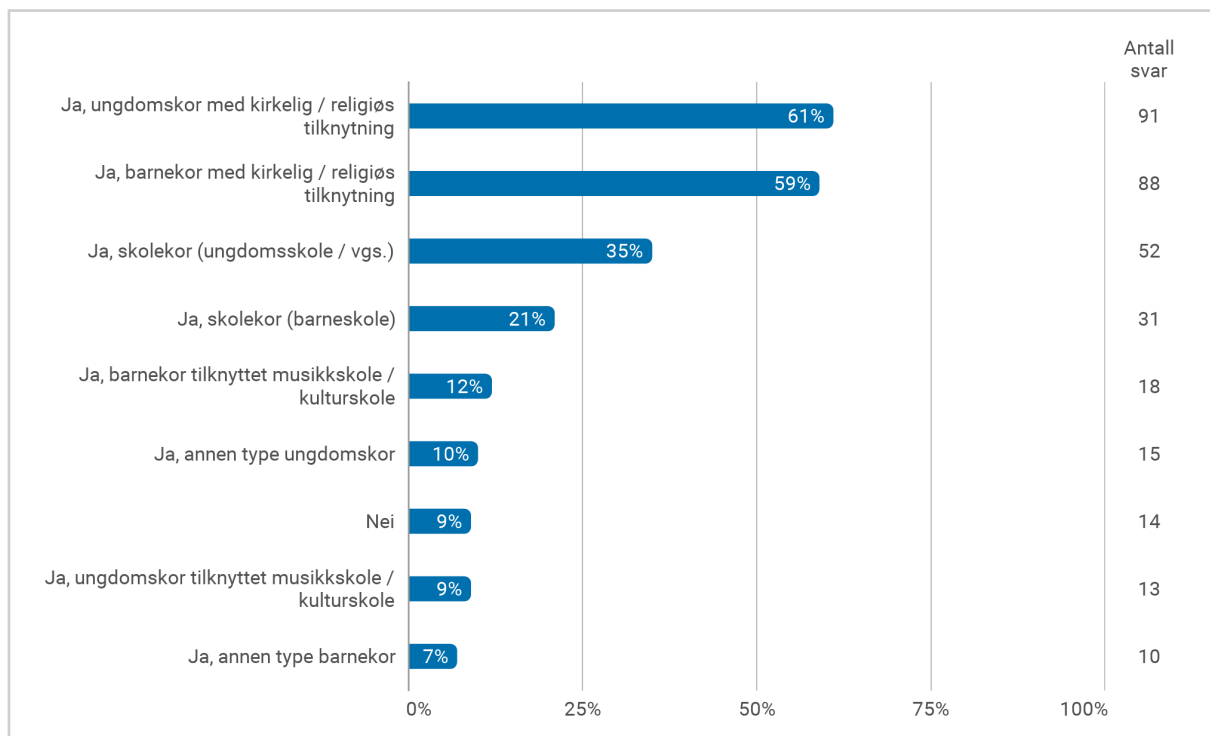
	Prosent (antall korledere)
Arbeider i skolevesenet (lærer, lektor, avdelingsleder, skoleleder)	25 % (13)
Helserelatert yrke (fysioterapeut, psykolog, sykepleier)	15 % (8)
Organisasjon	9 % (5)
Student	9 % (5)
Kirkelig ansatt (menighetsforvalter, prest, KFUK-KFUM, Acta) ⁴	8 % (4)
Kulturskoleansatt (leder, rektor, rådgiver)	6 % (3)
Annet (bibliotekar, bonde, IT, familieveileder, forsikringskonsulent, fotograf, innholdsprodusent på some, leder HR, pedagogisk leder barnehage, podcastvert, regionskonsulent, sivilingeniør, ungdomsarbeider)	28 % (15)

Vedlegg 6: Viser hvordan korledeerne kompenseres for arbeidet de gjør i barne- og/eller ungdomskoret. N=118.

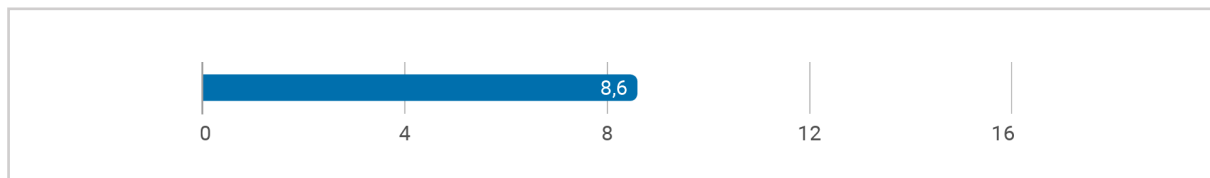


⁴ Religiøse organisasjoner som Acta og KFUK-KFUM er sortert under «kirke», ikke organisasjon.

Vedlegg 7: Viser hvorvidt korlederne selv sang i barne- og/eller ungdomskor i oppveksten, og hva slags type kor de eventuelt sang i (flere svaralternativer er mulig). N=149.



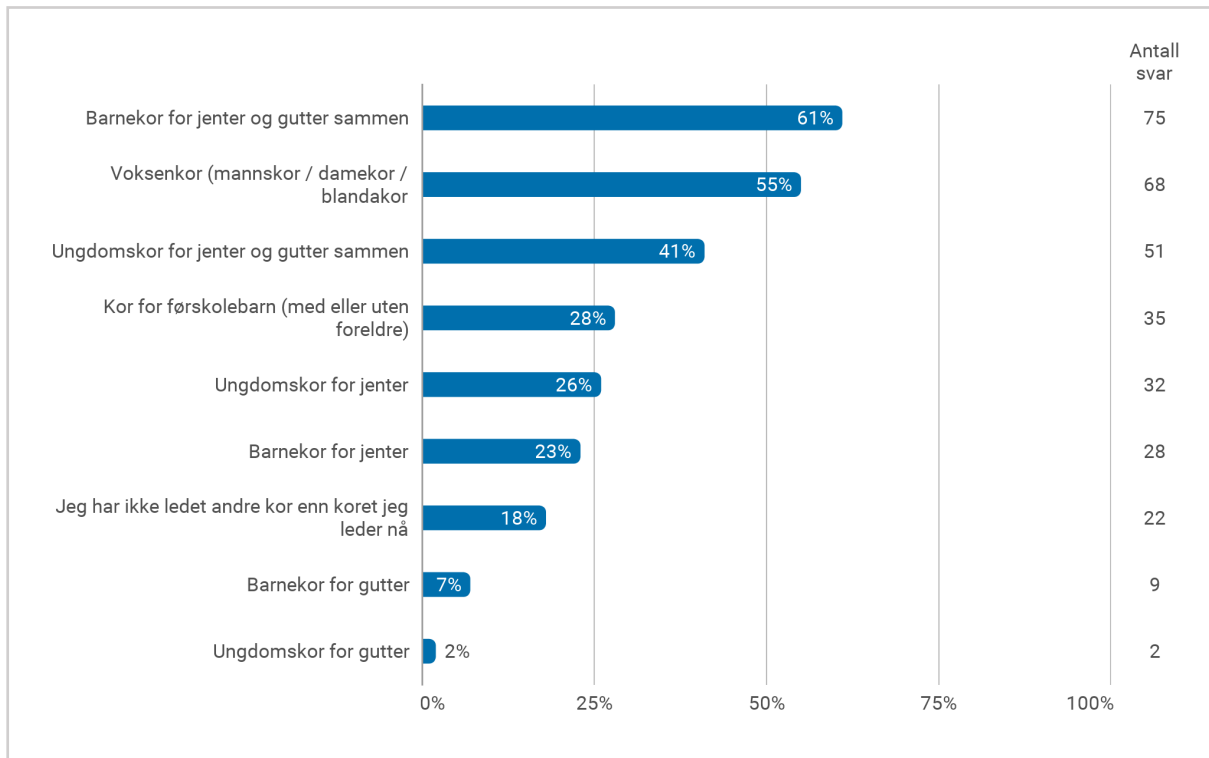
Vedlegg 8: Viser gjennomsnittet av hvor mange år korlederne selv har sunget i barne- og/eller ungdomskor. N=136.



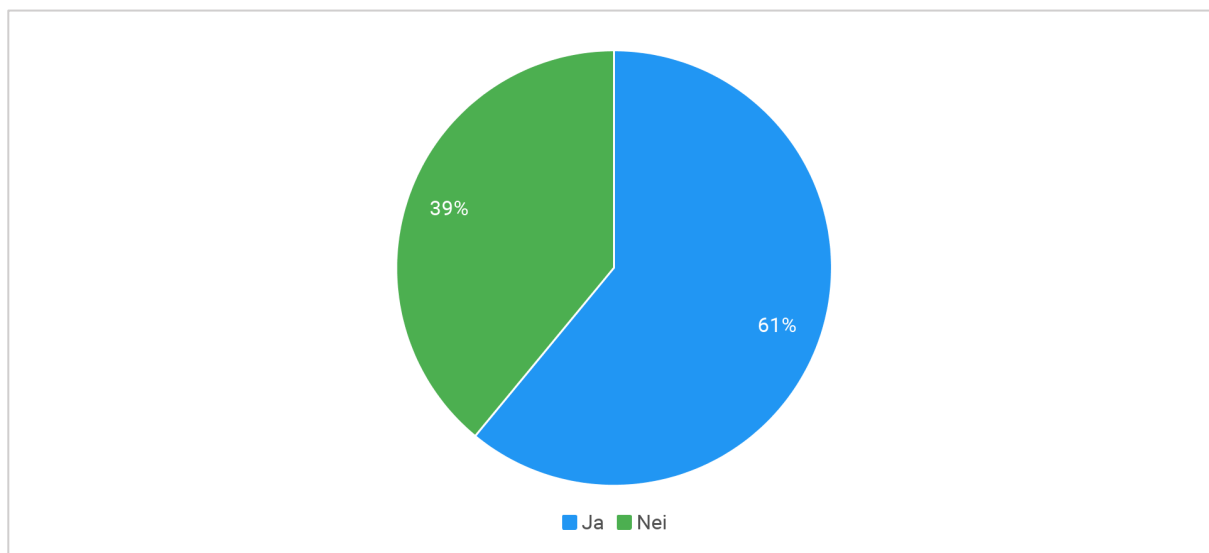
Vedlegg 9: Viser gjennomsnittet av hvor mange år korlederne oppgir å ha ledet kor. N=140.



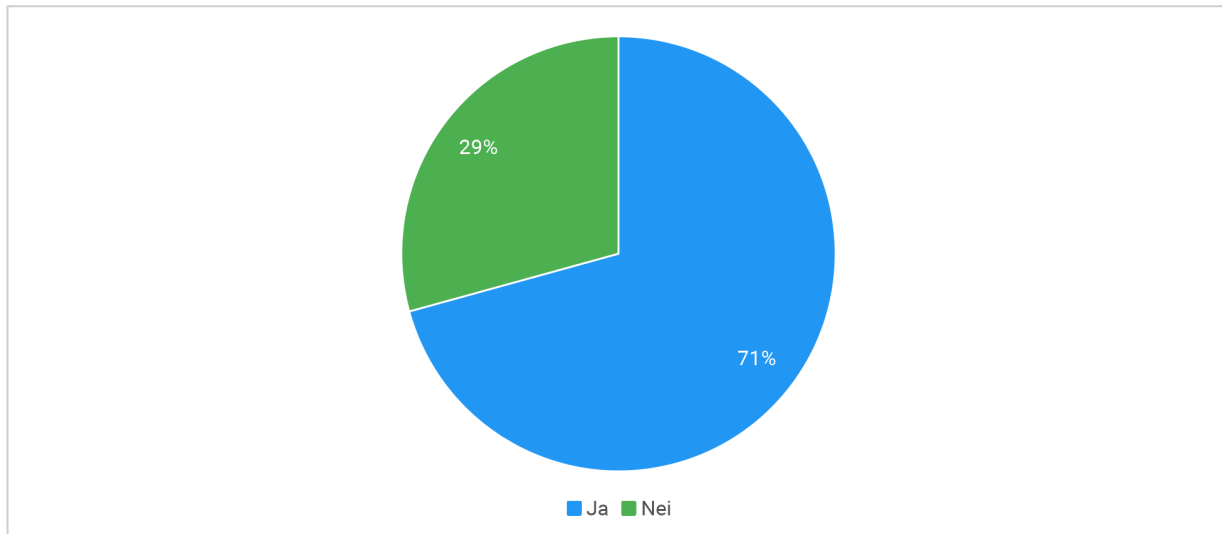
Vedlegg 10: Viser hvilke typer kor respondentene har tidligere erfaring fra å lede (flere svaralternativer er mulig). N=123.



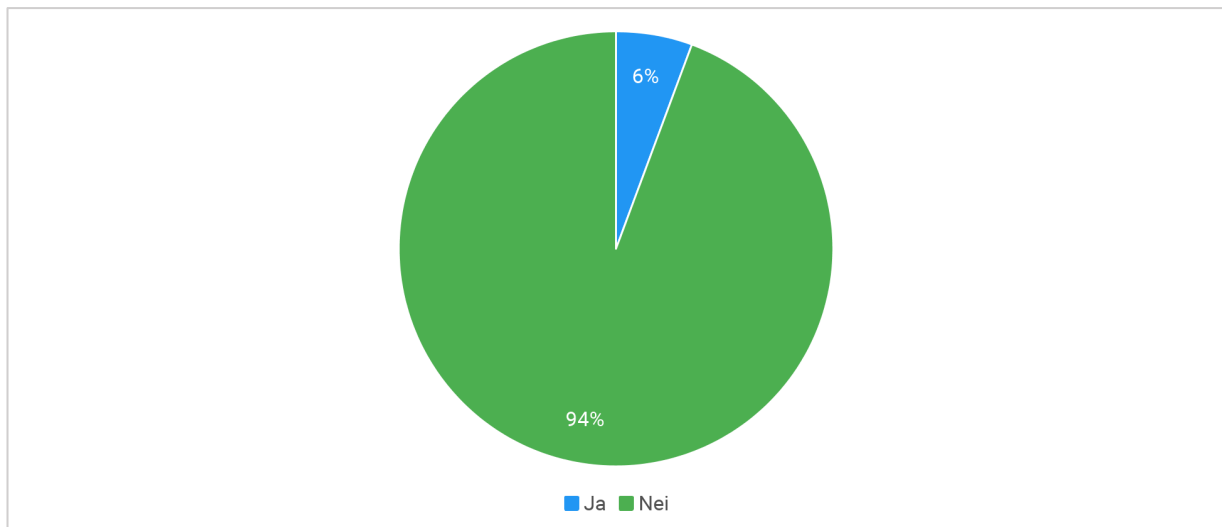
Vedlegg 11: Viser hvor mange av korleiderne som oppgir at de har gått på musikklinje på videregående skole eller på folkehøgskole med musikk fordypning. N=123.



Vedlegg 12: Viser hvor mange av korleiderne som oppgir at de har / ikke har høyere utdanning i musikk (30 studiepoeng eller mer). N=123.



Vedlegg 13: Viser hvor mange av korleiderne som oppgir å studere musikk på det tidspunktet de besvarte undersøkelsen. N=123.



Vedlegg 14: Viser hvilke musikkutdanninger og relevante videreutdanninger/kurs barnekorlederne har fullført eller er i gang med.

Lærer-/førskolelærerutdanning. N=22.	Prosent (antall korledere)
Inkludert halvårsenhet i musikk	18 % (4)
Inkludert årsenhet i musikk	46 % (10)
Inkludert storfag i musikk	5 % (1)
Inkludert mastergrad / hovedfag i musikk	27 % (6)
Annet	14 % (3)

Universitetsutdanning. N=30.	Prosent (antall korledere)
Grunnfag i musikk	17 % (5)
Mellomfag i musikk	17 % (5)
Storfag i musikk	7 % (2)
Bachelorgrad i musikk	37 % (11)
Mastergrad / hovedfag i musikk	47 % (14)
Doktorgrad	3 % (1)
Annet	27 % (8)

Musikkonservatorium/NMH. N=55.	Prosent (antall korledere)
3-årig bachelorgrad (eller tilsvarende) i utøving	6 % (3)
4-årig bachelorgrad (eller tilsvarende), inkludert PPU	47 % (26)
Bachelorgrad (eller tilsvarende) i kirkemusikk	29 % (16)
Bachelorgrad (eller tilsvarende) i dirigering / ensembleledelse	6 % (3)
Bachelorgrad (eller tilsvarende) i komposisjon	2 % (1)
Mastergrad / hovedfag / diplom i utøving	2 % (11)
Mastergrad / hovedfag i musikkpedagogikk	4 % (2)
Mastergrad / hovedfag i kirkemusikk	4 % (2)
Mastergrad / hovedfag i dirigering / ensembleledelse	0 % (0)
Mastergrad / hovedfag i musikkterapi	2 % (1)
Mastergrad / hovedfag i komposisjon	0 % (0)
Doktorgrad	0 % (0)
Annet	20 % (11)

NLA. N=8.	Prosent (antall korledere)
Årsstudium i utøvende musikk med fordypning i korledelse	25 % (2)
Årsstudium i musikk	25 % (2)
Årsstudium i utøvende musikk med fordypning i låtskriving	0 % (0)
Bachelorgrad i utøvende rytmisk musikk	13 % (1)
Bachelorgrad i musikk, menighet og ledelse	38 % (3)
Annet	13 % (1)

Annen institusjon. N=20.	Prosent (antall korledere)
Halvårshenhet i musikk	5 % (1)
Årsenhet i musikk	30 % (6)
Storfag i musikk	0 % (0)
Bachelorgrad i musikk	25 % (5)
Mastergrad i musikk	50 % (10)
Doktorgrad i musikk	5 % (1)
Annet	30 % (6)

En eller flere av disse videreutdanningene. N=42.	Prosent (antall korledere)
Ensembleledelse 1/ensembleledelse 2	43 % (18)
Kirkemusikk 1/kirkemusikk 2	5 % (2)
Barnekorledelse i regi av Ung kirkesang (2007/2008 eller 2010/2011)	12 % (5)
Barnekorledelse ved NMH (oppstart 2018)	17 % (7)
Musikk og helse	5 % (2)
PPU	41 % (17)

En eller flere av disse kursene. N=120.	Prosent (antall korledere)
Complete Vocal Technique (CVT), 1 år	0 % (0)
Complete Vocal Technique (CVT), 3 år	5 % (6)
Estill Figure Proficiency (EFP), level 1	2 % (2)
Estill Figure Proficiency (EFP), level 2	3 % (3)
Estill Master Trainer (EMT), level 1	0 % (0)
Estill Master Trainer (EMT), level 2	0 % (0)
Estill Mentor & Course Instructor (EMCI)	0 % (0)
Music Mind Games	0 % (0)
Nei	91 % (109)

Ingen av respondentene har utdanning fra Bårdar Akademiet eller Ansgar høyskole i Kristiansand, og kun to av respondentene har studert ved Høyskolen i Kristiania.

Vedlegg 15: Viser hva i utdanningen respondentene mener de har hatt mest bruk for som barnekorleder. N=78.

	Prosent (antall korledere)
Pedagogikk, metodikk, didaktikk	37 % (29)
Ensembleledelse/korledelse	28 % (22)
Sangteknikk	21 % (16)
Pianospill	13 % (10)
Repertoarkunnskap	10 % (8)
Ulike former for praksis (skole, barnekor, kor)	9 % (7)
Egne sangferdigheter	6 % (5)
Kunnskap om stemmens anatomi og fysiologi	5 % (4)
Klasseledelse	5 % (4)
Innstuderingsmetodikk	4 % (3)
Lite	4 % (3)
Hørelære	4 % (3)
Improvisasjon	4 % (3)
Scenisk erfaring	4 % (3)
Satslære	1 % (1)

Vedlegg 16: Viser hva barnekorlederne skulle ønske de hadde lært mer om under utdanningen som ville vært relevant i arbeid med barnekor. N=72.

	Prosent (antall korledere)
Barnekorledelse som selvstendig disiplin (metodikk, konkrete aktiviteter og tips rettet mot barn, leker, sang- og musikkleker)	39 % (28)
Repertoar og innstuderingsmetodikk	28 % (20)
Barnestemmens særegenheter	19 % (14)
Administrasjon (søknadsskriving, markedsføring, styrearbeid, budsjett regnskap)	13 % (9)
Sangteknikk, stemmeanatomi og -fysiologi	8 % (6)
Klasseledelse	8 % (6)
Pedagogikk	7 % (5)
Direksjon	7 % (5)
Piano og besifring	4 % (3)
Praksis	4 % (3)
Alt	4 % (3)
Spesialpedagogikk	3 % (2)
Relasjonskompetanse	3 % (2)
Kulturforståelse	1 % (1)

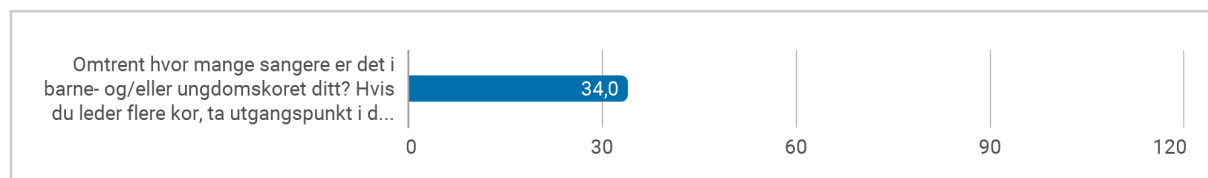
Vedlegg 17: Viser hva korlederne anser som sine styrker som korleder for barne- og/eller ungdomskor. N=90.

	Prosent (antall korledere)
Lang erfaring som korleder/korsanger/pedagog	29 % (26)
Relasjonelle evner	28 % (25)
Musikalsk og/eller pedagogisk fagkompetanse	24 % (22)
Grundig planlegging, strukturert og effektiv	16 % (14)
Repertoarkunnskap tilpasset målgruppen	11 % (10)
Er leken	11 % (10)
Egen stemme og/eller egen sangglede	8 % (7)
Energisk	8 % (7)
Egen musikalitet	6 % (5)
Mestrer flere sjangere	6 % (5)
Tålmodig	6 % (5)
Kunnskap om stemmebruk	3 % (3)
Autoritativ	3 % (3)
Musikalsk allsidig	2 % (2)

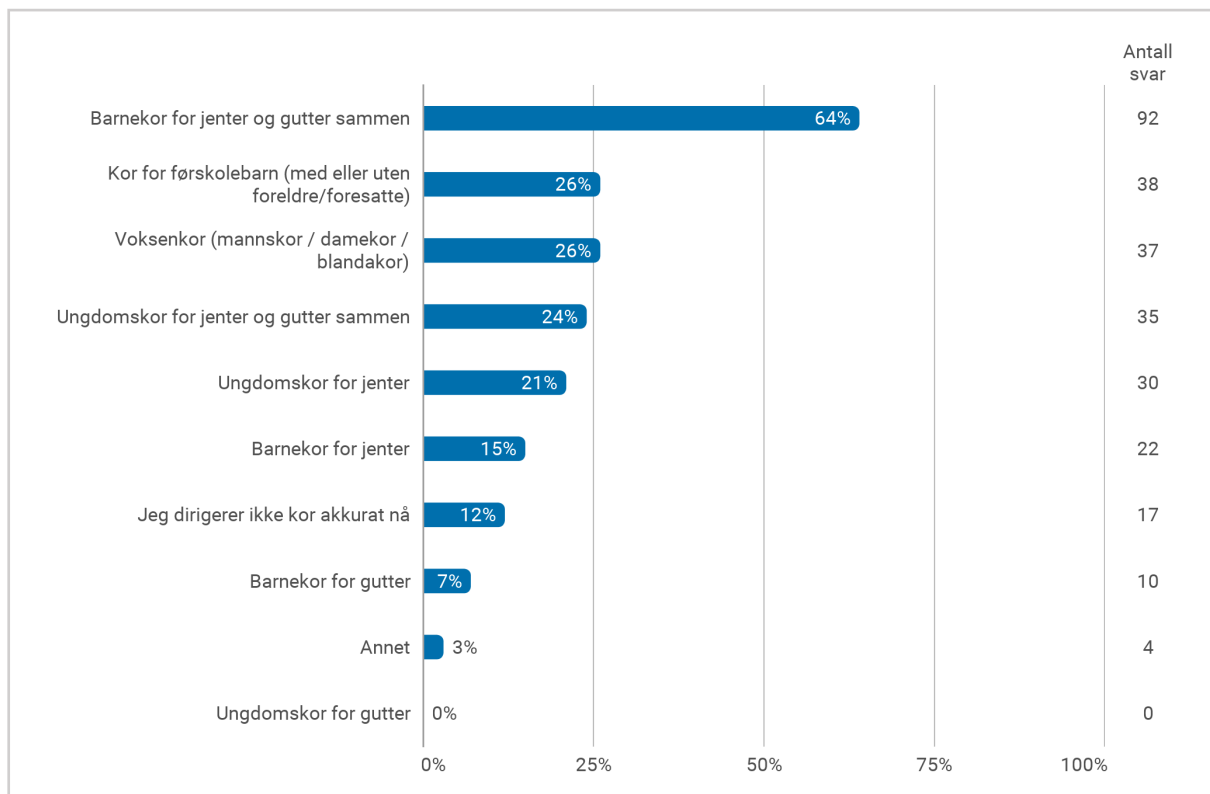
Vedlegg 18: Oversikt over hva respondentene skulle ønske de mestret bedre som korleder. N=91.

	Prosent (antall korledere)
Spille piano/annet instrument bedre	19 % (17)
Sangteknikk	18 % (16)
Ulike former for metodikk	14 % (13)
Velge godt repertoar	11 % (10)
Administrasjon, planlegging, struktur	9 % (8)
Rekruttere og beholde medlemmer	8 % (7)
Noter	8 % (7)
Direksjonsteknikk	7 % (6)
Klasseledelse, disiplin	7 % (6)
Tålmodighet	6 % (5)
Mer kunnskap om spesifikke målgrupper (barn/ungdom)	4 % (4)
Generell høyere musikkfaglig kompetanse	4 % (4)
Se den enkelte	2 % (2)
Improvisasjon	1 % (1)
Pedagogikk	1 % (1)

Vedlegg 19: Viser hvor mange korsangere det gjennomsnittlig er i barne- og/eller ungdomskorene som korlederne oppgir å lede. N=118.



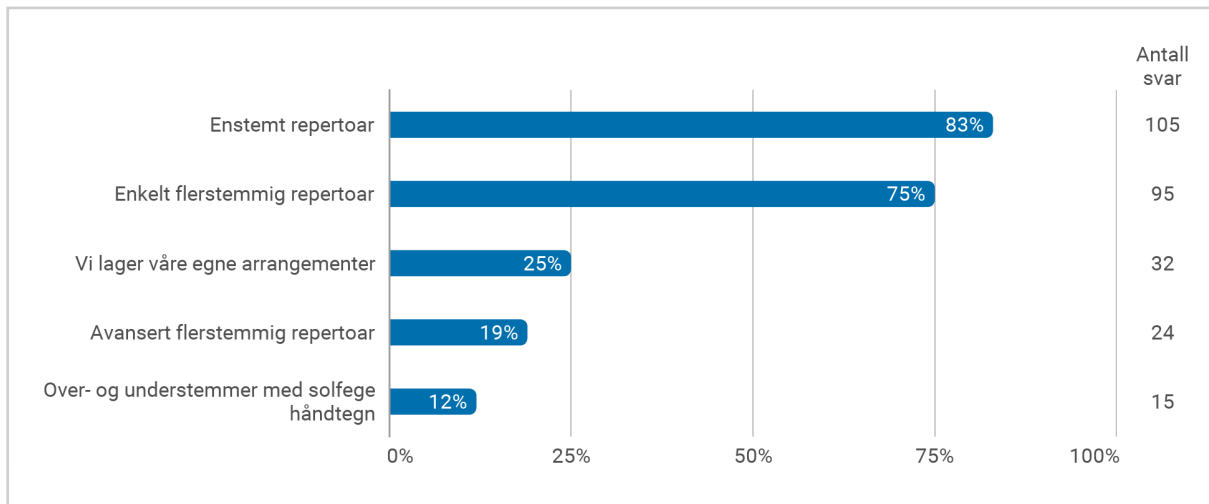
Vedlegg 20: Viser hva slags type kor korleiderne leder i dag (flere svaralternativer er mulig). N=144.



Vedlegg 21: Viser hvor mange av korleiderne som oppgir at de leder et kor som er tilknyttet en institusjon, og hvilken institusjon det er. N=109.

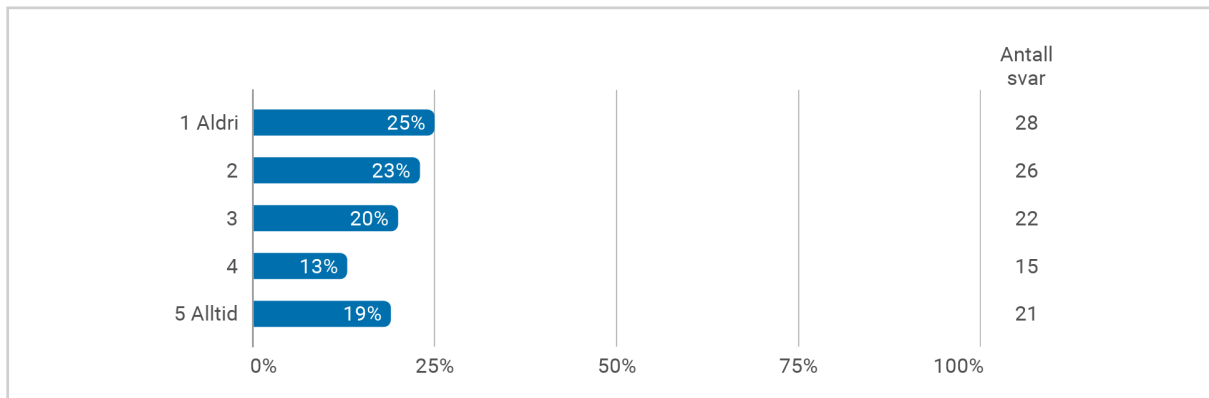
Institusjon	Prosent (antall korledere)
Kirkelig tilknytning (Den norske kirke, KFUK-KFUM, Acta, frikirke)	73 % (80)
Kulturskole	11 % (12)
Grunnskole, videregående skole eller SFO	8 % (9)
Ung i Kor Vest	3 % (3)
Annen tilknytning	5 % (5)

Vedlegg 22: Viser hva korleiderne oppgir at koret jobber jevnlig med av repertoar og aktiviteter (flere svaralternativer er mulig). N=127.

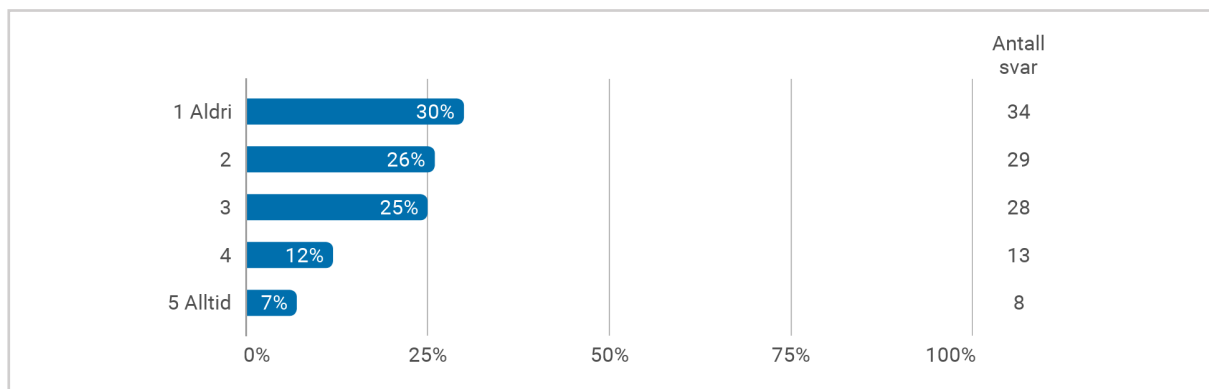


Vedlegg 23: Viser hvor ofte korleiderne oppgir at de øver på ulike typer repertoar. N=112.

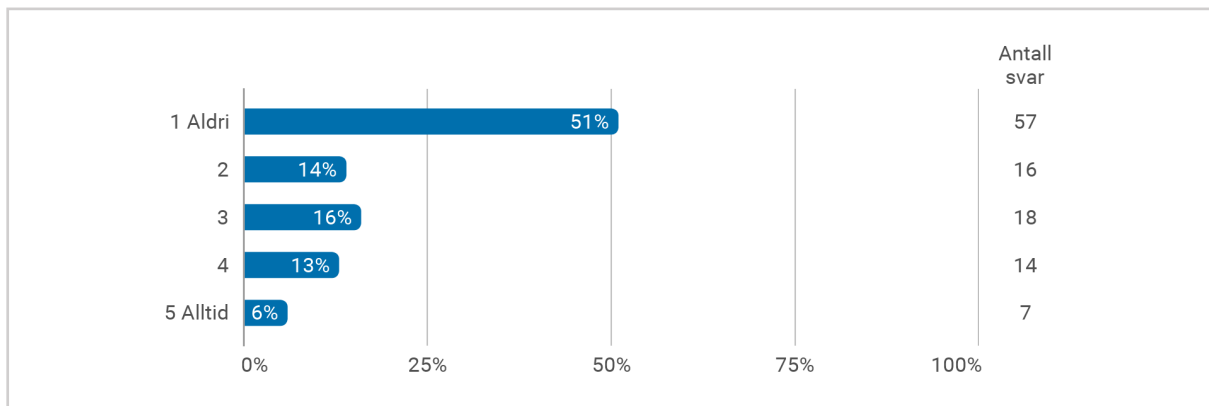
a) Nye og gamle barnesanger (f.eks. Se min kjole, Lille katt, sanger fra MGP JR.)



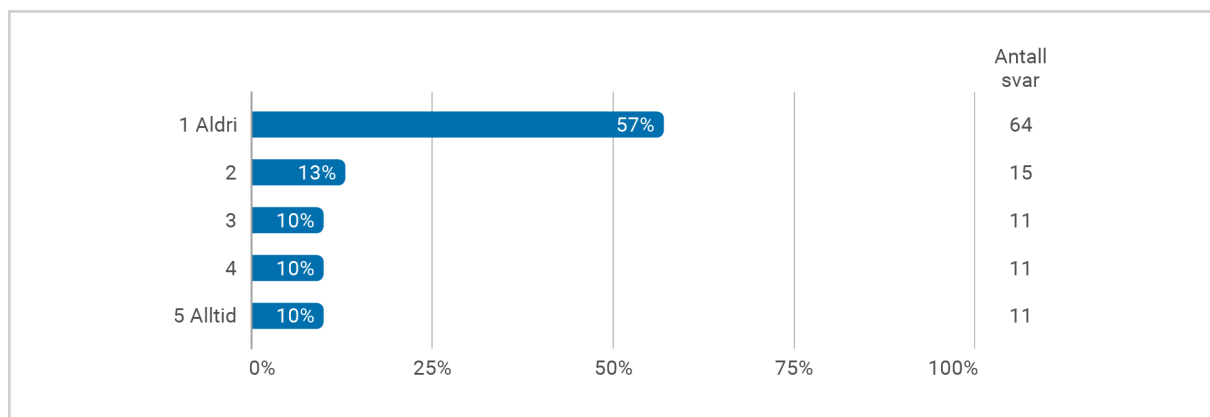
b) Norsk folkemusikk (f.eks. Gjendines bådnlåt, Det var reven og rotta og grisen, Per Sjuspring)



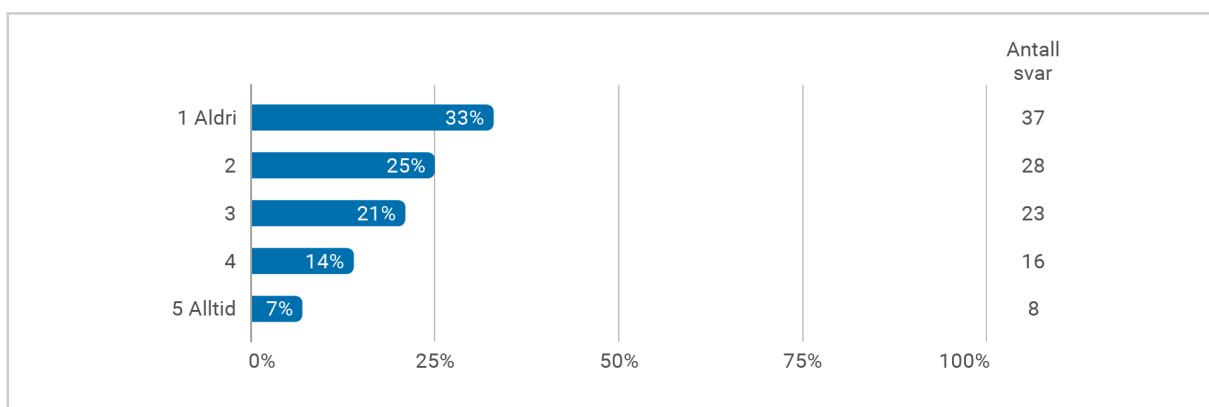
c) Tradisjonelt barnekor-repertoar (f.eks. Agnestig, Høybye, Riedel, Boysen & Enevold)



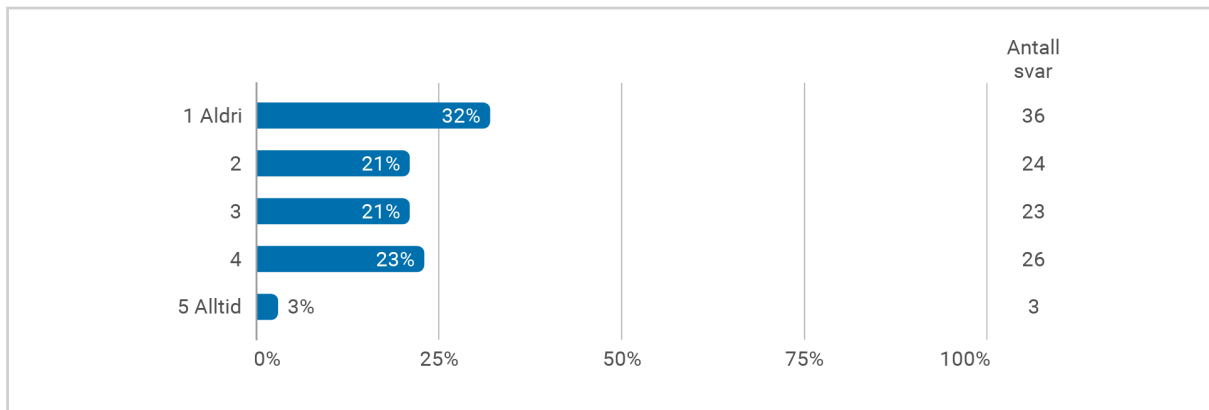
d) Klassisk musikk og/eller samtidsmusikk (f.eks. musikk skrevet av Purcell, Rutter, Nystedt, Gjeilo)



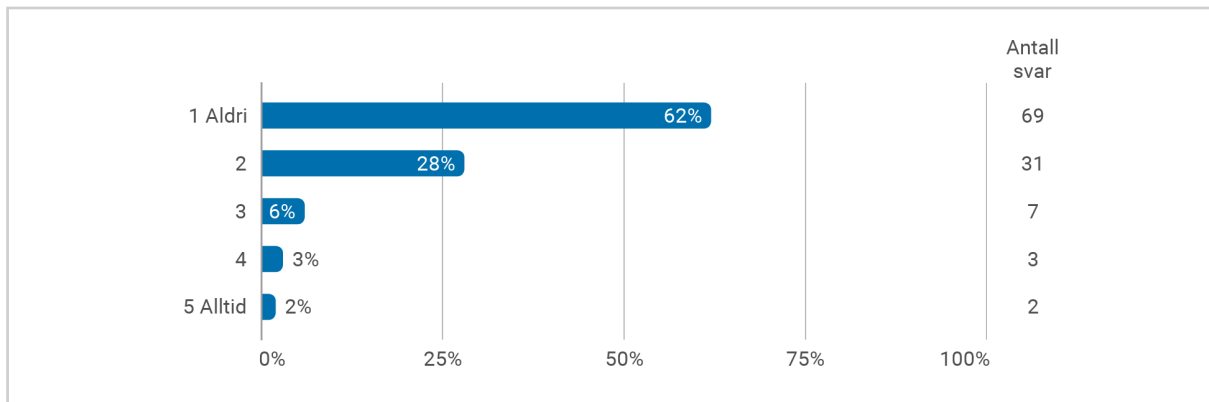
e) Rock/pop (f.eks. Alle snakker sant, We will rock you, Imagine)



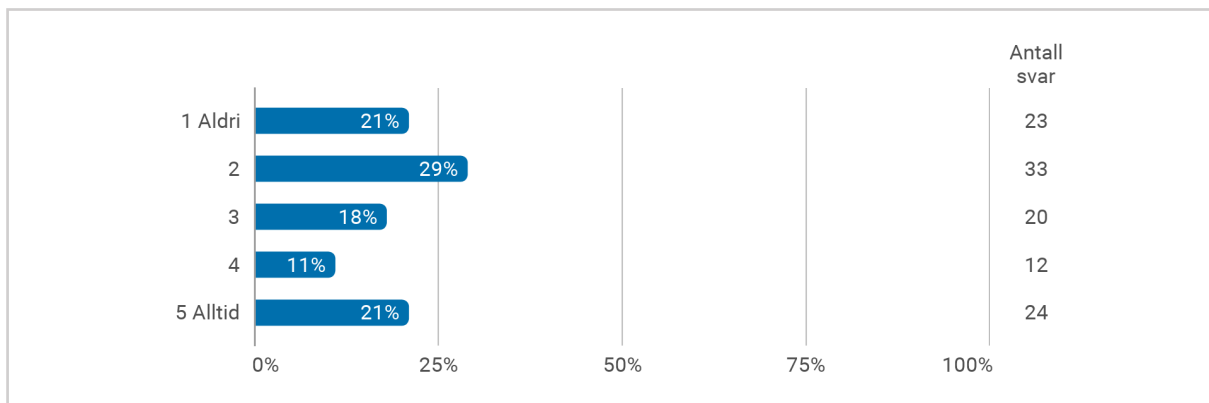
f) Musikal / film / scene (f.eks. Colors of the wind, My favourite things, Tomorrow)



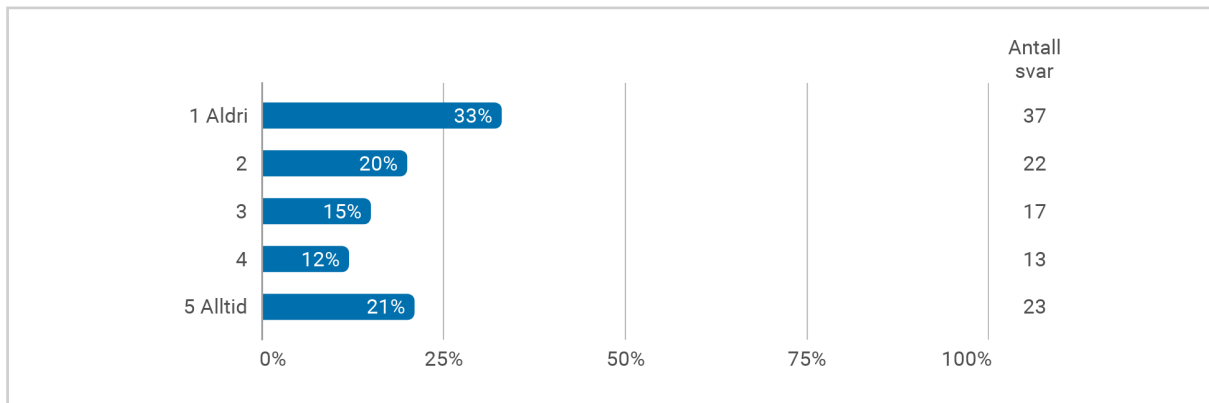
g) Jazz (f.eks. Fly me to the moon, Autumn leaves, When you're smiling)



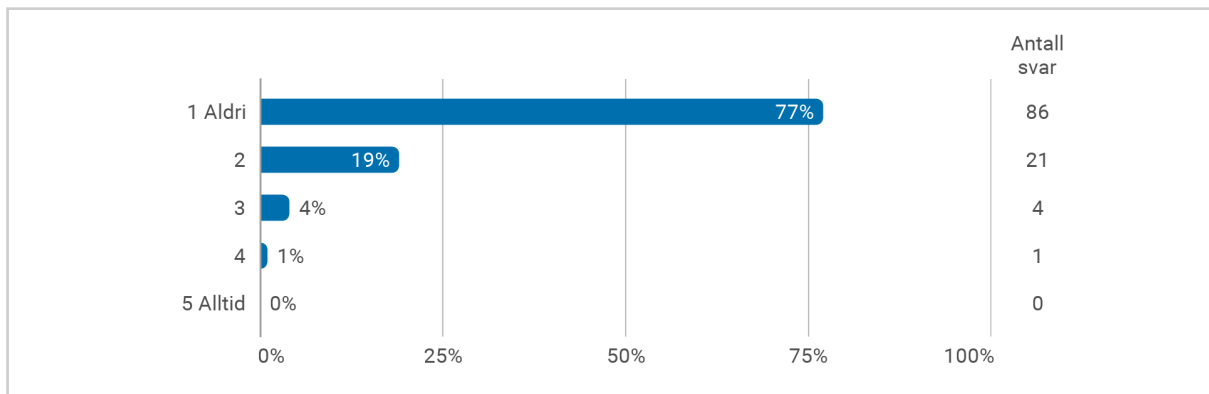
h) Ny og gammel kirkemusikk, salmer, liturgiske ledd (f.eks. salmer fra Norsk salmebok, kormusikk av Hovland, Gullichsen, Kverno, Ugland)



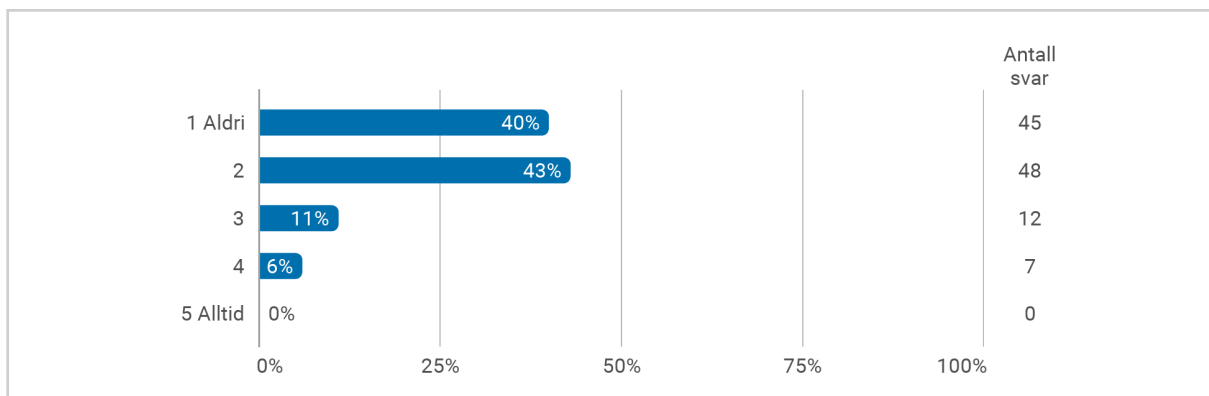
i) Gospel / lovsang (f.eks. sanger fra Soul Children, Your love, Lord I lift your name on high)



j) Samisk musikk (f.eks. samiskinspirerte korsanger, sanger med samisk tekst)



k) Folkemusikk fra andre kulturer enn Norge (f.eks. Sabokoaja, Bonse aba)



Vedlegg 24: Samlet oversikt over repertoar som korleiderne oppgir at korene alltid (= 5) eller ofte (= 4) øver på. N=112.

	Prosent (antall korledere)
Nye og gamle barnesanger (f.eks. Se min kjole, Lille katt, sanger fra MGP JR.)	32 % (36)
Ny og gammel kirkemusikk, salmer, liturgiske ledd (f.eks. salmer fra Norsk salmebok, kormusikk av Hovland, Gullichsen, Kverno, Ugland)	32 % (36)
Gospel / lovsang (f.eks. sanger fra Soul Children, Your love, Lord I lift your name on high)	32 % (36)
Musikal / film / scene (f.eks. Colors of the wind, My favourite things, Tomorrow)	26 % (29)
Rock/pop (f.eks. Alle snakker sant, We will rock you, Imagine)	21 % (24)
Klassisk musikk og/eller samtidsmusikk (f.eks. musikk skrevet av Purcell, Rutter, Nystedt, Gjeilo)	20 % (22)
Tradisjonelt barnekor-repertoar (f.eks. Agnestig, Høybye, Riedel, Boysen & Enevold)	19 % (21)
Norsk folkemusikk (f.eks. Gjendines bådnlåt, Det var reven og rotta og grisen, Per Sjuspring)	19 % (21)
Folkemusikk fra andre kulturer enn Norge (f.eks. Sabokoaja, Bonse aba)	6 % (7)
Jazz (f.eks. Fly me to the moon, Autumn leaves, When you're smiling)	5 % (5)
Samisk musikk (f.eks. samiskinspirerte korsanger, sanger med samisk tekst)	1 % (1)

Vedlegg 25: Oversikt over andre aktiviteter bortsett fra øving på repertoar som korleiderne fyller øvelsene med. N=112.

	Prosent (antall korledere)
Lek, inkl. musikk- og sangleker	86 % (96)
Oppvarming og vokalteknikk	80 % (90)
Dans og bevegelse	21 % (24)
Noteopplæring	20 % (22)
Spise mat sammen	20 % (22)
Sosiale aktiviteter, pause	19 % (21)
Andakt, bibelfortellinger, trosopplæring, lystenning	14 % (16)
Rytmeleker og -øvelser	13 % (15)
Improvisasjon	13 % (15)
Dramaøvelser og dramatisering	9 % (10)
Gehørtrening	6 % (7)

Vedlegg 26: Viser hvilke innstuderingsmetoder korleiderne bruker når de lærer bort nytt repertoar. N=123.

	Prosent (antall korledere)
Imitasjon og synge sammen	55 % (68)
Lytting / gehør	30 % (37)
Noter	22 % (27)
Dans og bevegelser	19 % (23)
Dele opp sangen i mindre biter	17 % (21)
Repetisjon og fokus på å lære utenat	16 % (19)
Separere tekst fra melodi og øve tekst først	12 % (15)
Øve sammen med piano	9 % (11)
Øve de ulike stemmene hver for seg	8 % (10)
Barna øver hjemme	7 % (9)
Tekstark	7 % (8)
Håndtegn / tegn / relativ tonehøyde	7 % (8)
Lek	6 % (7)
Trinntall	5 % (6)
Forklare/samtale om tekstinhold	3 % (4)
Uten noter	2 % (3)
Singback/playback	2 % (3)
Solfège	2 % (2)
Rød tråd fra oppvarming	2 % (2)
Lage stemmer sammen	1 % (1)
Soloer	1 % (1)

Vedlegg 27: Oversikt over hva korleiderne mener ødelegger for gode korøvelser. N=94.

	Prosent (antall korledere)
Uro	50 % (47)
Manglende konsentrasjon hos sangerne og/eller korleder	32 % (30)
Dårlig planlegging	17 % (16)
Slitne sangere og/eller sliten korleder	13 % (12)
Korsangerne mangler motivasjon	9 % (8)
Korleder klarer ikke å fenge gruppa	5 % (5)
Aldersmessig sprik i gruppa	5 % (5)
Noen barn forstyrrer andre barn	5 % (5)
Kaos	3 % (3)
Intonasjonsproblemer	2 % (2)
Foreldre/søsken forstyrrer på øvelsen	2 % (2)
Trenger flere voksne	2 % (2)

Vedlegg 28 Oversikt over hva korleiderne mener korsangerne i barne- og/eller ungdomskoret skal lære og oppleve i koret. N=97.

	Prosent (antall korledere)
Sang- og musikkglede	55 % (53)
Fellesskap og tilhørighet	54 % (52)
Mestring og trygghet	40 % (38)
Stemmebruk og sangteknikk	32 % (31)
Tilhørighet i kirka, trosopplæring, trosfellesskap, kirkemusikk (salmer, liturgi)	17 % (16)
Syngesammen, musisere sammen	12 % (12)
Opptre for publikum	11 % (11)
Livsperspektiv på opplæringen	11 % (11)
Repertoar	10 % (10)
Noter, rytmer, gehørtrening	7 % (7)
Bli sett	7 % (7)
Gode musikkopplevelser	7 % (7)
Flerstemt sang	6 % (6)
Musikalsk utvikling	5 % (5)
Fokus på tekst	5 % (5)
Selvtillit	4 % (4)
Vennskap	4 % (4)
Musikk og emosjoner	4 % (4)
Formidling	3 % (3)
Intonasjon	3 % (3)
God musikk	2 % (2)
Bidra selv	2 % (2)

Vedlegg 29: Oversikt over hva korlederne mener korsangerne i barne- og/eller ungdomskoret ville ha mistet dersom koret deres ble lagt ned. N=95.

	Prosent (antall korledere)
Fellesskap med andre, tilhørighet, vennskap	70 % (66)
Musikalsk og vokal opplæring, musisering alene og sammen med andre	43 % (41)
En møteplass	19 % (18)
Musikk- og sangglede	16 % (15)
Et sted for mestring	15 % (14)
Et sted å lære/utøve tro, få trosopplevelser, inngå i trosfellesskap	14 % (13)
Et sted å bli trygg på egen stemme og lære å bruke egen stemme	7 % (7)

Del 2: NSD-godkjenning, informasjon og samtykkeerklæring

Vedlegg 30: NSD-godkjenning



[Meldeskjema](#) / [Barnekorledelse - hva er det?](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 215251	Vurderingstype Standard	Dato 28.10.2021
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Barnekorledelse - hva er det?

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig
John Vinge

Student
Randi Clausen Aarflot

Prosjektperiode
01.10.2021 - 15.05.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.05.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 30.09.2021. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET
Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG
Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER
NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 31: Informasjonsskriv til forskningsdeltakerne

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET "BARNEKORLEDELSE - HVA ER DET?"?

Formål med undersøkelsen

I forbindelse med mitt masterstudium i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole ønsker jeg å kartlegge barnekorlederens formelle kompetanse, erfaring og ansiennitet. Jeg ønsker også å få økt innsikt i hvordan barnekorledere forstår arbeidet sitt. Målgruppa for spørreundersøkelsen er korledere som leder barnekor i dag, eller som har gjort det før.

Forskningsprosjektet har som formål å beskrive hva barnekorledere mener kjennetegner barnekorledelse, og spørreskjemaundersøkelsen vil bli fulgt opp av en intervjuundersøkelse. Funnene fra undersøkelsene skal etter planen brukes i utviklingen av undervisningsfaget barnekorledelse ved Norges musikkhøgskole. Barnekorledelse er et relativt nytt undervisningsfag i norsk sammenheng, og barnekorlederens forståelse av eget arbeid og egen praksis, vil kunne gi nyttige perspektiver i videreutviklingen av faget.

Jeg håper du vil delta – dine svar er viktige!

Trykk på linken for å svare på undersøkelsen:

<https://www.survey-xact.no/LinkCollector?key=1858NPLEJ1CJ>

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får tilsendt denne undersøkelsen fordi du eller koret/korene du leder er medlem i en av følgende organisasjoner: Ung i Kor, Ung kirkesang, Acta, KFUK/KFUM, FONOKO, Norges kirkesangforbund, Norges Korforbund, Norsk sangerforum, Norsk Sangerforbund.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut dette spørreskjemaet. Det vil ta deg ca. 10 minutter. Spørreskjemaet inneholder bl.a. spørsmål om hva slags type kor du leder, hvor lenge du har ledet kor, om du har høyere utdanning i musikk eller ei og hvilket yrke du har. Dersom du leder barnekor i dag, får du også mer utfyllende spørsmål om din egen praksis. Svarene dine fra spørreskjemaet blir registrert elektronisk, og det er ikke mulig å koble svarene til hvem du er.

Dersom du ønsker, kan du stille deg disponibel for oppfølgende intervju senere i prosjektet. I så fall må du oppgi e-post adressen din på slutten av undersøkelsen. Da har vi anledning til å kontakte deg senere.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

- Randi Clausen Aarflot, masterstudent ved Norges musikkhøgskole: randi.c.aarflot@nmh.no / 992 95 700.
- John Vinge, førsteamanuensis ved Norges musikkhøgskole er veileder for prosjektet: john.vinge@nmh.no / 913 17 56.
- Norges musikkhøgskole er ansvarlig institusjon for prosjektet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har beskrevet over. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket:

- Det er kun jeg og veilederen min som vil ha tilgang til informasjonen som samles inn, og den vil ikke deles med noen andre.
- Jeg vil lagre all personinformasjon trygt og sikkert i låste skap, hvor kun jeg har tilgang. Jeg har dessuten automatisk tastelås på mobile enheter som iverksettes etter kort tid.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Den ferdige oppgaven vil bli publisert gjennom Norges musikkhøgskoles kanaler. Alle informanter blir anonymisert, og det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne direkte i den ferdige publikasjonen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15. mai 2023. Alt av datamateriale vil da bli anonymisert, og personopplysninger bli slettet. Det vil ikke være mulig å identifisere deltakerne direkte i den ferdige publikasjonen.

På oppdrag fra Norges musikkhøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Samtykke

Ditt samtykke til å delta vil være at du svarer på undersøkelsen.

Med vennlig hilsen Randi Clausen Aarflot (masterstudent) og John Vinge (veileder).

Vedlegg 32: Samtykkeerklæring

VIL DU DELTA I FORSKNINGSPROSJEKTET «BARNEKORLEDELSE - HVA ER DET?»?

Dette er en spørreundersøkelse som har som mål å kartlegge barnekorlederens formelle kompetanse, erfaring og ansiennitet samt få økt innsikt i hvordan barnekorledere forstår arbeidet sitt. Målgruppa for spørreundersøkelsen er korledere som leder barnekor i dag, eller som har gjort det før. Ved å svare på undersøkelsen gir du ditt samtykke til å delta.

Om Master i musikkpedagogikk

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger.

Studiet samler musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet.

På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM)

Om Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en kunstfaglig og vitenskapelig høgskole med landets største fagmiljø i musikk.

Vi utdanner musikere, komponister, dirigenter, pianostemmere, musikkteknologer, musikkvitere, musikkpedagoger og musikkterapeuter på bachelor-, master- og doktorgradsnivå.

834 studenter og om lag 350 ansatte arbeider innenfor en stor vifte av sjangere, med tyngdepunkt i klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

På NMH kan studentene ta bachelor, master og doktorgrad i musikk – både utøvende og teoretiske emner. I tillegg tilbyr vi ettårsemner og videreutdanning fra 15 til 60 studiepoeng for dem som trenger faglig påfyll.

