

Forord

Gjennom denne prosessen med masteroppgaven er det noen jeg vil takke. Først og fremst vil jeg takke min flotte og flinke veileder Elin Angelo for all god hjelp, tips og råd til alle døgnets tider

I løpet av masterprogrammet har jeg blitt kjent med og samarbeidet med noen flotte folk som fortjener en takk for alle gode samtaler, diskusjoner, latter, vitser, oppmuntrende og motiverende ord og ikke minst alle kaffekopper vi har hatt sammen. Alle mine flotte lesesalkolleger trenger en stor takk. Takk til Emma, Janne, Kristian, Lea, Mette og Vegar.

Uten norske musikkorps og min opplæring i korpsverdenen så hadde heller ikke denne oppgaven blitt til så en liten takk til korpsbevegelsen i Norge er også på sin plass.

En stor takk går til mamma som har lest masse korrektur og pappa som har hatt tips til litteratur, og en takk til min søster Eirin som har hjulpet meg med oversettelsen av sammendraget til engelsk.

Til slutt vil jeg rette en takk til Gunhild som har passet på at jeg får middag, vasket klær og som har ventet tålmodig mange kvelder mens jeg har skrevet denne oppgaven.

Frosta, 17. mai 2015

Erlend Østbø Juberg

Sammendrag

Masteroppgaven *Korpsdirigenten og samspill* har til hensikt å undersøke hvilke aspekter som kjennetegner to korpsdirigenters tilnærming til det å lede samspill.

Oppgavens empiri er generert gjennom intervju med to korpsdirigenter. Studiens teoretiske bakgrunn tangerer ledelse, kommunikasjon, samspill, relasjoner og didaktikk. Basert på en kvalitativ studie blir det diskutert hvilke aspekter korpsdirigentene er viktige for deres ledelse av samspill.

Kapittel 2 handler om studiens kontekst og er en redegjørelse av musikkorps i Norge. Her blir det redegjort for musikkorpsenes historie og begreper, og det blir redegjort for musikkorpsenes største interesseorganisasjon for musikkorps i Norge, Norges Musikkorps Forbund, med tanke på opplæring av instruktører og dirigenter. Litteraturen som er hentet fra Norges Musikkorps Forbund vil bli presentert i kapittel 2 og den vil også bli brukt gjennom oppgaven. Litteraturen blir sett på i dialog med forskningsdeltakerne og gjennom relevant teori og litteratur.

Drøftingen og funnene peker mot at korpsdirigenters tanker ved ledelse av samspill i korps er mangfoldige, og mot at dirigentenes egen oppfatning av hva samspill er har betydning for hvordan de leder samspill. Resultatene for oppgaven viser også et sprik mellom den artikulerte kunnskapen fra lærebøker og fagplaner om korps, og hvordan dirigentene selv ser på samspill og hvilke aspekter som for de er viktige.

Oppgavens resultater er et bidrag til kunnskapsfeltet for korpsdireksjon, utdanning av korpsdirigenter, men også til lærerpraksiser, lærerutdanninger og andre yrker der samspill er vesentlig.

Nøkkelord: Korpsdirigenten, samspill, korps, ledelse, motivasjon, tilhørighet.

Abstract

The master thesis *Korpsdirigenten og samspill* intend to examine what characterize the approach of two marching band conductors on the subject of interplay.

The thesis is based on empirical data gathered through the interviews of two marching band conductors. Based on the findings in the empirical data the thesis discusses which aspects that are found important to the conductors and their approach on interplay.

In chapter 2, the study is put into context through the discourse of marching bands in Norway. This part of the thesis accounts for the history of marching bands and also terms, and it clarifies the interests of the biggest Non-Governmental organization for marching bands in Norway, Norges Musikkorps Forbund, specifically concerning the education and training of instructors and conductors.

The results found in this thesis show that conductors thoughts and opinions when it comes to interplay are divers, and that the conductors own opinions and experience strongly affects what is important for them in their approach to interplay. The results also show a gap between the articulated knowledge gathered in textbooks and curriculum to how the conductors themselves perceive interplay and what aspects they have determined to be important.

This thesis displays which aspects conductors chose to use in their leadership of interplay and what aspects that is found to be important to Norges Musikkorps Forbund through the literature available. This is displayed in a dialog between the research participants and through relevant theory and literature.

The results found through this research is of relevance to marching band conductors and conductors of other ensembles, teachers and others where interplay is of importance to their everyday work.

Key words: Conductor, interplay, marching bands, leadership, motivation, belonging.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning.....	3
1.1 Forskerens motivasjon og bakgrunn	5
1.2 Problemformulering	7
1.3 Oppgavens struktur	8
1.4 Tidligere forskning.....	9
2.0 Studiens kontekst.....	11
2.1 NMF litteratur om korpsdireksjon.....	12
2.1.1 Skriftlige dokumenter utgitt av NMF.....	14
2.1.2 Utvalg av dokumenter	15
2.1.3 Dokumentorganisering	16
2.2 Musikkorpset.....	17
2.2.1 Repertoar	17
2.2.2 Besetning	18
2.2.3 Opplæring.....	18
2.3 Korpsdireksjon	20
3. Teori	21
3.1 Ledelse	21
3.2 Relasjon og relasjonskompetanse.....	23
3.3 Kommunikasjon	25
3.4 Didaktikk.....	26
3.5 Samspill.....	28
3.6 Musikk som aktivitet.....	29
4. Metodologiske overveielser	33
4.1 Hermeneutikk – fenomenologi.....	33
4.2 Utvalg	34
4.3 Datagenerering - intervju	36
4.4 Analysetilnærming	39
4.5 Ethiske refleksjoner.....	42
5. Analyse og drøfting	45
5.1 Koding.....	45
5.2 Analysekategorier.....	47
5.3 Dirigent 1 - Ola	49
5.3.1 Planlegging.....	50

5.3.2 Tilhørighet	52
5.3.3 Motivasjon.....	53
5.3.4 Relasjoner.....	55
5.4 Dirigent 2 - Kari	56
5.4.1 Lytting	57
5.4.2 Tilbakemelding.....	59
5.4.3 Trygghet	60
5.4.4 Kommunikasjon	61
5.4.5 Anerkjennelse.....	63
5.5 Sammenfatning.....	64
5.6 Metodologiske valg	69
6.0 Konklusjon	71
6.1 Hva legger dirigentene i begrepet samspill?	72
6.2 Hvordan arbeider dirigentene med samspill?.....	72
6.3 Studiens resultater i dialog med studiens kontekst.....	75
7. Avslutning	81
7.1 Oppgavens bidrag til Norges Musikkorps Forbund	81
7.2 Veien videre	81
Referanser.....	85
Liste over vedlegg	90
Oversikt over figurer, tabeller, matriser og bilder.	
Figur 1: Elementer viktige for dirigentene	65
Tabell 1: Meningsstetting	47
Matrise 1: meningsfortetting intervju 1	41
Matrise 2: Kategorier Ola.....	49
Matrise 3: Kategorier Kari	56
Bilde 1: Utdrag av koder fra begge intervju	46
Bilde 2: Kategorisering Ola.....	48

1. Innledning

Torghattfestivalen. Et lite korps står på scenen. Korpset er ikke mange medlemmer, kanskje det er ti medlemmer som står sammen og spiller, men det som korpset viser fra scenen er magisk. Samspillet mellom musikerne og dirigenten er til å ta og føle på og alle musikerne er med på det. Samtidig virker det som om alle musikerne har det bra sammen. Dette er noe de gjør sammen og gleder seg til. For meg som tilhører er det noe som vekkes i meg selv som dirigent. Hvordan klarer disse menneskene å ha det så fint sammen og spille så bra? Kommer musikaliteten og samspillet deres frem gjennom det gode miljøet de tydeligvis har i korpset? Er det dirigenten eller ensemblet sin fortjeneste at resultatet blir så bra?

Opplevelsen av å høre dette korpset fra Torghattfestivalen er grunnlaget for at denne oppgaven ble til. Jeg ble interessert i korpset som spilte så godt sammen uten at de var mange medlemmer. De fleste korps i Norge strever etter å bli så mange som mulig slik at de får en stabil medlemsmasse som skaper musikk sammen, og som dermed skaper et godt musikalsk resultat. Om det sosiale resultatet er like godt, kan en nok diskutere. Innenfor korpsbevegelsen som i mange andre aktiviteter arrangeres det konkurranser for å måle hvem som er best til å spille, for eksempel i Trøndersk Mesterskap, NM janitsjar og brass, der det konkurreres i ulike divisjoner. I disse konkurransene er det ofte de største korpsene som gjør det best. Min oppfatning er at de små korpsene ikke klarer å hevde seg i toppen av konkurransene. Derfor var det befriende å se dette korpset som sto på scenen på Torghattfestivalen og spilte. De koste seg med musikken og hverandre selv om de ikke var mange medlemmer. Hvordan klarte de dette? Hvordan klarte dirigenten¹ å få ut det beste fra hver enkelt musiker slik at de dannet samspillet? Dette er spørsmål som ble stående igjen for meg etterpå, og som er bakgrunnen for min motivasjon til å gå i gang med oppgaven.

Utgangspunktet mitt for denne oppgaven er at jeg selv er aktiv korpsmusiker og dirigent. Jeg er utdannet faglærer i musikk med trombone som hovedinstrument. I løpet av min musikalske karriere har jeg spilt i forskjellige ensembler som for eksempel messinggrupper, symfoniorkester, korps og storband. Det alle disse ensemblene har felles, er at de ledes av en dirigent eller en ensembleleder. Etter som tiden har gått og de forskjellige ensemblene jeg har vært med i har blitt flere, har jeg også spilt under mange forskjellige dirigenter. Noen har vært dyktige mens andre har vært mindre dyktige. Dirigentenes måte å lede samspillet på er forskjellig. Selv om jeg i denne oppgaven tar for meg korpsdirigenten vil relevansen til andre

¹ Dirigenten blir senere referert til som han. Jeg kunne valgt å kalle dirigenten han, hun eller hen, men ettersom jeg er mann velger jeg han som betegnelse.

profesjoner være tilstede da mange av problemformuleringene og metodene en dirigent arbeider med gjør seg gjeldende i andre yrkesgrupper som handler om å lede, og å veilede noen, for eksempel læreryrket som i likhet med direksjon er et yrke der en skal fasilitere læringsprosesser på en god måte.

Med tanke på hovedbegrepet samspill, er det gjerne et musikalsk resultat som trer frem. Jeg mener at det ikke er lagt like stor vekt på samspillet som skjer på øvelsene og frem mot en opptreden. Publikum vet lite eller ingen ting om prosessen med innarbeiding av stoffet frem mot konsertfremføring. I denne oppgaven vil det ikke bli lagt vekt på det musikalske resultatet. Hensikten i dette forskningsprosjektet er å undersøke hvilke aspekter som kjenner to korpsdirigenters tilnærming i hans ledelse av samspill. Dirigenten er læreren i korpset, men hvordan arbeider han med undervisningen? Hva legger dirigenten selv i begrepet samspill, hvorfor forstår han begrepet slik og hvordan arbeider han med samspill ut i fra denne forståelsen i korpset. For å undersøke hvilke didaktiske aspekter dirigentene bruker i sin ledelse av samspill, fokuserer jeg på det Kitt Lyngsnes og Marit Rismark (2007) omtaler som sentrale begrep for didaktikk, altså *hva, hvordan og hvorfor*. Hva legger dirigentene i begrepet samspill er viktig med tanke på hvordan de underviser slik de gjør. *Hva* i didaktisk sammenheng handler om innhold elevene skal lære og dirigentene har nødvendigvis en bevisst eller ubevisst oppfatning av hva det er de underviser i hva de legger i begrepet samspill (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 24).

Hvordan dirigenten arbeider med samspill avhenger av dirigentens egen erfaring med samspillet, og hans egne erfaringer fra tidligere dirigenter en selv har spilt under. Ved å ta med seg egne erfaringer inn i sin undervisning har dirigenten store muligheter til å gå tilbake å se på sin egen praksis som dirigent, og på den måten lære seg selv hvordan en skal bli en bedre dirigent. Dirigenten må ikke bli for opptatt av å vurdere kun musikerne i korpset, men må også vurdere seg selv, på hvordan han kan utvikle både seg selv og korpset videre. Hvorfor dirigenten velger som han gjør er avhengig av den konteksten valgene tas i, og hva målsettingene med arbeidet er. Dette vil avhenge av flere elementer, blant annet korpset, sin egen bakgrunn og kompetanse, tidsperspektivet og oppgavens omfang.

Pedagogikk er det vitenskapelige fagområdet som omhandler tema rundt undervisning, læring, utvikling og oppdragelse. Didaktiske aspekter og didaktikk som disiplin vil i dette masterarbeidet omhandle de metodiske og praktiske sidene av pedagogikkbegrepet. I forhold til oppgavens tittel og problemformulering er disse begrepene uløselig knyttet sammen, og didaktiske termer er hjelpemidler for å avdekke, undersøke og utvikle en bedre praksis noe

denne oppgaven prøver å gi svar på. Analyse og refleksjon over de to dirigentenes praksis er grunnleggende i oppgavens metodevalg. Opplæring gjennom samspill i korps har klare paralleller med andre opplæringsformer. Dette vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Norges Musikkorps Forbund (NMF) er hovedorganisasjonen som de aller fleste musikkorps, både skolemusikkorps og voksenkorps, i Norge, er medlemmer av. Tall fra 2011 viser at det er 1659 korps i Norge (Gundersen, 2014). Hvis en regner at hvert korps har en dirigent, vil det tilsvare 1659 dirigenter som jobber rundt omkring i Norge. Tallet kan virke høyt og må vurderes med en stor grad av usikkerhet ettersom dirigenter ofte dirigerer flere korps på samme tid. NMF har hatt stor innvirkning på opplæringen av aspiranter, dirigenter og instruktører. Sentrale forfattere som har hatt stor innflytelse på opplæringsbøkene er Erichsen og Ford (1975), Ford og Nilsen (1985), Sørensen (1961) Finn Benestad (2009) og Bjørn Kruse (1978), Korpsdirigenten 1 & 2² er hefter utarbeidet av NMF med tanke på styrer og dirigenter. Ford og Nilsen har i tillegg skrevet flere bøker som kalles for Tonikas musikkhåndbøker (Intervaller - enkelt forklart; Transposisjon - enkelt forklart; Instrumentasjon - enkelt forklart). Trevor Ford var i sin tid også ansatt som musikksejef for NMF der han hadde ansvar for musikkutdannelsen i NMF. Forfatterne nevnt tidligere her har hatt innvirkning på opplæringen, men felles for alle er at de tar for seg det musikkteoretiske mer enn de tar for seg selve samspillet innad i korpset. Det er lite eller ikke nevnt noe om hvordan en som dirigent eller instruktør skal lære fra seg den kunnskapen som en sitter på selv. Mer om tidligere forskning og litteratur kommer i kapittel 2, studiens kontekst

1.1 Forskerens motivasjon og bakgrunn

Jeg har vært aktiv som korpsmusiker både i barne- og ungdomstid og i voksentid. Etter hvert som jeg ble eldre har jeg vært med å spille i mange korps og også i andre ensemblekonstellasjoner. Etter endt musikklinje på videregående skole hadde jeg et år på Toneheim Folkehøgskole der jeg fikk undervisning i direksjon. Parallelt med at jeg gikk faglærerutdanningen ved Høgskolen i Nord-Trøndelag (HiNT), dirigerte jeg både skolekorps og voksenkorps.

Et stort flertall av landets korpsdirigenter er amatørdirigenter. Slik jeg kjenner amatørdirigenten spiller dirigenten en grunnleggende og eksistensiell rolle for korpsbevegelsen rundt omkring i

² Korpsdirigenten 1 & 2 er hentet fra Norges Musikkorps Forbund sine hjemmesider <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Litteratur-Korpsdirigenten1.pdf> (Hansen M. , Korpsdirigenten 1, 2004) <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2014/10/Emnehefte-Korpsdirigenten-2.pdf> (Hansen M. , Korpsdirigenten 2, 2002)

hele Norge. Amatørdirigenten omtales som amatør på grunn av manglende formell utdanning i direksjon som fagprofesjon. Ofte kan denne dirigenten ha tatt på seg sin rolle på grunn av at det var det eneste alternativet som fantes for korpset dersom det ikke skulle legges ned. Det er ikke overflod av dirigenter rundt omkring i landet, og spesielt på små steder der korpset er lite er det vanskelig å skaffe dirigenter. Amatørdirigenten behøver ikke å ha spesiell kompetanse, men brenner for fritidsaktiviteten, og for at det skal gå rundt et år til. Amatørdirigentens kompetanse bygger på dens egne erfaringer, kompetanse bygd opp gjennom mange års praksis og gløden som denne dirigenten har er like viktig som den gløden en profesjonell dirigent har. En slik form for kompetanse og kunnskap betegnes ofte som evidensbasert praksis.

Den profesjonelle dirigenten har flere år med undervisning og utdanning innenfor direksjon og bør kunne alt om besetning, musikkjangre og ferdigheter på ulike instrumenter. Ofte arbeider den profesjonelle dirigenten som musiker ved siden av og har korpset på kveldstid. I et nasjonalt perspektiv er det enklere å rekruttere profesjonelle dirigenter til urbane strøk av landet. I enkelte kommuner har kulturskolene fungert som rekrutteringsarena for profesjonelle dirigenter og instruktører.

Dirigenten er korpsets leder og fungerer som korpsets lærer, og forholdet mellom amatør og profesjonell er også aktuelt for læreyrket som ofte benevnes som en semiprofesjon, det vil si verken helt profesjonelt eller uprofesjonelt. Også amatørdirigenten har opparbeidet seg praksis og kompetanse på noen av de samme områdene som den profesjonelle dirigenten. Ved å gå nærmere inn i dette materialet utvikles det evidensbasert kunnskap som kan komme flere dirigenter til gode. Det betyr også at dirigentens mål og midler, eller didaktikkens hva, hvordan og hvorfor er knyttet sammen til en helhet.

Hensikten med denne masteroppgaven er å undersøke hvilke aspekter som kjennetegner dirigentens tilnærming i hans ledelse av samspill. Hvilke elementer ser dirigenten på som viktig, hvordan arbeider han med samspill og hva er det i begrepet samspill for han?

Til forskjell fra lærebøker som er utviklet for korps vil denne oppgaven rette fokus på ledelse av samspillet. Lærebøker som er utarbeidet tidligere har fokus rettet mot det musikkteoretiske. Dirigenten trenger også pedagogiske evner slik at han klarer å lære fra seg det han selv kan av det musikkteoretiske og det utøvende. Dirigenten må bli en prestasjonshjelper (Spurkeland, 2005, s. 280). Essensielle fokusområder i masteroppgaven blir dermed også ledelse, kunnskap om kommunikasjon og gruppeprosesser for å utvikle et godt samspill, faglig kompetanse i

musikk og innsikt i korps, samtidig som pedagogiske evner og metodiske verktøy er uunnværlig. Alle disse faktorene er kontekstuellet sammenvevd.

For meg er et av målene med oppgaven at resultatene som kommer frem i denne oppgaven har relevans også for andre yrkesgrupper, og ikke minst for dirigenter for kor og orkester. Samspillet er ikke noe kun dirigentene arbeider med, men alle mennesker lever i et samspill med noe eller noen. I fremmedordboken står samspill oversatt som harmoni (Berulfsen & Gundersen, 2000, s. 197). Samspillsharmonien finner sted overalt, både i hjemmet, på jobb, i trafikken og i korpset. Samspill og relasjonene i samspillet blir viktig og har synergieffekt på hverandre

Min undring som korpsdirigent etter opplevelsen på Torghattfestivalen er hvordan korpsdirigenten her ledet samspillet på en slik måte. Jeg tror at korpsdirigenter tenker på en musikkteoretisk måte når de leder samspill. Tankegangen og undervisningselementene går på å få samspillet til å fungere, det rytmiske til å passe sammen, at tempoet er det samme og at det høres rent ut gjennom taktering og instruering av dette. Min forforståelse er at dirigenten er mer opptatt av det musikkteoretiske, taktering og besetning for å få et godt samspill. Jeg mener dette er feil da også det sosiale i korpset og relasjonene mellom musikerne må være til stede for samspillet i korpset. Derfor vil jeg i denne masteroppgaven undersøke om hvordan dirigentene tenker på samspill og hvordan de arbeider med det i sin undervisning og ledelse av samspill.

Ut i fra min tankegang på hva didaktisk tilnærming er, inneholder dette metoder for å motivere, inspirere, tilpasse, veilede og se musikerne i samspillet og lede det videre. Dette er tema jeg vil undersøke i min datagenerering og komme tilbake til.

1.2 Problemformulering

Problemformuleringen for denne masteroppgaven er som følger

Hvilke aspekter kjennetegner to korpsdirigenters tilnærming til det å lede samspill?

Som forskningsspørsmål på oppgaven er

- Hva legger dirigentene i begrepet samspill?
- Hvordan arbeider dirigentene med samspill i korps?

Problemformuleringen vil bli drøftet gjennom teori og litteraturanalyse og ved innsamlet datamateriale fra de to forskningsdeltakerne.

1.3 Oppgavens struktur

Denne masteroppgaven består av 7 hovedkapitler. I kapittel 1 er det allerede blitt presentert hensikten med oppgaven, formålet med oppgaven og min motivasjon og bakgrunn for oppgaven. Problemformuleringen og forskningsspørsmål er presentert og videre i kapitlet vil tidligere forskning som er relevant for temaet bli behandlet.

I kapittel 2 presenteres teori som er bakgrunn for oppgaven, og jeg setter fokus på studiens kontekst. I teorikapitlet blir det presentert en del litteratur utgitt av NMF og også forklart noe om musikkorpsets særegenhet. Denne litteraturen vil bli brukt som et bakgrunnstappe for meg og mye av litteraturen vil bli gjengitt i kapittel 2.1. I tillegg gjør jeg et dypere dokumentstudium på to dokumenter som har særskill relevans for innholdet i denne masteroppgaven. Denne litteraturen danner en bakgrunnsinformasjon for meg i arbeidet med analyse og drøfting.

I kapittel 3 vil det bli presentert ulike teorier som omhandler det brede kompetansefeltet som en dirigent må kjenne, dette inkluderer korpsdireksjon, ledelse, relasjon og relasjonskompetanse, kommunikasjon, didaktikk, samspill og musikk som aktivitet. Dette er teori som er viktig for ledelsen av samspill.

I kapittel 4 vil jeg redegjøre for metodologiske valg jeg har tatt i forbindelse med å innhente data til bruk i oppgaven. Her vil det bli redegjort for utvalg, datagenereringsmetode og analysemetode. Det reflekteres også over oppgavens etiske retningslinjer og forskerens egen rolle i dette arbeidet.

I kapittel 5 redegjør jeg for analyse og drøfting der jeg viser hvordan jeg har analysert intervjuene mine og hvordan jeg har kommet frem til kategorier som er viktige for forskningsdeltakerne mine. I drøftingen av dette kapitlet redegjør jeg også for sammenhengen mellom studiens kontekst og forskningsdeltakerne mine.

I kapittel 6 svarer jeg på oppgavens problemformulering og dens to forskningsspørsmål. I tillegg redegjør jeg for studiens resultater i dialog med studiens kontekst. I kapittel 6 refereres også konklusjonene fra arbeidet med masteroppgaven. Her gjøres det også rede for hvordan sammenhengen mellom masteroppgavens problemformulering og datainnsamlingen samsvarer.

I kapittel 7, avslutningskapitlet mitt redegjør jeg for hva oppgavens bidrag til NMF er. I tillegg tar jeg for meg veien videre med videreføring av denne oppgaven og avsluttende refleksjoner rundt oppgaven.

Helt til slutt i oppgaven kommer en oversikt over referanser, samt vedlegg.

1.4 Tidligere forskning

Som forsker er det viktig å skaffe seg et overblikk over tilgjengelig og adekvat forskningslitteratur på området i starten av forskningsarbeidet. I dette kapittelet vil jeg redegjøre for mine valg av masteroppgaver som omhandler korps. For å finne litteratur som er skrevet og forskning som tidligere er gjort, har jeg søkt på databasen Bibsys der jeg brukte søkeordene skolekorps, janitsjarkorps, korps, ledelse, ensembleledelse og samspill. Felles for søketreffene på databasen ved søkeordene korps, skolekorps og janitsjarkorps, er at søketreffene lander på jubileumsberetninger som viser historien til korpsene. Noe som for denne oppgaven ikke er relevant, og er ikke undersøkt noe nærmere.

Min hypotese utfra tidligere praksis, var at det finnes forholdsvis lite tilgjengelig litteratur på akkurat dette området der hovedfokus omhandler korps og samspill mellom korps og dirigentens rolle. Mitt dokumentsøk i Bibsys kan tyde på at denne hypotesen stemmer.

Svenske Johanna Gyllström (2013) har skrevet en c-opsats ved Örebro universitet om motivasjon til å spille hele livet. Hun tar for seg hva som ligger til grunn for at noen er med å spiller år etter år og hun har tatt utgangspunkt i det svenske blåseorkesteret som oversettes til norsk som korps. Hun har intervjuet eldre mennesker som fortsatt er med å spiller i korps og som har vært med i det hele livet. Hvilke motivasjonsfaktorer er det som ligger til grunn for at disse musikerne er med å spiller i så store perioder av livet sitt? I resultatet av denne oppgaven ser hun på motivasjonsfaktorer som resulterer fra det sosiale, det personlige og det musikalske. Hun ser også på hvordan en som pedagog kan motivere musikerne til å bli med lengre å musisere. Gyllström sier at hun er klar over at resultatene fra hennes oppgave har et positivt rettet syn da utvalget hennes på tre forskningsdeltakere har vært positivt innstilt til å spille i musikkorps fra tidligere, og gjennom det vil komme med positive svar på intervjuundersøkelsen.

Et nytt perspektiv på samspill og ledelse av det beskriver i masteroppgaven til Elen Lovise Nornes og Simon Gilje (2013). De tar for seg i sin masteravhandling bruk av Garageband³ i skolekorps som en ny metode og arbeide med samspill i korps på. Deres formål med oppgaven er å motivere musikerne til å øve hjemme på en annen måte enn de har gjort tidligere. Nornes og Gilje håper at ved bruk av Garageband vil trigge elevenes motivasjon til å øve hjemme. De

³ Garageband er en app utviklet av Apple og finnes på Ipad og Iphone. Den har blant annet opptaksfunksjon, metronom og smartinstrumenter (Nornes & Gilje, 2013, ss. 17-23)

ser på musikkorpset som en arena der digitale verktøy ikke er mye brukt, og de mener det er på tide å prøve ut metoder en kan arbeide med dette også innenfor musikkorpset. Resultatene de kommer frem til gjennom sitt prosjekt viser at musikerne i korpset bruker mer tid på korpset hjemme enn de gjorde før prosjektet, men musikerne bruker like lang tid, om ikke mer, på å arrangere ut de stykkene de spiller selv. En annen utfordring de fant med bruken av Garageband var at skifte av taktarter ikke fungerte like godt. En positiv effekt ved bruken av Garageband var at musikerne lyttet mer til hverandre på øvelsene og kom med innspill til dirigenten, og til hverandre etter stykkene.

Cedomir Popadic (2013) skriver om oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark og han undersøker hva skolekorpsmusikanter legger størst vekt på når de selv skal beskrive og vurdere kvaliteten i skolekorps sitt og hvordan den kvaliteten kan være med på å påvirke musikernes tilfredshet med å spille i korps og fortsette med korps (s. 7). Popadic har valgt en kvantitativ innfallsvinkel på sitt prosjekt der han bruker en tverrsnittundersøkelse som forskningsdesign. Han mener at i stedet for å fokusere på hva som gjør at ungdommene slutter i korps må en se på hva som gjør at ungdommene fortsetter i korps (2013, s. 10). Han ser at kvalitetsdimensjonene som er relaterte til korpsets dirigent er viktigst (s. 96).

Sissel Gylterud (2011) har skrevet en masteravhandling i spesialpedagogikk som omhandler skolekorps og skolekorps som en arena for samspill og sosial læring. Slik hun ser det er det frivillige musikkliv viktig for å bidra til at barn og voksne kan få gode musikkopplevelser, og mulighet for utvikling musikalsk og sosialt (s. 4). Fokuset til Gylterud i hennes avhandling er læring i et sosialt felleskap og hun har tatt utgangspunkt i skolekorps som en slik arena og kaller det videre for læring i felleskap. Hun har gjennom observasjon observert nyankomne i korpset for å se på deres utvikling og læring i korpset. Resultatet til Gylterud viser at det er stor læring innenfor korpset der de nyankomne i korpset lærer av de eldre, både ved at de selv oppsøker hjelp, men også ved at de mer kyndige tar ansvar og lærer bort selv hva som skal læres bort (s. 62).

I dette kapittelet har jeg valgt og presentere ulike masteroppgaver som handler om korps. Det finnes i tillegg flere mindre og større prosjektoppgaver, bachelor og artikler som omhandler korps, men disse blir ikke presentert i denne masteroppgaven.

2.0 Studiens kontekst

For å sette denne oppgaven inn i kontekst vil jeg i dette kapittelet redegjøre for den største frivillige organisasjonen for korps i Norge, Norges Musikkorps Forbund (NMF). En presentasjon av noe av den litteraturen som er utarbeidet med tanke på instruktører og dirigenter i regi av NMF. Og det blir presentert samt en liten historie på hva musikkorpset er. Norges Musikkorps Forbund (stiftet 1918) er landet største frivillige organisasjon med ca 60.000 medlemmer fordelt på over 1600 korps. Visjonen til NMF er «alle snakker korps» og verdigrunnet for NMF er engasjert, inkluderende og inspirerende (Om oss - Norges Musikkorps Forbund, 2015).

Min innfallsvinkel for valg av denne oppgaven er: Noen korps har dirigenter med flere års utdanning, og som har studert hos de beste mens de fleste som dirigerer korps kun har liten eller ingen utdanning innenfor området. I små korps er ofte dirigenten med og spiller i korpset samtidig som den dirigerer. Innenfor korpsbevegelsen har NMF vært enerådende på dette området i en lang periode ettersom de formelle utdanningsinstitusjonene har hatt hovedfokus på formell utdanning av profesjonelle dirigenter. Om sommeren arrangeres det i hvert fylke sommerkurs for instrumentalister og dirigenter i skolekorps. Her er det mulig å få prøve å dirigere et ordentlig korps samt få grundig veiledning på det en gjør. NMF arrangerer også hvert år noe som kalles for Hellsymposium. Dette er et symposium for korpsledere, dirigenter og ungdomsstyrerepresentanter fra ulike korps i hele Norge. Dirigentsymposiet har profesjonelle dirigenter som kommer og veileder i ulike trinn av vanskelighetsgrad, fra aspirantkorps og til viderekommende. Her kan dirigentene delta på masterclass med kjente dirigenter. «Mesterdirigenten» er en kjent dirigent som har studert direksjon lenge, og som har dirigert flere større korps eller orkestre rundt om i verden. Masterclass er en mulighet for amatørdirigentene til å dirigere korps, som er leid inn som prøvekorps, mens «mesterdirigenten» rettleder og veileder deltakerne (Emstad, Angelo, & Sandvik, 2014, s. 133). Det er en fin måte både å få prøvd seg som utøvende dirigent og heve sin egen kompetanse, og der en får tips om hvordan en skal forbedre seg og forholde seg til orkesteret. NMF er en stor og betydningsfull organisasjon som ivaretar korpsdirigentenes utdanning og praksis. Begge forskningsdeltakerne i denne oppgaven har hatt kurs gjennom NMF som en del av sin direksjonsutdanning.

I tillegg til Norges Musikkorps Forbund så finnes det en organisasjon til som fungerer som interesseorganisasjon for korps i Norge. I forhold til NMF er dette en forholdsvis ny

organisasjon som ble stiftet i 2001. Denne organisasjonen heter Korpsnett.no (2015). Selv om dette er en interessant organisasjon vil den ikke bli presentert i denne masteroppgaven.

2.1 NMF litteratur om korpsdireksjon

Norges Musikkorps Forbund (NMF) og Musikernes Fellesorganisasjon (MFO) har utarbeidet en standardkontrakt for dirigenter og instruktører som de fleste amatørkorps bruker i sin ansettelse av dirigenter og instruktører. Standardkontrakten viser tydelig hvilke arbeidsoppgaver dirigenten skal ha og hvilke arbeidsoppgaver korpsstyret har. Samarbeidet mellom dirigenten og styret må være på plass for å få korpset til å fungere bra. Skal en drifte et korps er det mye mer som må være på plass enn bare øvelsen som foregår et lite tidsrom i løpet av uken. I denne standardkontrakten er det beskrevet hva som er dirigentens oppgaver også inn mot det musikalske. Det står at dirigenten er den som er den musikalske sjefen i korpset, og som har ansvar for å innarbeide nytt materiale. Styret sin oppgave er utenfor det musikalske, det vil si økonomi, sosiale hendelser, praktisk tilrettelegging rundt konserter også videre. Midtbø (2004) mener uansett at dirigenten skal ha en finger med i spillet når det gjelder styre og stell (s. 11). Skal korpset holde en konsert, er det mange elementer som går på det rent praktiske som styret må ta og har ansvar for å ordne. I arbeidskontrakten for dirigenter står det blant annet.

- Dirigenten har ansvaret for all musikalsk aktivitet i korpset og har overordnet ansvar for aspirantopplegget
- Dirigenten har ansvar for å samkjøre andre instrumentallærere og for utvelgelse og veiledning av andre instruktører
- Dirigenten skal passe på at korpset har et tilfredsstillende repertoar i forhold til årsplanen (Norges Musikkorps Forbund, 2014).

Per Ove Askeland (1979) sin bok dirigenten og skolekorpset er en bok som tar for seg problemstillingen mellom hva dirigentens oppgaver og hva skolekorpset sine oppgaver er for noe. Som navnet på boken sier forklarer den om dirigentens rolle i skolekorpset. Boken tar for seg ulike metoder og arbeide med planer og kjøreregler for korpsåret. Boken går mye på planlegging av undervisningen av både korpsøvelsen og korpsåret som sådan. Planer, repertoar og besetning er viktig i denne boken. Det er lite som kan minne om forskning i denne boken annet enn at Askeland selv har arbeidet som dirigent og bruker sine egne erfaringer i boken.

For å komme fram til konklusjonene i et forskningsprosjekt som denne oppgaven er, er det av grunnleggende betydning å definere og å beskrive noe om bakgrunnen for oppgaven, og hvordan datamaterialet er skaffet til veie.

I faglitteratur som omhandler dokumentstudier blir et dokument presentert som språk fiksert i tekst og tid. Det blir påpekt at tekst kan bli anvendt bredt ved å også inkludere fotografier og lignende, men i denne sammenheng vurderer jeg kun skrevne dokumenter. Et dokument som utgjøres av språk, skrevet ned og blitt fastholdt slik på et gitt tidspunkt. Selv med en “smal” definisjon som dette er typen dokumenter til disposisjon enorm og inkluderer alt fra rapporter til akademiske bøker og avisartikler med mer. At dokumenter sies å være fiksert i tid vil ikke si at de ikke utvikler seg over tid, dette vil som oftest ikke være tilfellet (Brinkmann & Tangaard, 2010). Det enkle dokumentstudiet som er gjennomført i denne oppgaven er også basert på det kvalitative studiet. Innenfor en kvantitativ dokumentstudie forsøker forskeren å måle frekvenser eller å benytte statistikk (Bratberg, 2014, s. 84). Dokumentstudiet kan også kalles for innholdsanalyse (Thagaard, 2013, s. 59). Dokumentstudiet gir bakteppe for vurderinger i analysedelen og markerer grunnleggende rammer for arbeidet.

Når man omtaler dokumenter vil de klassifiseres ulikt ut i fra hvilke aktører og mottakere dokumentet er ment for. Primære dokumenter er dokumenter som er produsert av og ment for en lukket krets og et begrenset antall personer som for eksempel møtoreferat eller personlige brev. Sekundære dokumenter er dokumenter som er tilgjengelig for alle, disse er ikke nødvendigvis ment å ha offentligheten som målgruppe, men er allikevel tilgjengelig for alle som måtte ønske det. Gjennom dokumentstudier generer forskeren data gjennom undersøkelser og analyser av dokumentutvalget. Dokumentene er i utgangspunktet ikke produsert for forskning. Dokumentstudier karakteriseres som en metode som ikke er påtrengende, da forskeren ikke involverer andre deltagere enn seg selv. Når dokumenter da brukes som kilde vil det derfor være nødvendig å se på dokumentene i den kontekst de er skapt i og for. Som forsker må man se på hvor de skrevet, hvem som har skrevet dem og hvilke lesere er dokumentet rettet mot (Tjora, 2012). Som Thagaard (2013) skriver er tekstene basert på andre formål enn det som oppfattes av forskningsprosjektet, slik også i denne oppgaven. Dokumentene skiller seg fra resten av felten på grunn av at det ikke er forskeren som har samlet de inn selv, men benytter allerede eksisterende dokumenter innenfor fagfeltet (s. 59). Dette henger også sammen med forskningsetiske prinsipper.

I denne oppgaven er det intervjuene med de to forskningsdeltakerne som er hovedkilden til informasjon, og datamaterialet som kommer frem gjennom intervjuene har størst relevans og

betydning for denne oppgaven, men dokumentstudiet er med på å vise litt av hva som finnes av litteratur på området og danner et bakteppe for masteroppgaven (Repstad, 2007, s. 103). Mye av litteraturen som er utgitt av NMF er presentert allerede i teorikapittelet mitt, men dette vil jeg komme mer inn på gjennom delkapittel 2.1.2 der jeg viser utvalget av dokumenter. For meg som forsker blir dokumentene i bakgrunnen viktig å kartlegge for å finne ut hva som egner seg til hva og hvorfor slik teori også brukes i en didaktisk rammeforståelse. Det er ikke meningen at litteraturen skal tjene all verdens formål, men for denne oppgaven (Drangeid, 2014, s. 86). Dokumentorganiseringen utvider perspektivene og belyser forskningsdeltakernes bidrag til oppgaven.

2.1.1 Skriftlige dokumenter utgitt av NMF

Dokumentene som er valgt har tilknytning til dirigentopplæringen, og den har tilknytning til dokumenter som har med korpset og gjøre. Grunnen til at jeg påstår at dokumentene har relevans til korpset er på grunn av instruktørkursene er basert på å lære opp instruktører innad i korpset. Dette forholdet har jeg også omtalt tidligere i forbindelse med at dirigentens profesjonsrolle sammenlignes med pedagogens der opplæring er felles agenda.

Utfordringen med å finne dokumenter er at det finnes mange dokumenter og en ikke har tid eller anledning til å gå gjennom alle. Det er heller ikke alt som vil ha relevans for masteroppgaven. Jeg har heller ikke tatt for meg alle dokumentene som finnes angående dirigentopplæring i Norge, og så vidt meg bekjent finnes det heller ingen samlet bibliografi på det området som er hovedtema for masteroppgaven.

Problemformuleringen for masteroppgaven tar for seg to korpssdirigenters didaktiske virkemidler i samspillundervisningen. Gjennom en dokumentorganisering er en nødt til å skille mellom sentrale og perifere verker om temaet før en går videre på de temaene som er mer sentrale for undersøkelsen. Derfor har jeg med utgangspunkt i problemformuleringen gjort en avgrensing i forhold til antall dokumenter, og hvilke dokumenter jeg har valgt ut. I en dokumentstudie kreves det at jeg som forsker er kritisk til utvalget av dokumentene jeg har valgt ut. Hvordan jeg finner denne informasjonen, og min egen tolkning av denne informasjonen. Ved at det blir brukt både fagplan og lærebøker vil forskningen fremstå som analyser av et nettverk av kilder som gir den faglige bakgrunnen vi trenger å arbeide med (Thagaard, 2013, s. 60).

Listen som følger under er en oversikt over den litteraturen som er valgt ut relevant for dette studiet. Noe av litteraturen er funnet gjennom andre kilder i litteraturen der det har stått referert

videre til andre dokumenter som har relevans. Ettersom NMF gjennom en årrekke nesten har hatt en eksklusiv enerett på opplæring av dirigenter og instruktører for korps er det essensielt å vurdere deres opplæringsmaterieell for å forstå hvordan forskningsdeltakerne i masteroppgaven gjør sine valg i en korpskontekst. Ser en på forfatterne av dokumentene ser en at mange av dokumentene har samme forfattere, som nevnt i kapittel 1. Litteraturen nedenfor er sortert tilfeldig uten tanke på årstall eller tittel.

- *Elevens hefte til instruktør/dirigentkurs D1* (Nilsen, Ford, Hesthammer, Samkopf, & Martinsen).
- *Kompendium til instruktør/dirigentkurs D2* (Erichsen & Ford, 1975).
- *Instruktørens håndbok* (Norges Musikkorps Forbund).
- *Tonikas håndbøker* (Instrumentasjon - enkelt forklart; Intervaller - enkelt forklart; Transposisjon - enkelt forklart).
- *Amatørdirigenten* (Sørensen, 1961).
- *Dirigenten og skolekorpset* (Askeland, 1979).
- *Bruksmusikkarrangering* (Kruse, 1978).
- *Musikklære* (Benestad, 2009).
- *Musikkteori for alle* (Ford & Nilsen, 1985).
- *Korpsdirigenten 1 & 2* (Hansen M. , 2004; Hansen M. , 2002).
- *Studieplan nr 100 og 300 for NMF* (Studieplan 100. Samspill i korps, 2015; Studieplan 300. Ensemblespill, 2015).
- *Fagplan for instruktørkurs og fagplan for dirigentkurs 1* (Fagplan - Instruktørkurs; Fagplan dirigentkurs 1).

2.1.2 Utvalg av dokumenter

Jeg har valgt å gjør rede for og rette oppmerksomheten spesielt mot to dokumenter i forhold til de som er skissert i delkapittel 2.1.1. De to dokumentene er *fagplan for instruktører* og *elevens håndbok D1*. Årsaken til at disse to dokumentene er valgt og gitt prioritet, er at de viser både instruktørens og dirigentens opplæringsbok. I tillegg er det sett på *Fagplan nr 100 og 300* som er fagplaner for samspill i korps og for ensemble/gruppespill.

Fagplan nr 100 tar for seg hva samspill i korps er, og er rettet mot Lov om voksenopplæring og søknad om voksenopplæringsmidler. NMF er godkjent studieforbund etter Lov om voksenopplæring sine regler⁴. Denne fagplan 100 består av Læringsmål, formål, målgruppe,

⁴ Lov om voksenopplæring (voksenopplæringsloven): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2009-06-19-95>

innhold, læringsressurs, arbeidsformer og metoder, varighet og evaluering. Fagplan nr 300 tar for seg ensemble/gruppespill også rettet mot voksenopplæringsmidler. Denne planen består av læringsmål, formål, målgruppe innhold, læringsressurs, arbeidsformer og metoder, varighet og evaluering. Fagplan for instruktørkurs skal utvikle nye instruktører til å lede opplærings- og samspillgrupper og den skal heve det faglige nivået på eksisterende instruktører (Fagplan - Instruktørkurs). Fagplan for dirigentkurs 1 skal utvikle nye dirigenter til korpsledelse. Fremme større forståelse for og dypere innsikt i dirigentens rolle. Heve det faglige nivået på eksisterende dirigenter (Fagplan dirigentkurs 1). Disse to dokumentene er opplæringsbøker og har sin hensikt til å styre en pedagogisk virksomhet der dokumentene inneholder mål, innhold og vurderingsformer for virksomheten (Hanken & Johansen, 1998, s. 134).

2.1.3 Dokumentorganisering

Dokumentorganiseringen i denne oppgaven bygger i hovedsak på de to dokumentene skissert i delkapittel 2.1.2. Denne dokumentorganiseringen blir brukt som et underlag for selve intervjuundersøkelsen som i denne oppgaven er den viktigste, og får størst verdi for konklusjonene i oppgaven. Dokumentstudiet har uansett en egenverdi, og derfor ble et forskningsspørsmål som dreier seg kun for dokumentstudiet utformet. Dette forskningsspørsmålet lyder: hvilke likheter eller ulikheter finnes det i de to dokumentene. På grunnlag av dette forskningsspørsmålet kan organiseringen dreie seg rundt teksten i dokumentene å se på om det fantes likheter eller ulikheter i dokumentene, og om dette vektlegges ulikt i de forskjellige dokumentene, og om de er pålitelige i forhold til forskningsdeltakernes oppfatninger. Dette kommer jeg tilbake til.

Dokumentstudiet i denne oppgaven omhandler materiell som er utarbeidd av NMF. Organiseringen av dokumentene ble gjort ved at jeg gikk gjennom begge typene dokumentene og sorterte innholdet i dem ut fra hva de omhandlet. For å systematisere dette vil det si at alle bøker som tok for seg musikkteori ble samlet, de som tok for seg instruksjon ble samlet. Det er vanskelig og dele opp dokumentene da noen av dokumentene tar for seg flere ting i opplæringen. Det som imidlertid viser seg at de aller fleste dokumentene tar kun for seg innstudering av det musikkteoretiske aspektet og omhandler ikke hvordan en skal lære bort eller fra seg den kunnskapen en selv sitter med. Innholdsanalysen bygger på manifest innhold, altså på det observerbare og konkrete i et tekstmateriale. For forskeren betyr det mindre mulighet til å fortolke meningen bak teksten enn hva som er tilfelle med for eksempel idèanalyse og diskursanalyse (Bratberg, 2014, s. 85).

Dokumentene er samlet i generelle deler som omhandler ulike deler av opplæringen som notelære, musikkteori, besetning og clinic⁵. I kapittel 6.3 redegjør jeg for noen av de sentrale emnene som står i dokumentene.

2.2 Musikkorpset

Musikkorpset har en spesiell plass i alle norske bygder, og det er få land i verden som har tradisjonen med korps, og spesielt skolekorps på frivillig basis. I dette kapitlet sier jeg litt generelt om korpshistorien, litt om repertoar, besetning og opplæring. Disse deltermene er valgt ut fordi de også er implementert i NMFs standardkontrakten mellom dirigent og korps der dette omtales som viktige elementer.

Når en omtaler et korps er det viktig å vite at det finnes ulike typer korps. I Norge er det to typer korps som er mest vanlig; brass-band og janitsjarkorps. Dette er korps som har forskjellig besetning. Brass-band består av messinginstrumenter og slagverk, mens janitsjarkorps også har med treblåsere. Brass-band tradisjonen stammer fra Preussen, men er mest kjent fra England som et sosialt tiltak blant mange bedrifter. For eksempel hadde de aller fleste gruvene i England eget brassband. Janitsjartradisjonen stammer fra Tyrkia, og selve ordet janitsjar betyr ny hær og ble etter hvert forbundet med militærmusikk (Gaukstad, 1991, s. 198; Gravlie & Nilsen, 1986, s. 129). I Norge er det korps med både janitsjar og brass besetning, litt delt etter hvor i landet de befinner seg. På Vestlandet er det en sterkere brassband tradisjon enn janitsjar, mens i resten av landet er det mer vanlig med janitsjarbesetning. Prosentvis er det rundt 30% av korpse i Norge som er brassband (Hansen M. , 2004, s. 25). I USA ble de første kjente militærkorpse stiftet og da spesielt det kjente U.S Marine Band, som ble dirigert av John Phillip Sousa. Militærmusikken har senere hatt stor innvirkning på stilarter som for eksempel jazz og ragtime. (Blokhus & Molde, 2004, s. 80)

2.2.1 Repertoar

Repertoar er, i motsetning til hva mange tror, mer enn bare marsjer og rolige koraler. Det finnes et utall antall arrangementer, transkripsjoner og komposisjoner for korps. Selv om ikke all musikk som blir arrangert for korps passer like godt, er det laget mange arrangement for korps som skal trekke med musikere fordi musikken er populær der og da.

Differensiering er en viktig del av repertoarkunnskapen hos en dirigent. Dirigenten må vite hvilke ressurser han har til rådighet, og gi stemmer ut etter det. Nivådifferensiering betyr å tilpasse vanskelighetsgraden for den enkelte elevs forutsetninger og innenfor musikkfag gjør

⁵ Clinic oversettes som et annet ord for masterclass.

den seg gjeldende der kompetansen blant elevene varierer (Hanken & Johansen, 1998, s. 88). Differensieringen av musikken har betydning for det musikalske resultatet og opplevelsen for musikerne. (Kanestrøm, 2000, s. 15; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 182).

Det trykte repertoaret, i form av noter har av noen blitt kritisert for å være for bastant i musikkorpset i Norge. Å bruke notene som støtte hjelper musikken med å gå gjennom ørene (Refvik, 1995). I folkemusikken er det ikke vanlig å notere ned hva som spilles, men melodi og syngestil læres direkte samt slått og spillestil blir lært gjennom lytting og gjentakning (Nagelhus, 2004, s. 16).

2.2.2 Besetning

Besetning kan beskrives på mange måter, men hvis en følger definisjonen til synonymordboken så er definisjonen der at besetning betyr, mannskap eller rollefordeling. (Berulfsen & Gundersen, 2000, s. 22). Mange korps i Norge har de senere årene opplevd en nedgang i rekruttering noe som igjen påvirker besetningen. Spesielt innen skolekorps er manglende rekruttering vanskelig da aldersbegrensningen kan føre til at ett år så er det mange som går ut av korpset og dermed blir korpset sårbart og kanskje ikke spillbart.

2.2.3 Opplæring

NMF og MFO har som nevnt i kap 2.1 utarbeidet en standardkontrakt for amatørdirigenter. I denne kontrakten står det at dirigenten har fullt ansvar for all musikalsk aktivitet i musikkorpset og aspirantkorpset. Dette gjør dirigenten hovedansvarlig for opplæringen av aspiranter og oppfølging av instruktører. Dette vil igjen si at dirigenten har ansvaret for all forberedelse til øvingene. Det hender at dirigenten støter på utfordringer med å bestemme det musikalske da enkelte medlemmer i styret mener at de vet bedre hva som kan spilles, og hva som bør prioriteres. Kontrakten viser at dirigenten har siste ord når det er snakk om opplæring av alle aspiranter. Styret har i realiteten svært lite med det musikalske arbeidet å gjøre, styret skal styre det administrative. Karl Ole Midtbø (2004) skriver om dirigentens rolle i et musikkorps der han tar for seg ulike arbeidsmåter og ansvarsområder samt at han skriver om forholdet mellom dirigent og styret i korpset, og hva som skjer hvis det oppstår uenigheter. Dette går mye på hvis korpsets styre ikke har tillitt til dirigenten, og da kanskje spesielt rettet inn mot den musikalske biten. Styret stoler ikke på at dirigenten har kontroll og evne til å ordne saken (s. 15).

Opplæringsløpet i skolekorps består som regel av tre stadier. Det første stadiet er aspirant der musikerne får opplæring på instrumentet og deltar i samspill sammen med andre aspiranter. Aspirantperioden varer som regel i ett år, og da kommer en over i juniorstadiet. Der er det mer samspillsituasjoner sammen med andre som har spilt like lenge og kan også spille flerstemt.

Dette er en periode som ofte varer i to år før juniorene kommer opp i hovedkorpset der aldersgrensen er 19 år. I enkelte korps er aspirant og juniortiden slått sammen slik at en kommer opp i hovedkorpset rett etter aspirantstadiet.

Opplæring av både musikere og dirigenter starter fra første dag de får utdelt instrument eller deltar på en korpsøvelse. Om ikke bare ved bruk av instruktører så skjer det mye ubevisst opplæring, mesterlære. Gjennom lytting, observasjon og imitasjon lærer en seg faget. Jazzpedagogen går inn for å lære seg en musiker som for eksempel Miles Davis godt og dermed mestre hans spillestil. Slik blir Miles Davis en mester for nye studenter (Angelo, 2014, s. 72). Det er ikke bare innenfor musikk at denne tradisjonen står sterkt, i yrkesfagene står denne teorien også sterkt (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 62). Mesterlære tanken kan sammenfattes med Vygotskys kjernetanke om læring skjer gjennom dialog og samhandling med noen som er mer kompetente enn den som skal lære, den nærmeste utviklingszone (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 64) eller som John Dewey sier «learning by doing and reflection» (Hanken & Johansen, 1998, s. 192).

Suzuki-metoden er basert på den Japanske musikeren Shinichi Suzukis opplæringsmetode. Den bygger på at barn skal lære å spille i ung alder, og få instrumenter som er tilpasset sin motoriske utvikling. Metoden er først og fremst basert på fiolinundervisning. Suzuki hevdet at alle er musikalske og har potensiale for å utrykke seg gjennom musikk. Opplæringen på korpsinstrumenter har i Norge dreid seg mer mot Suzuki-metodens arbeidsmåter der opplæringen foregår på mindre instrumenter som er tilpasset elevene (Hanken & Johansen, 1998, s. 109 og 111). Suzuki-metoden bygger på innlæring uten noter og legger vekt på at musikken skal være i hodet, og det er fra veien fra hodet og til instrumentet det blir feil (Lauvås, 2012).

Etter skolekorpsstadiet er det fullt mulig å begynne i et voksenkorps der det ikke er noen øvre aldersgrense. Det er noe av det unike med korpsmiljøet i Norge at det består både av skolekorps og voksenkorps der voksne deltar i en frivillig aktivitet. At voksne har meningsfulle fritidsaktiviteter mener Ingrid Olseng (1994) er med på å styrke livskvaliteten deres (s. 100). Det å delta i organisasjonen er i seg selv et virkemiddel eller et instrument for å realisere et mål, der målet i denne sammenheng er aktuell for livskvaliteten til de voksne (Berg, 1995, s. 12). I denne oppgaven er det viktig da et av korpset som en av forskningsdeltakerne dirigerer er et voksenkorps og trenger å forholde seg til det faktumet at musikerne er der av fri vilje. Selv om deltakerne selv ikke tenker på fritidsaktiviteten de bedriver som en læringsprosess så ligger det klare læringsaspekter i denne musiseringen (Olseng, 1994, s. 101). Musikkorpset blir en arena

for voksenopplæring etter en selv er ferdig med skolekorpset. Norske musikkorps står i en særstilling med tanke på at voksne får delta i opplæring sammen med andre voksne.

2.3 Korpsdireksjon

Korpsdirigenten er allsidig og fleksibel. Han skal klare ulike oppgaver som korpsdirigent og det er ikke bare det å komme på øvelsen og lære fra seg et musikkstykke. Direksjon betyr retning, styre eller ledelse (Gundersen, 2009). Det vil si at som utøver av faget direksjon betyr det å lede noen i en retning frem til et mål, ofte slik arbeidsoppgavene til en dirigent er. Senere vil det bli presentert arbeidsoppgavene til dirigenten. Dirigenten vil nok gjenkjennes som den mystiske personen som står fremfor et korps, kor eller orkester og veiver med armene.

Gylterud (2011) fremhever at innenfor korpsdireksjonsfeltet i Norge har det vært svært lite forskning om korpsvirksomhet, og hun fremhever at læring innenfor korps har vært et lite beskrevet kapittel (s. 17). Selv om Gylterud i sin avhandling ikke ser på dirigentperspektivet, ser hun indirekte på det likevel da dirigenten er den som leder øvelsen (s. 3). Gylterud støttes i sin mening om at dirigentfaget er et lite utforsket felt av Emstad et al. (2014) som i sin artikkel tatt for seg læreropplæringen i det frivillige kulturlivet med fokus på dirigentopplæringen i regi av Norges Musikkorps Forbund. Gjennom intervjuer med ansatte i NMF har de fått frem deres meninger på hva som er viktig. NMF vektlegger at en god korpsdirigenten skal klare å forme modne, trygge, selvstendige og motiverte musikere. For å ha en sjanse til å lykkes med dette er korpsdirigenten nødt til å kunne det dirigenttekniske, men også finne repertoar og formidle den musikalske og den kunstneriske visjonen. (Emstad, Angelo, & Sandvik, 2014, s. 131).

Utdanningen skjer ofte på frivillig basis og ofte innenfor masterclass eller innenfor mesterlæretradisjonen. Den tause kunnskapen som overføres fra person til person spiller en stor rolle inn mot dirigentene og på måten de arbeider. Dirigentenes opplæring strekker seg fra de begynte selv å spille, og er fremdeles under utvikling da dirigenter utvikler seg ved å observere andre dirigenter, og dele erfaringer innen feltet (Emstad, Angelo, & Sandvik, 2014). Innenfor denne tradisjonen av opplæring av dirigenter vil dirigentens oppfatning av hva som er bra undervisning bli med videre for hva dirigenten selv ser på som viktig i sin ledelse av korpset. Askeland (1979) sier det slik angående dirigentkurs «på disse treffene vil en alltid ha noe å lære» (s. 21).

3. Teori

Denne masteroppgaven tangerer flere kunnskapsfelt blant annet didaktikk, direksjon, pedagogikk, ledelse og samspill. Dens innhold tenderer ulike vitenskapsområder som psykologi og sosiologi. Et felles trekk ved alle disse disiplinene er at det dreier seg om mennesker og enkeltindivider i aktivitet og samhandling med andre mennesker. Utvikling skjer ikke i et vakuum, og de ulike delementene i et samspill vil gjensidig påvirke hverandre i en stadig foranderlig og ustabil hverdag. Det gjelder også det som er tema for denne masteroppgaven – dirigenter i korps. I denne oppgaven er fokuset rettet mot ledelsen av samspill og derfor er det sentralt å si noe om grunnleggende litteratur om ledelse, da ledelse i andre organisasjoner og former har mye til felles med den ledelsen som en dirigent utøver.

Det kan stilles spørsmål ved om en dirigent kan klassifiseres som en leder, men ut fra de avgrensningene og begrepene som er omtalt tidligere i oppgaven, betegnes dirigenten som en leder i denne oppgaven. Ledelsesoppgavene deles ofte i to parallelle funksjoner – operativ og formell leder. I forhold til å lede samspill i korps vil dirigenten være den operative og daglige lederen mens både dirigent og korpsstyret har ansvar for den formelle og juridiske delen av ledelsesfunksjonen.

3.1 Ledelse

Uavhengig av størrelsen på organisasjonen er arbeidet med å sette kortsiktige og langsiktige målsettinger en viktig oppgave for en leder. Overført til korpsbevegelsen kan det være et uttalt langsiktig mål eller strategisk valg å arbeide mot å delta på NM for korps om tre år. Under dette visjonære målet er det kortsiktige målsettinger for hver enkelt musiker å lære sin egen stemme på instrumentet for å nå det som er målsettingen for hele korpset. En god implementering av målene er avgjørende for en god prosess for å nå dem i felleskap, og det betyr at hver enkelt må vite hva som forventes å komme frem.

Det å være leder er å nå mål som er satt gjennom andre, og ta ansvar for resultatene. For å oppnå dette er lederen nødt til å finne en lederstil som er hensiktsmessig med tanke på å påvirke medarbeidernes væremåter og tenkemåter (Berg, 2003, s. 10). Lederen skal få ut det beste av hver enkelt medarbeider, og stå til ansvar for resultatet på god eller dårlig måte, men for å oppnå de resultatene lederen ønsker trenger denne å få medarbeiderne med på sitt lag og gjennom de oppnå sine mål. For å lykkes med denne prosessen er lederens evne til å fornye seg viktig, og klare å motivere sine medmusikere til å gjøre det samme (Berg, 2003, s. 27). Det å lede en organisasjon omhandler både strukturer, symboler og ikke minste menneskene i

organisasjonen. På denne måten kan generell organisasjonsteori overføres til ledelse av musikalsk aktivitet som dirigentene i denne masteroppgaven.

Ved å ta ansvar for resultatene vil medarbeiderne oppleve hjelp og støtte, og som videreføring av det vil motivasjonen for å yte bedre komme. For medarbeiderne, musikere er dette et tema som er følsomt, og som musikerne trenger å føle støtte på, ellers risikerer en at korpset går i oppløsning (Spurkeland, 2005, s. 285). Nils Arne Eggen (1999) vet bedre enn mange andre hva det vil si å være en prestasjonshjelper, og i sin bok støtter han seg til Kjell Schou Andreassens og Cato Wadels videreutvikling av Mihaly Csikszentmihalyi sin flytsonemodell. Elementet som er viktig i denne teorien er at en trenger å prestere sammen, og at det er kun gjennom denne tenkningen at det skapes utvikling og læring i et felleskap, enten det være seg på fotballbanen eller i musikkorpset. En gjør hverandre gode, og utnytter hverandres sterke sider (Spurkeland, 2005, ss. 285 & 168-170). Korpset som en sosial arena kan ses på som et slikt lærende felleskap der nyankomne medarbeidere gjennom samhandling med kyndigere medarbeidere får hjelp og støtte til å utvikle seg selv (Gylterud, 2011). Samtidig er arbeidet korpset dynamisk, for eksempel vil samspillet endres når medlemmer slutter eller begynner.

Ledelse er å gjøre det beste ut av den sosiale situasjonen en er i, fordi en må eller fordi en vil. Ikke all ledelse fungerer like godt, men en slik form for ledelse skinner også fort gjennom og preger organisasjonen. For eksempel kan en ikke be en skolekorpsmusikant å bli inspirert, men en kan tilrettelegge for opplevelser og aktiviteter som inspirerer dem. Dirigenten eller andre ledere må ikke stagnere seg selv, men tørre å gå ut av de rammene som er satt. God ledelse er å bruke disse strukturene og se hva de kan bidra med i øyeblikket (Dehlin, 2006, s. 275). I den sosiale situasjonen som oppstår på en korpsøvelse der muligens en av musikerne ikke møter opp gjør dirigenten lurt i å bruke de rammene som ligger i rommet og samspillet fra før til å skape en ny form for ledelse her og nå uten å bli bundet av de nye og endrete forutsetningene i rammene, og på det viset tørre å gå ut over rammene for å lede videre. Den russiske språkforskeren Lev Vygotsky (1995) beskrev dette som utvikling ut av komfortsonen og inn i den nærmeste utviklingssone som kjennetegnes både av utfordringer og mestring.

Både Østern & Engelsrud (2014) og Dehlin (2006) fremhever bruken av kroppen i ledelse. Østern & Engelsrud (2014) omtaler det som skjer i og fra kroppen bidrar til valg i undervisningen (s. 67) mens Dehlin (2006) mener «bring kroppen tilbake» (s. 264). Under ledelsen av musikk er det viktig at dirigenten er klar over sin egen kropp i undervisningen. Dirigenten Thomas Clamor (2015) viste i sin masterclass hvordan en kun med bruk av øynene

kunne dirigere et korps⁶. Bruk av kun øyne er ikke utbredt i like stor grad av dirigenter, men hvis en ser på takteringsbevegelser er parallellene mellom ledelse og bruk av kropp klare. Forskere hevder at kroppspråk utgjør sytti prosent av kommunikasjonen mellom mennesker (Engelsrud, 2010, s. 84).

Hanne Fossum (2013) nevner at i forbindelse med ledelse representerer musikken nok handlingsrom i seg selv for at handlingen kan kalles for musikalsk klasseledelse. Gjennom deltakelse ved bruk av lytting, komponering, improvisasjon og musisering skapes handlingsrom for gode lærerhandlinger (s. 160). Fossum fremhever videre at det slike handlinger ikke kan skje uten at læreren har gode pedagogisk og faglig kompetanse. På øvelsen til korpset skaper musikken nok rom til at dirigenten skal stå fremfor å utvikle dette videre gjennom sin faglige og pedagogiske kompetanse.

3.2 Relasjon og relasjonskompetanse

I begrepet samspill ligger det en forutsetning om at det er flere personer med. Mennesker du har en relasjon til eller du treffer på musikkøvelsen. Mennesker du har en relasjon til på en eller annen måte igjennom en arbeidsdag eller på en fritidsaktivitet er alle mennesker som inngår i hverdagen og er med på å prege den. En vil komme til å arbeide sammen med andre, og som yrkesutøver kommer en sjelden til å jobbe alene (Irgens, 2007, s. 91). I relasjonene mellom mennesker, og i skjæringspunktet mellom deg, og de andre skapes samspillet (Irgens, 2007, s. 98). Gjennom gruppearbeid opptrer begrepet gruppedynamikk som et element der relasjonene mellom mennesker vil ligge til grunn. Her er medlemmene gjensidig avhengige av hverandre for å skape noe sammen, og medlemmene i gruppen blir påvirket av hverandre i arbeidsprosessen (Halland, 2004, s. 234). Det er ingen som vet hvor mye du kan påvirke andre med dine egne handlinger og meninger. Gjennom disse kan du gjøre godt og vondt (Halland, 2004, s. 79). Det eksisterer flere ulike roller som er essensielle i et gruppedynamisk perspektiv fra ledere til passive deltakere eller mot arbeidere. Et fellestrekk er at rollene kan endres, og ut fra et helhetsperspektiv er komplementære roller fra aktive deltakere avgjørende for at dynamikken skal eksistere.

Selv om dirigenten er lederen på øvelsen så er denne fremdeles et menneske. Dirigenten har ansvar for alt som skjer på øvelsen musikalsk, men den er også personen som er der i pausene og som drikker kaffe sammen med musikerne. Dehlin (2006) mener at når en omtaler ledelse kan det ikke diskuteres som noe atskilt fra det å være menneske (s. 261). Hva mennesket mener

⁶Et eksempel her er Leonard Bernstein dirigerer: <https://www.youtube.com/watch?v=oU0Ubs2KYUI>

og gjør kommer til syne i hvordan den leder. Hvordan dirigenten leder samspill handler både om ledelse og hvordan dirigenten er som person. Dirigenten på skolekorpsøvelsen er et menneske, og et medmenneske i tillegg til musikalsk leder, når en av musikerne kommer inn og blør neseblod, og når tubaisten øver kromatisk skala.

Læring foregår i alle sosiale kontekster, i sosiale sammenhenger og rom, og ikke bare isolert i hodene på folk hevder Tom & Rita Tiller (2002, s. 201). I de sosiale kontekstene, de sosiale sammenhengene og rommene blir ledelsen til en sosial prosess (Dehlin, 2006, s. 271). Ved at en dirigent leder prosessen på en god eller dårlig måte, har det stor innvirkning på hvordan han lærer bort og leder samspillet. Læring kan også bestå av ubevisste prosesser og såkalt taus kunnskap. Dette er et begrep som ofte oppstår på tvers av ulike kunnskapsformer. Taus kunnskap er individuell og kan ikke overføres til andre fordi den er individuelt integrert, og dermed vanskelig å beskrive med ord og det ligger i begrepets natur at det ikke direkte kan overføres til andre. Ettersom taus kunnskap vanskelig kan beskrives verbalt, kan den bevisstgjøres eller tydeliggjøres gjennom praktisk handling slik en dirigent må være oppmerksom på egen væremåte overfor den gruppen han skal lede.

Læring bygger på tillitt. Gjennom å prioritere aktiviteter og læringsressurser på å arbeide for et godt læringsmiljø, vil samspillet mellom *lærer – elev* og *elev – elev* være avgjørende også i en korpskontekst. De sosiale relasjonene blir viktig (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 177). Er det en god sosial relasjon eller et godt samspill mellom elevene og lærer/medelever, vil også læringsmiljøet tjene på dette. Begrepet elever og lærer kan en overføre fra skolen til korpset og også med paralleller over i arbeidslivet der en er like avhengig av sosiale relasjoner og samspill mellom medarbeidere og ledere.

Jan Spurkeland (2005) reiser spørsmålet om en kjenner folket sitt og mener med det at en som leder har behov for å kjenne menneskene han arbeider med (s. 13). Dirigenten er lederen over musikerne, og trenger å kjenne musikerne en har til rådighet. Relasjonskompetansen en trenger som musiker, dirigent og leder, dreier seg om en relasjon til sine medarbeidere. Gjennom kompetanse, kjennskap, interesse, kjærlighet for bidraget de kommer med, men også for personen vil resultatene i bedriften eller korpset komme. Når denne kontakten er etablert er det mulig for lederen og lede medarbeiderne sine videre (Spurkeland, 2005, s. 13).

Musikeren treffer nye mennesker som han i et samspill er nødt til å forholde seg til, som han blir påvirket av, og som han er avhengig av i samspillet. Som profesjonell utøver er det forventet at du klarer å gjennomføre jobben din uansett om du liker medmusikerne dine eller ikke. For

amatørmusikerens verden har samme problemstilling mye å si om en skal fortsette eller finne seg en ny musikkgruppe å jobbe med. Sosialt samspill spiller alltid en stor rolle og kanskje enda større rolle innenfor amatørmusikken, enn den profesjonelle. Relasjonskompetanse er viktig på grunnlag av at mennesket er et sosialt vesen som i løpet av en arbeidsdag eller en øvelse påvirkes av andre, forholder seg til andre, og er avhengig av andre mennesker (Schiefløe, 2011, s. 287). Schiefløe skisserer en bakgrunn til hvorfor sosialt samspill er viktig for mennesket. Dette er et samspill som starter ved fødselen og som varer livet ut. Interaksjonen mellom mennesker er viktig nettopp på grunn av det sosiale vesenet som er avhengig av andre mennesker. Fløytelæreren som Angelo (2014) har intervjuet viser at interaksjonen mellom musikerne er sosialt og det er viktig for utviklingen for musikerne. Fløytelæreren sier at korpset er en sentral del i hennes undervisning. Det er i korpset elevene hennes får brukt instrumentet, det er i korpset de opplever ting, og i korpset er det sosialt (s. 81). Samtidig er det viktig å bemerke at dette ikke er statisk, og at ledelse er en dynamisk prosess.

3.3 Kommunikasjon

Eirik Irgens (2007) hevder at å kommunisere karakteriseres av, og kjennetegnes av at det er noe en gjør felles (s. 135). I et korps vil kommunikasjonen kjennetegnes ved at musikerne gjør noe felles. De har et felles mål med å være med i korpset og en glød, interesse og engasjement for felleskapet. Grunnlaget for en god kommunikasjon har ulike momenter som gjør de viktige for at begge parter i kommunikasjonen føler seg vel. Det være seg anerkjennelse, forståelse, interesse, egne erfaringer, samt egne synspunkter (Halland, 2004, s. 82). Som leder, men også som medarbeider er det viktig å vurdere disse momentene opp mot hverandre slik at det blir en felles forståelse og gjensidig kommunikasjon i felleskapet.

Både i klasserommet, og større bedrifter kan det være vanskelig for en lærer eller leder å snakke med alle i løpet av en dag. Å bruke øynene for å møte medarbeiderne, og gi de anerkjennelse for den jobben de gjør er noe som huskes som positivt i ettertid (Østern & Engelsrud, 2014, s. 74). Å bruke kroppen i kommunikasjonen med andre viser tydeligere at kroppen er individuell, og den er preget av sosiale forhold (Engelsrud, 2010, s. 20). Engelsrud mener at kroppen forstår, og at den er utgangspunktet for forståelsen av omgivelser og egen situasjon. Menneskekroppen har kontakt i forhold til sin omverden. Kroppen erfarer hvordan det er å treffe andre mennesker, og hvordan resultatet av møtet blir (Engelsrud, 2010, s. 31). Kommunikasjonen mellom mennesker foregår ofte i forbindelse med språk. Gjennom språket hører også kroppen med som en naturlig del av kommunikasjonsprosessen, ordene får betydning gjennom måten de blir uttalt av, men de underbygges ved hjelp av kroppen. Dersom dirigenten for eksempel har begynt

musikkstykket kan den underbygge meningen ved hjelp av kroppen (Engelsrud, 2010, s. 86). For å utvikle et godt kommunikasjonsmiljø er det viktig å være bevisst på eget kroppsspråk, og andre deltakere i gruppen kan fungere som referansepersoner på dette for å unngå at dirigenten oppfattes feil.

Kanestrøm (2000) ser på samspill som en prosess, og i denne prosessen er kommunikasjon en av de sentrale områdene for videre arbeid. Han mener videre at kommunikasjon og samspill er to elementer som er avhengige av hverandre. Hvis ikke kommunikasjonen er til stede blir det ikke samspill, og er ikke samspillet til stede vil heller ikke kommunikasjonen være til stede. Kanestrøm hevder at for å arbeide med kommunikasjon i samspill er en nødt til å ta avstand fra de tradisjonelle innøvningsmetodene der bruk noter er en sentral del av opplæringen. I forbindelse med notebasert innøving forsvinner kommunikasjonen mellom musikere og lærer/dirigent (s. 55).

Geir Halland (2004) deler sin bok *Læring gjennom stimulerende samspill* inn i tre deler som er viktig for samspillet og som en bør følge for å klare å leve opp til tittelen til boka. Disse tre delene er læring, observasjon og kommunikasjon og veiledning. Disse tre delene mener han er viktig for å skape et godt samspill mellom medarbeidere. Innenfor hver av disse delene tar han for seg hvordan en skal skape god læring, gode observasjoner, hvordan en skal kommunisere og hvorfor veiledning er viktig. Hvis en tar utgangspunkt i seg selv som medarbeider, vil alle disse tre momentene være viktig for å skape et godt og stimulerende samspill på arbeidsplassen. Ved å integrere disse tre delbegrepene sammen og følge dem, vil det gjennom samspillet bli god læring. For undervisningssammenhengen kan det kort oversettes til at læreren må se sine elever (Tiller & Tiller, 2002, s. 26). Kun ved bruk av øyne kan læreren både observere, kommunisere og veilede elevene videre. Når korpset har startet med et musikkstykke er det vanskelig for dirigenten å rope ut beskjeder, men ved å kommunisere ut ved hjelp av øynene og kroppen at en som dirigent eller lærer har observert hva den enkelte gjorde og veilede om det var riktig eller om det var feil gjøres non-verbalt.

3.4 Didaktikk

Didaktikk er et fagfelt innenfor det større fagområdet pedagogikk, der pedagogikk kan kalles «læren om oppdragelse og undervisning» (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 18). Didaktikk omhandler spørsmål om undervisning og læring (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 24). Begrepet blir ofte oversatt som undervisningslære eller undervisningskunst (Gunnestad, 2007, s. 16). Gunnestad viser videre at det er to definisjoner på didaktikk, en snever definisjon og en vid definisjon. Den snevre definisjonen omhandler undervisningens mål, innhold og begrunnelser

og som kan oversettes til *hva* elevene skal lære, *hvorfor* skal de lære det og *hvordan* skal de arbeide for å nå målene (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 24). Den vide definisjonen av didaktikk inkluderer begrunnelser, mål, innhold, praktisk tilrettelegging og vurdering (Gunnestad, 2007, s. 16). En vid definisjon av begrepet didaktikk, omtales og samles ofte som et bilde i en didaktisk relasjonsmodell som samles i faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og mål (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 79).

I musikkpedagogikken er det spesielt en bok som har vært spesiell betydningsfull i Norge, mer enn andre bøker. *Musikkundervisningens didaktikk* skrevet av Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (1998). Definisjonen på hva didaktikk hos Hanken & Johansen er å tilrettelegge for andres læring gjennom å undervise, lede og veilede. Det er mange valg som må gjøres, og det er mange hensyn å ta (Hanken & Johansen, 1998, s. 15). Denne boken tar for seg musikkundervisningens metoder og historien til forskjellige retninger som har vært styrende de siste årene. Boken omhandler alle deler av et undervisningsforløp fra planlegging av undervisning, gjennomføring av undervisning og til vurdering i etterkant av undervisningen. For musikkpedagogen vil den arbeidsoppgaven bestå av planlegging, gjennomføring og vurdering (Hanken & Johansen, 1998, s. 34).

I pedagogikk og didaktikk finnes det ulike metoder for å arbeide med undervisning. Russisk-amerikanske Abraham Maslov arbeidet med en pyramide som han kalte behovspyramiden og betegner menneskets grunnleggende behov (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 137). Pyramiden er delt opp i fysiologiske behov og utviklingsbehov. De fysiologiske behovene kan karakteriseres som grunnleggende behov som igjen vil si at mennesker er avhengige av å tilfredsstille disse behovene for å overleve. Ved tilfeller der det ikke skjer, vil de dominere menneskets oppmerksomhet og personen kan ikke bevege seg opp i pyramiden og over i utviklingsdelen av pyramiden eller det Skaalvik & Skaalvik kaller for vekstbehov (2005, s. 137). Korpsmusikerne drar på øving av fri vilje og det er en handling som de aktivt går inn for å gjøre. Det støttes av Maslows tanke der mennesket er aktivt og handlende med en fri vilje og behov for åndelig vekst (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 137). Musikerne velger selv å delta i et felleskap og dra på øvelse, men de har et behov for å utvikle seg selv. Etter at mangelbehovene er tilfredstilt vil mennesket søke ny kunnskap.

I den kontinuerlige planleggingen av korpsets musikalske utvikling kan repertoar og besetning gi krevende utfordringer og da ofte på grunn av behov for differensiering og omarrangering av musikkstykker. Gjennom differensiering og omarrangering tangeres begrepet *tilpasset musikkundervisning*. Musikk læreren Bjørn Olav Juberg (2002) støtter seg til Hanken &

Johansen (1998, s. 111) når han beskriver tilpasset musikkundervisning der «lærerens viktigste oppgave er alltid å tilpasse det meste i forhold til de elevene en skal forholde seg til» (Juberg, 2002, s. 9). Juberg fortsetter med at for å klare dette må læreren selv beherske det materialet som det undervises i. Differensiering og omarrangering er forklart i kapittel 2.2.1. Gjennom tilpasset undervisning møter læreren elevenes behov for motivasjon. Behovet for motivasjon beskrives i Maslows behovspyramide (Skaalvik & Skaalvik, 2005, ss. 138-139) og det trinnet i pyramiden som omhandler anerkjennelse. Anerkjennelse er det siste trinnet i pyramiden av det Maslow kaller for mangelbehov. Anerkjennelse må være til stede for at mennesket skal klatre i pyramiden. Skaalvik og Skaalvik (2005) fortsetter med å kalle det for nettopp tilpasset undervisning (s. 139). Gjennom den jobben dirigenten har nedlagt for å tilpasse arrangementene og vanskelighetsgraden blir musikerne anerkjent for den jobben de gjør og kjenne mestringsfølelse, og den opptrer gjennom motivasjon. Et eksempel på en dirigent som møter en slik utfordring er kirkemusikeren Solveig Christensen (2014). Hun problematiserer praksisopplæringen i kirkemusikerutdanningen, der studenten skoles til at alle kor kan det samme (ss. 155-156). Når så kirkemusikeren kommer ut i praksis og møter hverdagen er ikke kirkemusikeren skolert til å håndtere situasjonen. Hvis dirigenten har erfaring kun i fra store profesjonelle ensembler blir det en overgang fra disse til å dirigere små amatørensembler.

3.5 Samspill

Jeg vil i dette delkapitlet gjøre rede for et begrep som både er vanskelig å avgrense og beskrive, nemlig samspill. Samspill er et begrep som det er vanskelig og sette ord på. Det finnes mange perspektiver og meninger om hva samspill. I denne oppgaven har forskningsdeltakerne selv fått lov til å definere hva de legger i begrepet samspill. I dette kapitlet vil jeg nevne noen gode eksempler på samspill og dårlige eksempel på samspill. Nordahl & Misund (1999) fremhever et samspill som innebærer at barn og voksne er sammen om noe i en gjensidig oppmerksomhet, der begge partene bidrar og påvirker hverandre etter tur. Det vil si at deltakerne bytter på å være aktiv givende og aktiv mottakende (s. 71).

Et eksempel på en dårlig samspillsituasjon viser musikk læreren Gro Østbø (2002) til gjennom beskrivelsen av et arbeid med et tverrfaglig prosjekt. Elevene er delt opp i grupper og i en av gruppene er det en elev som ikke synes om prosjektet i det hele tatt. Fokuset i gruppa blir flyttet fra oppgaven de skal gjøre, og over på det manglende samspillet i gruppa. Selv om de resterende gruppe medlemmene samarbeider godt lider gruppeprosessen under denne ene som er lite motivert til oppgaven (s. 53). I korpset har alle et medansvar for å sørge for at samspillet i gruppen er på et fungerende nivå slik at samspillprosessen ikke stopper opp. Irgens (2007)

beskriver det som at alle har et medansvar for å sørge for at stabiliteten i gruppen er tilfredsstillende, og for din egen del er den eneste du kan forandre deg selv (s. 93).

Innenfor kunstarten musikk blir det ofte referert til fremførelsen av musikk som samspill, og innøvingsperioden frem til dette resultatet, er nødvendigvis også relevant for samspillprosessen. Sølvin Refvik (1995) har skrevet en bok der samspillet er i fokus gjennom å bruke med sanger som skal trigge samspillet raskt hos de aller fleste instrumentgrupper, men samspill i musikk kan også oppstå spontant, og da først og fremst innenfor jazz, der det er utarbeidet egne standardlåter. Standardlåtene er ofte melodier fra show og operetter fra swing-æraen som var i tidsrommet 1930-1945 (Gravlie & Nilsen, 1986, s. 137).

3.6 Musikk som aktivitet

“There is no such thing as music” (Small, 1998, s. 2). Musikk er ingen *ting*, I Small sin oppfatning av musikk er musikk mer en aktivitet, noe som mennesker gjør. Small viser ulike eksempler på hvor musikk blir brukt til ulike hendelser som f.eks. en mor som rer sengen om morgenen synger for seg selv, på ett kjøpesenter høres det musikk, i en konsertsal sitter tusenvis mennesker og hører på et symfoniorkester, og en mann går nedover gaten og hører på musikk på øret (Small, 1998, ss. 1-2). Smalls definisjon på sitt eget verb *musicking* er “to music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (that is called composing) or by dancing” (Small, 1998, s. 9). Small sin definisjon av å musisere viser mangfoldet i musikk og den favner ikke bare utøvelsen av musikk. Musikk er noe som følger mennesket gjennom hele livet, også Bjørkvold (1989) mener at musikk følger mennesket hele livet, og musikk er til stede i mange ulike situasjoner. Musikk som en aktivitet i korpset handler om at mennesker kommer på øvelsen med forskjellig utgangspunkt på hvorfor de er her. Noen er der for å bli bedre til å spille mens andre er der for at de skal ha noe å gjøre og treffe andre mennesker. Uansett om det er snakk om voksenkorps eller skolekorps, er det sosiale viktig for samspillet.

Skolekorpset er en sosial arena for læring og samspill hevder Gylterud (2011) i sin masteroppgave. Påstanden til Gylterud trekker klare paralleller til Small (1998) sin tenkning om *musicking*. Der skolekorpset har blitt en arena for både sosialt og for samspill er det ikke lengre snakk om bare musikk, men noe mer som ligger til grunn. Musikk er ikke bare musikk, men det er også opplevelser, felleskap og en sosial aktivitet og en sosial prosess. Det sosiale aspektet som korpsete representerer er unikt i musikkorganisasjoner i Norge. Kulturskolene er etter hvert utbygd over hele landet, men det er kun unntaksvis at kulturskolene har tilbud om å

musisere sammen i større grupper over en lengre tidsperiode. Hovedtrenden for kulturskolenes tilbud er fokus på enkeltutøvere på eget instrument.

Gjennom opplæringsløpet i korps, som skissert i kap 2.2.3, vil det komme til et punkt der aldersgrensen for om en har lov til å være med i skolekorpsset kommer. En kan ta valget om en vil finne seg et voksenkorps eller om en vil slutte å spille. Korpsaktivitetens fokus har dreid fra å være en barne- og ungdomsaktivitet til å bli en arena for voksenopplæring (Olseng, 1994, s. 99).

Ved å skape et godt miljø på korpsøvelsen, kommer det utøverne til gode også utenfor korpsaktiviteten. Willy Aagre (2003) hevder at foreningsliv bidrar til å skape nettverk i et lokalmiljø (s. 155). Ved å treffe andre gjennom på en fritidsaktivitet kan de bringe med seg bekjentskapet videre, og dermed skape en sosial relasjon som strekker seg ut over fritidsaktivitetens grenser. Det er relevant å sette Aagres påstand opp mot didaktikken i forhold til grunnskolen, og en vil finne klare trekk av progressivisme der eleven er i sentrum, men skolen må ha en gjensidig og likeverdig dialog med samfunnet rundt. Foreningslivet kan føre til nettverksbygging i et lokalmiljø, kanskje har noen akkurat flyttet til bygda og gjennom den frivillige aktiviteten finner de noen som er engasjert i det samme eller deler samme interesser.

Musikk er og oppleves forskjellig fra person til person, også innenfor en gruppe. De fleste har en oppfatning av om musikk er god eller dårlig. Morten Sæther (2014) sier at oppfattelsen av hva som er musikk er forskjellig fra person til person, men også fra profesjon til profesjon. Amatørmusikeren og den profesjonelle musikeren har ulik oppfatning av hva som er musikk. Sæther mener uansett at musikk har betydning for alle mennesker uansett kompetanse innenfor musikk (s. 12). Dette underbygges av Bjørkvold (1989) som mener at musikk er til stede og viktig i menneskets liv, helt ifra en er i mors liv til sin egen grav. Sæther (2014) forklarer også Smalls tenkning der han fremhever betydningen av musikk som selve aktiviteten. Smalls tenkning beskriver aktiviteten som omhandler felleskapet og det som skjer i felleskapet. Med dette mener Sæther at ikke bare det utøvende er viktig, men også alle aspektene musikk har med seg som lytting, komponering, dansing og øving (s. 17). Det viser at musikk ikke trenger å bety det samme for alle mennesker avhengig av hvor i livet de befinner seg der og da.

Med dette som bakgrunn blir det å arbeide med musikk i korps der det er mange ulike personer samlet, utfordrende da musikken kan bety forskjellig for hver enkelt, men også fordi målet kan variere fra person til person. Musikken erfares forskjellig fra den personen som oppfatter det, dens erfaringer og tidligere opplevelser med musikk. Musikk formes av mennesker med

individuelle referanserammer, og alle mennesker har ikke samme oppfatning av helheten i musikken, det er ikke sikkert vi oppfatter de samme elementene selv om ensemblet er svært markante i fremføringen. Vi som mennesker møter musikken på vår måte og utfyller sanseinntrykkene våre med individuelle og særegne fysiske og psykiske egenmateriale. Når en arbeider med barn og unge er det viktig å vite hvor barnets modenhet er, og hvilket alderstrinn de har kommet til (Lie, 1991, s. 226).

Er det mulig på bakgrunn av dette å gi en klar, entydig og sikker definisjon på hva musikk egentlig er. I grunnskolens læreplaner er musikkfaget delt opp og sortert i musikalske grunnelementer som rytme, harmoni, melodi, puls og klang (Læreplanverket for kunnskapsløftet, 2006, s. 138). Dette er elementer som hjelper oss til å forstå musikk og utøve musikk. Læring må dermed stå utenfor denne definisjonen av musikk, og musikk og læring står hver for seg. Ved å se på musikk som en aktivitet, er det både musikk og læring innenfor denne kategorien. Petter Dyndahl (1994) tar i sitt kapittel med tittelen *Musikk – teknologi – didaktikk* for seg ulike metoder å arbeide med musikk innenfor faget musikk i grunnskolen. Dette er av det første tilgjengelige av litteratur som er skrevet der begrepet digital teknologi som hjelpemiddel for blant annet komponering brukes. I en oppfølgende artikkel ti år senere nevner han igjen sin første artikkel og fremdeles med tanke på den musikkteknologiske utviklingen (Dyndahl, 2004). Her hevder han at ny teknologi forandrer innhold og aktivitetsformer for musikkfaget. Musikk revitaliseres og blir en aktivitet som en kan arbeide med uten for mye tradisjonell musikkunnskap.

Anders Rønningen (2014) tar opp musikk som objekt eller aktivitet som en forlengelse av Small sin tenking om *musicning*. Denne tenkingen handler, som nevnt, om at musikk ikke er et objekt, men en aktivitet. Dette vil jeg komme tilbake til i forbindelse med intervju av dirigentene senere i oppgaven, og metoder som både Ola og Kari bruker er korpsøvelsen og arbeidet her. Rønningen mener fortsatt at selv om dreiningen er på tur bort fra et syn der musikk er et objekt og mot en forståelse av at musikk er en prosess er det fremdeles spor av i den vestlige musikkulturen at musikk fremdeles er mer et objekt enn en prosess eller aktivitet (Rønningen, 2014, s. 225).

De musikalske grunnelementene fra kunnskapsløftet (2006, s. 138) som Rønningen (2014) nevner som viktige i grunnskolen er også viktige for å bedrive komposisjon, men er i strid med det som Dyndahl (1994) skriver om arbeid med digitale verktøy. Dyndahl mener at teknologien har åpnet opp for mer arbeid innenfor kreative prosesser, og at musikerne får lov til selv å høre det de komponerer med en gang i stedet for tidligere der det måtte være tilgang på instrumenter,

utøvere og kanskje ensembleleder (s. 142) Det er dermed ikke like nødvendig å kunne komplekse notasjonssystemer og instrumentomfang, begrensinger og muligheter. Grunnelementene ifra Kunnskapsløftet (melodi, rytme, puls, harmoni og klang) gjør seg ikke like gjeldende i Dyndahls oppfatning av komponering. «Musikken eksisterer i form av symboler og klingende lyd, og kan bearbeides og utvikles videre etter estetisk refleksjon og vurdering» (Dyndahl, 1994, s. 142). Nornes & Gilje (2013) deler oppfatning med Dyndahl der de bruker Garageband i opplæringen uten at musikerne har spesiell forkunnskap innenfor komponering.

I dette teorikapittelet er det presentert teoretiske perspektiver på ledelse, relasjoner, relasjonskompetanse, kommunikasjon, didaktikk, samspill og musikk som aktivitet. Disse perspektivene skaper et teoretisk grunnlag for å diskutere funnene i datamaterialet i kapittel 5.

Det er gjort rede for hvilke kompetanser som er relevante i forhold til profesjonen som dirigent og utøvelsen av denne i et samspill. Denne masteroppgaven tar utgangspunkt i arbeid med korps, men innholdet i oppgaven vil også ha overføringsverdi for andre grupper som ledes av en dirigent eller instruktør. Et gjennomgående perspektiv er vurderingen av at musikk og musikkutøvelse foregår i en sosial kontekst, og at dirigenten må kjenne de gruppedynamiske prosessene som skjer i gruppen sin for å kunne lede læringsprosessen på en kompetent måte.

4. Metodologiske overveielser

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de valg jeg har tatt på ulike nivå i forbindelse med masteroppgaven, med tanke på forskningsdeltakere, utvalg, datagenereringsmetode og analyse. Jeg vil avslutningsvis også komme inn på noen etiske betraktninger rundt min rolle som forsker.

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie. Aksel Tjora forklarer at de kvalitative metodene fremhever innsikt og søker forståelse (Tjora, 2012, s. 22). Begrunnelsen for å velge en kvalitativ studie fremfor en kvantitativt studie går på at det i denne oppgaven er viktig å få frem deltakernes egne meninger om problemformuleringen for oppgaven. Det er som tidligere nevnt mange dirigenter rundt om i Norge og jeg en kunne ha valgt en kvantitativ studie og sendt ut en spørreundersøkelse der flere kunne ha fått deltatt. Usikkerhetsmomentet med dette, er blant annet at det ikke er sikkert alle dirigentene responderer på spørreskjemaet, og en får dermed ikke samlet inn nok informasjon. Gjennom et standardisert spørreskjema vil en ikke få frem utdypende meninger fra dirigentene. Jeg valgte derfor en kvalitativ studie der jeg intervjuer to dirigenter for å løfte frem detaljerte og nyanserte forståelser av forskningsdeltakernes perspektiver på det å lede samspillsituasjoner. Etersom mitt tema for masteroppgaven er samspill vil det også være naturlig å velge en kvalitativ metode ut fra temaets egenart.

For denne oppgaven bestemte jeg meg for å bruke intervju som datagenereringsmetode og ha to forskningsdeltakere i undersøkelsen. Hvordan jeg gjorde dette vil jeg forklare grundigere senere i dette kapitlet. Dirigentene har fått fiktive norske navn for å sikre deres anonymitet. Dirigent 1 kalles Ola og dirigent 2 kalles Kari. I tillegg er det gjort en enkel dokumentorganisering med spesielt fokus på to dokumenter som er vist i delkapittelene 2.1.2 og 2.1.3.

4.1 Hermeneutikk – fenomenologi

Denne kvalitative studien er informert av hermeneutikk og fenomenologi. De kvalitative metodene bygger på de vitenskapsteoretiske perspektivene fenomenologi og hermeneutikk og beskrives kort her.

Den fenomenologiske metode er en deskriptiv forskningsmetode som utforsker og beskriver fenomener i betydning av blant annet menneskelige erfaringer. Den tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Gjennom menneskers erfaring og forståelse av et fenomen vil fenomenologien prøve å beskrive dette fenomenet (Johannessen, Tufte, & Chistoffersen, 2010, s. 82). Fenomenet i denne masteroppgaven er korpsdirigenten og samspillet i korpset han

leder. Som tidligere nevnt er korpset en fritidsaktivitet og kan også kalles en hverdagsaktivitet. May Britt Postholm (2010) sier at fenomenologiske studier er en utforskning av en pågående hverdagsaktivitet, noe korps er, men som er avsluttet i øyeblikket (s. 43). Korpsaktiviteten og forskningsdeltakernes ledelse er ikke avsluttet, ettersom hverdagsaktiviteten fortsetter, men undersøkelsen og forskningsdeltakernes meninger under intervjuene er avsluttet. Meningen til forskningsdeltakerne er tillagt i beskrivelsen av fenomenet på det tidspunkt intervjuene foregikk (Thagaard, 2013, s. 40). Metoden krever en fordomsfri tilnærming fra forskerens side. Fenomenene ses med friske øyne. Dette medvirker til en åpen prosess der også forskningsdeltakerens respons og åpenhet bidrar til sluttresultatet.

Hermeneutikken blir ofte kalt tolkningslæren og går ut på å forstå og ikke bare begripe (Thuren, 2009, s. 104). Hermeneutikk dreier seg om spørsmål knyttet til forståelse og fortolkning og vilkårene for hvordan gå frem for å oppnå gyldige fortolkninger. Mennesket oppfattes i denne sammenheng som forstående og fortolkende vesener. Forskeren er nødt til å tolke resultatene denne oppnår, samtidig som forskeren også må ta med sin egen forforståelse inn i oppgaven. Dermed vil forskeren prøve å forstå, ikke bare forklare (Thuren, 2009, s. 113). Hermeneutikken fremhever betydningen av det å fortolke folks handlinger gjennom et dypere meningsinnhold enn det som først er innlysende. Tove Thagaard (2013) hevder det ikke finnes en egentlig sannhet, men fenomener kan tolkes på flere og ulike nivåer (s. 41) Forskeren må derfor være observant på at den bringer med seg sin egen forforståelse inn i studien. (Nilssen, 2012, s. 26). For et hermeneutisk forskningsprosjekt er det avhengig av at meningen som kommer frem bare kan ses i lys av den konteksten det studeres på. I lys av helheten forstås delene (Thagaard, 2013, s. 41). Etter hvert settes delene sammen og integreres i en ny sammenheng.

4.2 Utvalg

For denne masteroppgaven ble to forskningsdeltakere valgt. På grunn av datamaterialet som ville bli samlet inn regnet jeg det som fornuftig og ha kun to forskningsdeltakere, men også med tanke på tidsaspektet for oppgaven virket det fornuftig. Intervjuene tar tid, og det gjør også transkriberingen av intervjuene i etterkant. Samtidig var jeg av den oppfatning at to forskningsdeltakere ville gi et bredt nok utvalg av informasjon for å sammenligne data og gjøre forskningen pålitelig.

De to forskningsdeltakerne i dette prosjektet ble plukket ut til å delta gjennom det som kalles en strategisk eller teoretisk utvelgelse (Tjora, 2012, s. 145). Denne utvelgelsen går ut på at en velger forskningsdeltakere som kan gi reflekterte svar på det aktuelle temaet det undersøkes om. I dette tilfellet er oppgaven om dirigenter, og forskningsdeltakerne er nødt til å ha kunnskap

om å dirigere korps. Jeg kunne ha valgt dirigenter som tidligere har jobbet som det, men jeg har valgt og intervjuet dirigenter som utøver dette også under prosjektet. Ettersom jeg selv også arbeider med direksjon av korps kunne jeg ha brukt meg selv også som forskningsdeltaker, men da ville masteroppgaven fått et annet design og utforming.

Neste steg er å velge ut personer fra målgruppen som er villige til å være med i undersøkelsen (Johannessen, Tuft, & Chistoffersen, 2010, s. 106). Målgruppen som oppgaven henvender seg til er dirigentene og en er derfor tvunget til å bruke denne målgruppen som forskningsdeltakere. Jeg kjente fra før begge forskningsdeltakerne fra før. Det gjorde at i intervjusituasjonen trengte ikke intervjuet noen spesiell innledning og presentasjon av forsker og forskningsdeltaker. Ulempen med at jeg kjente til begge deltakerne er at de kunne konstruere sin informasjon til å passe det de trodde jeg ville ha til svar i undersøkelsen. Repstad (2007) fremhever at kjennskapen til intervjueren kan gjøre forskningsdeltakerne mer tilbøyelige til å spille opp til det de mente var mine synspunkter på temaet (s. 83). Uansett så føler ikke jeg i etterkant at noen av forskningsdeltakerne konstruerte kunnskapen slik at den skulle passe til min oppfatning. Begge kom med relevant informasjon om seg selv og sin praksis slik jeg vurderer det i forbindelse med datagenereringen. Repstad (2007) mener intervjuene han hadde med sine forskningsdeltakere, som han kjente fra før, ble rikere på informasjon (s. 83). Litt av det samme kjenner jeg på. Forskningsdeltakerne kom med informasjon som ikke ble spurt om, men som var til god hjelp i oppgaven.

Utvalget av forskningsdeltakere er eksempler på to vanlige profiler av korpsdirigenter i Norge. En av dirigentene er grunnskolelærer, mens den andre er utdannet musiker. Utdanningen de har innenfor direksjon avgrenser seg til instruktør, og direksjonskurs i regi av NMF. Hvordan dette materiellet fra NMF er bygd opp, er beskrevet tidligere i oppgaven. Ola er utdannet grunnskolelærer og har dirigert skolekorps og også kor en periode. Under intervjuet dirigerer han et middels stort skolekorps. Ola har også dirigert skolekorps tidligere og tar med seg noe av den erfaringen til det korpset han dirigerer nå. Ola jobber ellers på en grunnskole og har korpsdirigering som hobby og bi-jobb. Ola har selv erfaring med å spille i ulike ensembler og har også vært aktiv i korps der han fikk sin opplæring som musiker. Kari er utdannet musiker og har videreutdanning innenfor kammermusikk og komposisjon, og hun dirigerer et lite voksenkorps under intervjuet. Hun har også dirigert andre ensembler som storband, grupper og andre konstellasjoner. Kari jobber som musiker og er mye brukt som frilansmusiker og instruktør på seminarer for både korps og andre grupper.

4.3 Datagenerering - intervju

Det er intervjuene som er metoden for datagenerering i denne masteroppgaven. For å belyse problemstillingen i oppgaven er det nødvendig å generere data fra forskningsdeltakerne for denne oppgaven, kalt *primærdata* (Schiefløe, 2011, s. 86). Hvis en hadde valgt andre datainnsamlingsmetoder, ville en ha støtt på andre utfordringer og behov for tilpasninger der et av de ville blitt at informantene selv ikke hadde fått komme med sin mening og forskeren ville ha fortolket alt selv. Fenomenologisk design tilsier også at de fleste datainnsamlingsstrategiene innenfor dette designet er intervju der et av kravene er at forskningsdeltakeren har opplevd erfaringen som oppgaven retter seg mot (Postholm, 2010, s. 43) og jeg er på leting etter deres opplevelser. Intervjuene foregikk som en fenomenologisk studie

Datagenereringen er en viktig del av oppgaven og jeg fant tidlig ut at datagenereringen skulle foregå gjennom intervju. I problemformuleringen beskrives det at en er ute etter forskningsdeltakernes egne meninger, og på bakgrunn av dette må jeg som forsker få frem deres egne meninger. Det er meninger som ikke kan observeres, det vil si at forskningsdeltakerne trenger å artikulere informasjonen selv. Johannessen et al. (2010) mener de fleste forskningsdeltakere vil føle seg trygge og komfortable i et intervju. (s. 135). Ved at forskningsdeltakerne føler seg trygge i intervjusituasjonen hjelper det på intervjuet og på datamaterialet som kommer frem. Ofte vil en observasjon bli en kunstig situasjon, og en kan få forskningsdeltakere som opptrer på en kunstig måte under observasjonen. Ved et intervju slipper en dette samt at en får frem meningen til forskningsdeltakerne, noe som er viktig for å få svar på problemformuleringen for denne oppgaven. En av forutsetningen for at forskningsdeltakerne føler seg komfortable er at temaet ikke er for sensitivt eller for vrient å svare på. Fordelen med lydopptak i intervjusituasjonen er som Repstad (2007) at intervjueren kan konsentrere seg om ikke-verbale atferd (s. 84) og denne ustrukturerte observasjonen bidrar til helhetsbildet til intervjuet som tilleggsinformasjon.

Innenfor metoden intervju er det flere ulike former en kan bruke, men i denne oppgaven brukes det semi-strukturerte intervjuet. Jeg lagde meg en intervjuguide⁷ som spørsmålene står på, men rekkefølgen kan endres avhengig av intervjusituasjonen. Informanten kan komme med svar på et spørsmål som gjør det nødvendig å skifte rekkefølgen på resten av spørsmålene. I følge Johannessen et al. (2010) er dette den mest utbredte formen for kvalitative intervjuer (s. 139). Ved å ha friheten å gå frem og tilbake i intervjuguiden og spørsmålene, vil Pål Repstads (2007) påstand at «intervjuguiden bør ikke brukes slavisk» (s. 78) bli gjeldende. Repstad mener at det

⁷ Se vedlegg 1

er sunt for intervjuet at spørsmålene ikke er låst i rekkefølgen på arket, men at det er åpning for å variere under intervjuet. Ved å åpne intervjuet blir det mer en samtale enn et intervju, og det hjelper på stemningen for intervjuet. Det er også mulig for forskningsdeltakerne å komme tilbake til tidligere spørsmål og utdype utsagn nærmere. I denne oppgaven er det to forskningsdeltakere, og selv om intervjuguiden er den samme er det ikke dermed sagt at rekkefølgen på spørsmålene i de to intervjuene er den samme. Forskeren kan også stille oppfølgingsspørsmål underveis som ikke nødvendigvis trenger å stå på intervjuguiden, men for å få informanten til å utdype mer kan det være nødvendig å få de til å si mer om temaet som det ble snakket om der og da. Det kan også være nødvendig å gjøre om på intervjuguiden mellom intervjuene, Flexibiliteten til intervjuet ligger i at intervjuguiden kan justeres underveis i prosjektet (Repstad, 2007, s. 79). I to eksempler hentet fra intervjusituasjonen viser jeg eksempler fra min datainnsamlingsprosess der forskjellige oppfølgingsspørsmål ble spurt til de to forskningsdeltakerne. I begge intervjuene ble spørsmålet «hva legger du i begrepet samspill?». I svarene fra forskningsdeltakerne krevde det forskjellige oppfølgingsspørsmål, der det i intervju 1 ble spurt «synes du det er vanskelig å lede samspill i korps»? ble det i intervju 2 ble spurt «Tenker du at det sosiale kan ha noe for samspillet i korpset?». Eksemplene viser fleksibiliteten til intervjuet og intervjuguiden som datagenereringsmetode. Intervjuguiden ble et utgangspunkt for intervjuene og som vist i eksemplene over kunne den fravike litt fra guiden. Intervjuguiden gjennomgår ikke de store omveltningene, men måten spørsmålene blir stilt varierer fra intervju til intervju.

Utgangspunktet for intervjuguiden er den samme for begge informantene, men den blir tilpasset noe etter hvilken informant som blir intervjuet. Kari og Ola har forskjellig utdanning og ulik fagterminologi, dermed kan ikke alle spørsmålene stilles på samme måte, da forskningsdeltakerne ikke har samme forutsetninger for å gi informasjon om det samme (Repstad, 2007, s. 78). Forutsetningene til forskningsdeltakerne i denne oppgaven er i utgangspunktet ulik ettersom deres utdanning og egne erfaringer er forskjellige. Dermed vil informasjonen som kommer frem variere. I intervju med Ola kan jeg som forsker komme med tilleggsspørsmål som ikke vil gjøre seg gjeldende i intervjuet med Kari. Det indikerer at informasjonen som kommer frem gjennom intervjuene er forskjellig og dermed må oppfølgingsspørsmålene som kommer fra forskeren også forskjellige i forhold til hverandre.

I forkant av intervjuene ble det vurdert dit at forskningsdeltakerne ikke skulle få tilsendt intervjuguiden på forhånd. Som forsker mente jeg at det var bedre om de kom til intervjuet uten å vite spørsmålene. Etter diskusjon med flere andre studenter som skriver masteroppgave, kom

det frem at de fleste mente det var en fordel å sende ut intervjuguiden på forhånd av intervjuet. Jeg ombestemte meg derfor og sendte begge forskningsdeltakerne intervjuguiden i god tid før intervjuet skulle foregå. I forkant av intervjuet snakket begge forskningsdeltakere om at det var fint å få denne guiden slik at de kunne forberede seg på spørsmålene og reflektere rundt sin egen praksis på forhånd. Det var noe jeg som forsker hadde tenkt ville være et dårlig grep å gjøre, da det ikke ville fungere slik på de to deltakerne, og at de ville konstruere svarene de kom med. Informasjonsskriv⁸ og samtykkeskjema⁹ ble også sendt ut i god tid før intervjuet skulle foregå.

Gjennomføring av intervju. Stedet for intervjuene var ikke det samme for begge intervjuene. Som forsker synes jeg det var viktig at forskningsdeltakerne fikk bestemme hvor intervjuet skulle foregå slik at de følte seg trygge i situasjonen. Mitt eneste kriterium var at jeg kunne lydfeste intervjuet slik at jeg i ettertid kunne transkribere det og ha datamaterialet bedre tilgjengelig enn om jeg bare skulle ha skrevet for hånd underveis i intervjuet. Ola ville ha intervjuet på sin arbeidsplass der han hadde ordnet med et møterom som vi kunne være i mens intervjuet foregikk. Det var veldig greit, og lydopptaket ble veldig bra. Klart og tydelig. Situasjonen for Ola var kjent og han var kjent med rommet. Intervjuet med Kari ble gjort på en kafe som Kari bestemte. Vi møttes så tidlig på dagen at det ikke var andre mennesker i lokalet, og dermed ble det også ved dette intervjuet en fin stemning og en samtale rundt intervju spørsmålene på samme måte som med intervju 1. Selv om intervjuguiden var lik, hørte jeg i transkripsjonsprosessen at den ikke var helt lik, da det var spørsmål som ble stilt til Ola som ikke ble stilt til Kari og omvendt noe som kjennetegner det semi-strukturerte intervjuet.

Målet med å gjøre et godt intervju er å skape en situasjon som fører til en fri samtale rundt temaene som forskeren har bestemt på forhånd (Tjora, 2012, s. 105) Ettersom intervjuguiden er skrevet på forhånd, er det ønskelig å få til en samtale mellom forsker og forskningsdeltaker rundt temaet som forskeren har satt. Gjennom samtale er det mulig for forskeren å be informantene utdype dens mening uten at det går på kostnad av rekkefølgen i intervjuguiden. Faren er at intervjuet blir for mye en prat over en kopp kaffe som Tjora (2012, s. 110) kaller det. Forskeren er nødt til å etablere rammen for intervjuet og få svar på spørsmålene sine på en god måte. Selv om det er greit med en kopp kaffe ved intervjuet må en passe på at praten i intervjuet ikke dreier seg om hverdagslige ting, men inneholder det intervjuet skal handle om.

⁸ Se vedlegg 2

⁹ Se vedlegg 3

Det forventes av informanten å få svare på spørsmålene fra forskeren fremfor at det skal snakkes om løst og fast i en times tid (Tjora, 2012, s. 135).

Pål Repstad (2007) kritiserer bruken av intervju for å fokusere for mye på enkeltmenneskers meninger, og dermed neglisjere sosiale og materielle strukturer og rammevilkår (s. 76). I denne oppgaven så var det akkurat enkeltmenneskenes meninger som lå til grunn for datagenereringen, og intervju ble en naturlig metode for å samle inn datamaterialet. Intervjuet vil få frem dirigentenes mening, men arbeidet til dirigentene vil også være avhengig av de sosiale, og materielle strukturene, og rammevilkårene vil ligge til grunn for dirigentenes mening om sin egen rolle som dirigent. Selv om jeg i denne oppgaven ikke tar for meg strukturene rundt korpset og dirigentene, er det klart at dette spiller inn på hvordan dirigentene ser på sin egen rolle og vurderer den i en helhetlig utvikling av korpset

4.4 Analysetilnærming

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg hvordan analysen min ble gjennomført. Jeg har allerede vist hvordan forskningsdeltakerne mine ble rekruttert, og jeg har vist hvordan jeg genererte data. I dette kapitlet vil jeg beskrive arbeidsprosessen min fra empiri til kategorier.

Lydopptaket er den første abstraksjonen av intervjusamtalen der kroppsspråk, kroppsholdning og gester ikke kan oppfattes lengre. Dernest innebærer transkripsjonen enda en abstraksjon, i det at en mister forskningsdeltakerens stemmeleie, intonasjon og åndedrett (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Transkripsjonen blir den første delen av vurdering og tolkninger der en velger hvilke utsagn en skal ha med. I transkripsjonen av intervjuene mine valgte jeg å skrive på bokmål. Jeg kunne ha transkribert intervjuene på dialekt, men fant ut at det ville være en hindring for meg i det senere arbeidet med transkripsjonene. Et annet aspekt med å skrive på dialekt er forskningsdeltakernes anonymitet. Gjennom transkripsjon og eksempel fra teksten på dialekt, vil identifiseringen av disse kunne føre utsagnene tilbake til forskningsdeltakerne.

Datagenereringen i denne oppgaven foregikk som nevnt i kapittel 4.3 gjennom intervju av forskningsdeltakerne. Repstad (2007) hevder at det er mange likhetstrekk mellom analyse for dokument, observasjon eller intervju (s. 113). Grunnen til at han kan hevde dette er at de fleste som skal analysere sitter med tekst fremfor seg når de begynner på analysen. Transkriberingen etter intervju eller observasjon resulterer som oftest i et tekstlig resultat, så også i denne oppgaven. I etterkant av intervjuene ble de transkribert og det er da jeg støtter meg til Nilssen (2012) som sier at det å redusere all denne informasjonen for å få mening ut av det er utfordringen (s. 82). Ved første øyekast virker det som all informasjonen som er samlet inn

kommer til å ha betydning for oppgaven, men etter hvert blir det problemformuleringen som blir styrende og det blir lettere å systematisere funnene i oppgaven.

I analysen brukte jeg Tjora (2012) sitt kapittel om analyse av kvalitative data (s. 174). Tjora forklarer Stegvis-Deduktiv metode som et arbeidsverktøy for å analysere kvalitative data. I denne metoden arbeides det i etapper fra rådata til konsepter eller teorier. Hele prosessen til Tjora begynner med rådataene som er innsamlet. Etter innsamlingen av rådata fører denne informasjonen må den bearbeides ved for eksempel transkribering av intervju. Etter transkriberingen er det koding og kategorisering før det kommer til utvikling av konsepter, diskusjon av konsepter og teori. Prosessen er en prosess som går både opp og ned, der den oppadgående prosessen kan oppfattes som å arbeide induktivt, altså fra data mot teori, mens den nedadgående prosessen er mer deduktive, der en trekker sammenhenger fra teorien og mot det empiriske. Gjennom kodingen vil en prøve å finne og trekke ut essensen av det forskningsdeltakerne har fortalt. Her er det en fordel og bruke begreper som allerede finnes i datamaterialet i stedet for å lete etter nye begrep som igjen ikke stemmer med datamaterialet en har samlet inn. Arbeidet med å opprette koder vil si ord og uttrykk som beskriver avsnitt eller mindre utsnitt av datamaterialet (Tjora, 2012, s. 179). Hvis en finner igjen ord og begreper fra forskningsdeltakerne sitt datamaterialet skaper det en nærhet til materialet og analysen. Kvale & Brinkmann (2009) fremhever at kodingsprosessen innebærer at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt, slik at en senere kan identifisere en uttalelse (s. 208). Gjennom denne kodingen er det lettere for meg som forsker og gå tilbake i prosessen for å se hva forskningsdeltakerne mine har sagt. Analysearbeidet er hovedsakelig informert av *meningskoding* og *meningsfortetting* slik disse analyseverktøyene kommer til uttrykk hos Kvale og Brinkmann (2009, ss. 208-213). Fordelen med disse fremgangsmåtene er at de har gjort det mulig å rette fokuset mot empiriens meningsinnhold, noe som harmonerer med min fenomenologiske posisjonering (se kap. 4.1). I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnhold, og forskeren er opptatt av hva innholdet i datamaterialet er, for eksempel på hva forskningsdeltakeren forteller i et intervju (Johannessen, Tufte, & Chistoffersen, 2010, s. 173). Ved en *meningsfortetting* forkortes forskningsdeltakernes uttalelser og komprimerer lange setninger til kortere setninger (Kvale & Brinkmann, 2009).

I starten av analyseprosessen leste jeg transkripsjonstekstene av intervjuene nøye hver for seg. Underveis i lesningen noterte jeg stikkord i marginen av dokumentet som kunne være viktig med tanke på teoretiske perspektiver, min forforståelse og setninger som har betydning for dirigentenes forklaring for samspill. Denne nye kodingsprosessen har mye til felles med åpen

koding (Nilssen, 2012, s. 82). Åpen koding går ut på å identifisere, kode, klassifisere og etter hvert sette navn på noen av de viktigste mønstrene som en finner igjen i materialet. Den åpne kodingen innebærer at jeg som forsker må møte datamaterialet med et åpent sinn (Nilssen, 2012, s. 78). Den åpne kodingen har mye til felles med «grounded theory». Denne metoden å arbeide på krever at forskeren forsøker å være mest mulig åpen for det som ligger i datamaterialet som blir samlet inn. Gjennom denne åpenheten vil muligheten til å få innsikt i de fenomenene som undersøkes (Johannessen, Tufte, & Chistoffersen, 2010, s. 180). Denne metoden og analysere på kan sammenlignes med å arbeide *induktivt*, et begrep som viser til en empiridrevet forskningsprosess. (Tjora, 2012, s. 223). Ved at dirigentenes individuelle erfaringer og perspektiver skulle være styrende hadde jeg som hensikt å innta en fenomenologisk holdning (jf. kap 4.1). Gjennom dette arbeidet gjorde jeg ubevisst en form for meningsfortetting som ifølge Kvale & Brinkmann (2009, s. 212), er en måte å forkorte forskningsdeltakernes uttalelser på for deretter å løfte frem tekstens umiddelbare meningsinnhold.

I matrise 1 viser jeg hvordan meningsfortettende intervju ble gjennomført. Datamaterialet fra intervjuene står i midten, kodene er plassert til venstre og kategoriene til høyre. I boksen for kategorier la jeg også inn henvisninger til litteratur eller teori som kunne være aktuell for det enkelte temaet intervjuet tok for seg. Nilssen (2012) fremhever at kodingen bør skje uten for mye fokus på teorien, mens i kategoriseringen vil teorien komme mer i forgrunnen (s. 99). Derfor er det mer hensiktsmessig å plassere henvisninger til teori i boksen for kategorier enn i boksen for koder i matrise 1.

Matrise 1: meningsfortetting intervju 1

Koder:	Intervju:	Kategorier:
--------	-----------	-------------

Etter kodingsprosessen er utfordringen å strukturere materialet. Det betegnes av Nilssen (2012) som *klassifisering* eller *kategorisering* (s. 99). Nilssen påpeker videre at i utviklingen av kategoriene er det alle kodene som danner grunnlaget for å beskrive essensen, skape mening og besvare forskningsprosjektets problemformulering. Kategoriseringen betyr å samle kodene som er relevante for problemformuleringen i grupper, fra en meningsfortetting til en kategorisering, og hvis en har vært inkluderende i kodingsprosessen det på dette stadiet sannsynlig at mange av kodene kan utelukkes da det nå er problemformuleringen som bestemmer hvilke koder som er relevante (Tjora, 2012, s. 185). I kategoriseringen min identifiserte jeg først fem kategorier for hver av forskningsdeltakerne. Ved en senere gjennomgang av kodene jeg hadde samlet og

en ny prosess med disse vurderte jeg at en av kodene til en av forskningsdeltakerne ikke hadde like stor vekt i materialet, og at kodene som laget denne kategorien kunne sammenfattes med en annen kategori. Dermed sto jeg igjen med henholdsvis fire og fem kategorier fra forskningsdeltakerne. Dette var planlegging, tilhørighet, motivasjon, relasjoner, lytting, tilbakemelding, trygghet, kommunikasjon og anerkjennelse. Jeg kommer tilbake til dette i kapittel 5 senere i oppgaven.

4.5 Ethiske refleksjoner

Oppgaven min bygger på at jeg som forsker intervjuer andre mennesker. Med en gang andre mennesker involveres i prosjektet kommer spørsmålet om de etiske retningslinjene som er viktig for forskningsdeltakernes sikkerhet. Johannessen et al. (2010) omtaler etikk som hvordan en oppfører seg mot andre mennesker. Hva kan en gjøre og hva kan en ikke gjøre (s. 89). I datainnsamlingsprosessen må en passe på retningslinjene for forskning og for forskningsdeltakerens integritet slik at de føler at de blir ivaretatt på en god måte, og at de ikke føler at dette er et prosjekt som de er usikker på om kommer til å gjennomføre som det er avtalt.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har vedtatt forskningsetiske retningslinjer, og disse retningslinjene kan sammenfattes i tre typer hensyn som må tas, og det er - informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade (Johannessen, Tuft, & Chistoffersen, 2010, s. 92). Forskningsdeltakerne i denne oppgaven har vært de to dirigentene. Korpsmedlemmene som deltar i korpset til de to respektive dirigentene har ikke på noen måte vært deltakende i dette prosjektet. På denne måten ble også spørsmålet om samtykkeskjema lettere da antallet forskningsdeltakere som skulle delta ble mindre. Informasjonen til forskningsdeltakerne har gått gjennom samtaler, meldinger på mobil og epost. Gjennom epost har forskningsdeltakerne også mottatt informasjonsskriv og intervjuguide på forhånd. Intervjuguiden ble sendt ut før intervjuet slik at forskningsdeltakerne skulle få en mulighet til å forberede seg på spørsmålene som ble stilt. Det er også lagt vekt på anonymiteten til informantene. Forskningsprosjektet har søkt Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD) om godkjenning av prosjektet¹⁰. Hvis en skal ta utgangspunkt i tabellen til Johannessen et al. (2010, s. 96), som tar for seg fremgangsmåten i en meldingsprosess, så kan en lese at dette forskningsprosjektet ikke er meldepliktig ettersom ingen enkeltpersoner vil være mulig å identifiseres, men hvis en ser lengre nedover i tabellen ser en at hvis opplysningene blir behandlet elektronisk så er det meldepliktig til NSD. For å være på den sikre siden har denne

¹⁰ NSDs godkjenning ligger som vedlegg 4

oppgaven søkt NSD og fått positivt svar på dette. Ettersom lydbearbeidingen skjer digitalt og lagret lokalt på digitale hjelpemidler var det enklest mulig å søke til NSD, og dette ble også vurdert som forskningsetisk korrekt.

NESH sine retningslinjer sier at forskningsdeltakeren har rett til å bestemme selv over sin deltakelse. Selv om intervjuet er ferdig og informanten vil trekke seg så er det fullt mulig ettersom informanten bestemmer selv over sine uttalelser i prosjektet. Informanten må kunne stå inne for det som den har uttalt i intervjuet og den skal ikke skamme seg over det som den har uttalt i intervjusituasjonen. Forskningsdeltakerens mulighet til å kontrollere resultatene i databehandlingsfasen er sterkt redusert i forhold til de er i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013, s. 103). Muligheten for forskningsdeltakeren til å trekke sitt samtykke må være til stede og forskeren må legge vekt på forskningsdeltakerens integritet. I denne fasen er det forskerens lojalitet til forskningsdeltakeren som er avgjørende ettersom forskningsdeltakeren ikke er til stede (Thagaard, 2013, s. 104).

Begge forskningsdeltakerne har skrevet under på et samtykkeskjema for dette prosjektet der begge har sagt seg villige til å delta i undersøkelsen og signert på dette. Begge samtykkeskjemaene ble levert til forsker før intervjuet skjedde for å være sikker på at samtykket var innhentet og at intervjuet kunne brukes videre i prosjektet. For å sikre informantenes rettigheter blir intervjuene som ble festet til lydopptak slettet ved prosjektets slutt senest 25. mai 2015. På grunn av datamessige sikkerhetshensyn blir også materialet lagret på en lokal harddisk og ikke på en strømmetjeneste som lagrer digitalt i «skyen».

Det er essensielt i all forskning at forskningsdeltakernes anonymitet må ivaretas (Postholm, 2010, s. 168). Forskningsdeltakernes anonymitet i denne masteroppgaven blir ivaretatt ved at det ikke blir referert til navn, korps, eller andre gjenkjenningfaktorer i oppgaven. For å være helt sikker på forskningsdeltakerens anonymitet er begge deltakerne gitt fiktive norske navn for å sikre anonymiteten, Ola og Kari. Ved å velge et navn av hvert kjønn er det også lettere å holde styr på forskningsdeltakerne i forhold til hvis det hadde vært to kvinnenavn eller to mansnavn som ble til deltakerne.

Ett etisk dilemma som kunne ha blitt til en større utfordring enn det ble var intervjuet med Kari. Kari bestemte hvor intervjuet skulle skje og valgte en kafe. Det at plasseringen var en kafe kunne ha ført til at intervjuet ikke ville ha gått like godt og at informanten kunne ha bundet seg og ikke kommet med de meningene som den egentlig ville ha kommet med hvis det hadde foregått på ett sted der en visste at det ikke ville være noen andre. Selv om denne oppgaven

ikke spør sensitive spørsmålet er det ingen selvfølge at et intervju på en kafe vil bli like bra som det som var tilfelle i denne oppgaven. Kari var trygg på seg selv og var trygg på situasjonen og intervjuet foregikk uten problemer. Intervjuet foregikk også tidlig på dagen og det var ingen andre personer i kafeen. Dersom det hadde vært mer bråk i kafeen ville jeg som forsker spurt om vi kunne ha tatt intervjuet et annet sted eller en annen dag for å sikre at lydopptaket hadde blitt så godt at det ville ha vært mulig å transkribere til tross for omgivelsene. Som nevnt i kapittel 4.4 ble transkripsjonene av intervjuene gjort på bokmål slik at språklige kjennetegn eller fraser ikke kunne føre til gjenkjenning av forskningsdeltakerne.

Dokumentene som er valgt ut i denne oppgaven er offentlige tilgjengelige dokumenter og tar dermed heller ikke for seg sensitive eller konfidensielle opplysninger som trengs i like stor grad å tas vare på (Repstad, 2007, s. 106). de skriftlige dokumentene har heller ikke stått i fokus for denne oppgaven, men ligget kun i bakgrunnen for å utfylle og gi fordypning til helhetsbildet i masteroppgaven.

5. Analyse og drøfting

Gjennom innsamlingen av datamaterialet og i analysen i etterkant så jeg at det ville være en fordel å sortere materialet fra de to intervjuene hver for seg for å lage bedre oversikt og lettere å se mulige sammenhenger. Bakgrunnen til dette er at informasjonen som informantene kom med var representative for seg selv og var ikke gunstig og samle under en samlekategori.

I kapittel 5.1 vil jeg redegjøre for hvordan kodingen av datamaterialet i analyseprosessen ble gjennomført. I kapittel 5.2 vil jeg redegjøre for analysekategoriene som jeg kom frem til gjennom kodingen av datamaterialet. Disse kategoriene blir presentert i delkapitlene 5.3 og 5.4. Etter redegjørelsen av kodingen og kategoriseringen vil jeg drøfte de ulike kategoriene for hver enkelt av forskningsdeltakernes intervju med eksempler fra datamaterialet og i fra teori presentert tidligere. I kapittel 5.5 vil jeg sammenfatte informasjonen fra begge forskningsdeltakerne. Til slutt i dette kapittelet, i delkapittel 5.6 vil jeg redegjøre for metodologiske valg som er gjort i prosessen med denne oppgaven. Dette fungerer også som en oppsummering på hvordan jeg synes prosessen har fungert for meg.

5.1 Koding

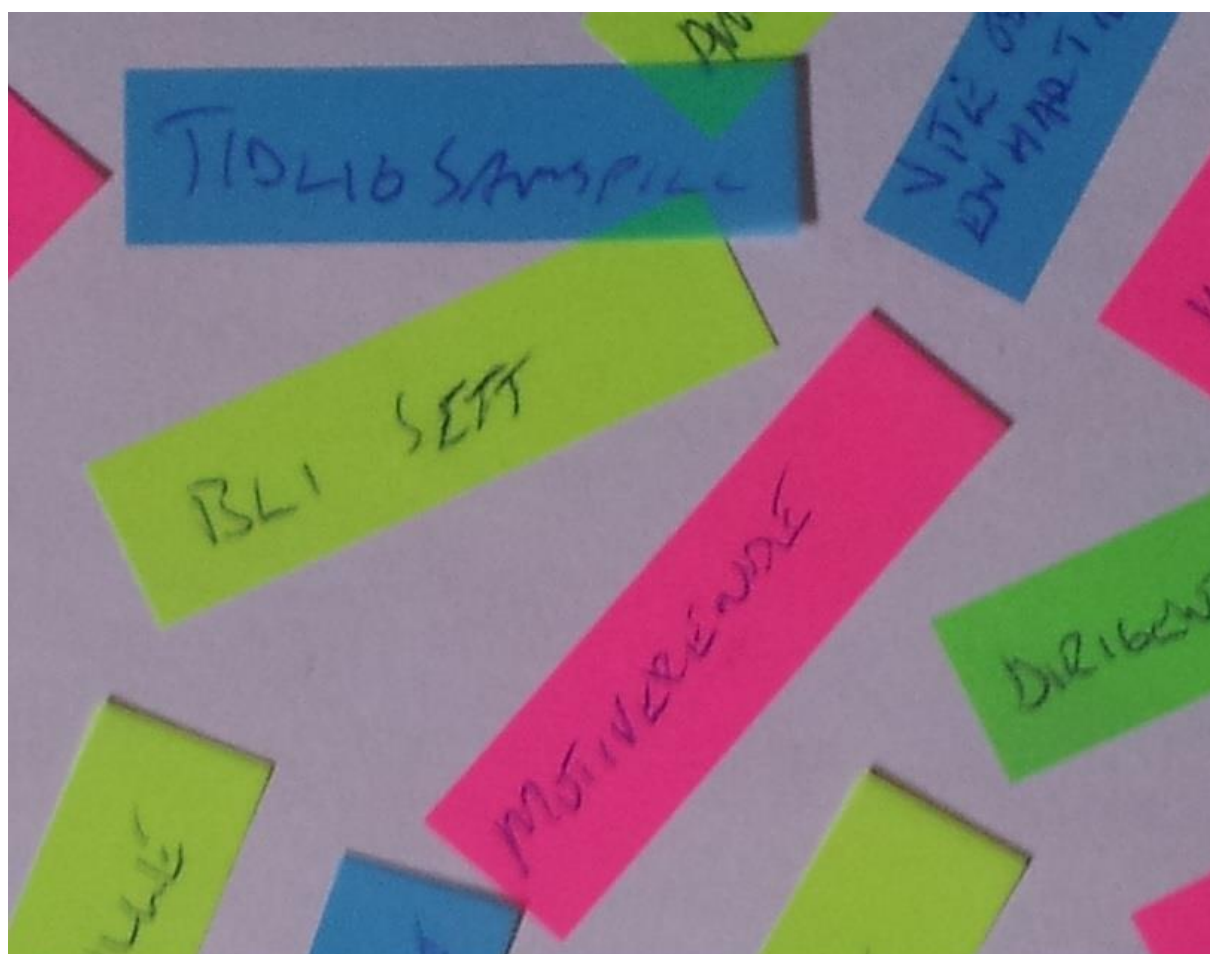
Gjennom arbeidet med kodingen brukte jeg den stegvis-deduktive induktive modellen til Aksel Tjora som grunnlag for kodingen. Denne modellen kaller han selv for sorteringsbasert koding (Tjora, 2012, ss. 180-181). Modellen billedgjøres som en spiral der det arbeides oppover i spiralen *induktivt* mens nedover i spiralen arbeides det *deduktivt*. I denne modellen jobber en både fra empiri mot teori, men også fra teori til empiri. Kodingen resulterer i en kategorisering som vil bli vist i kapittel 5.2.

Koder som ligger nært opp til datamaterialet, og som setter noen ord på hva innholdet i teksten er kalles for beskrivende koder (Johannessen, Tufte, & Chistoffersen, 2010, s. 176). Kodene som jeg brukte i analysen ligger tett opp til datamaterialet, og tar utgangspunkt i datamaterialet. Disse kodene blir beskrivende for intervjuet, og de blir empirinære. Empirinære koder vil si at kodene som blir brukt ligger tett opp til innsamlet empiri, og skaper slik en nærhet til datamaterialet underveis i kodingsprosessen.

I den første kodingsprosessen gikk jeg gjennom intervjuet, og i margen og på egne lapper noterte jeg ned ord og uttrykk som var viktige. Ordene var hentet fra datamaterialet, og ligger dermed tett opptil den innsamlede empirien. Disse ordene beskriver større eller små avsnitt av teksten (Tjora, 2012, s. 179). Etter dette var gjort samlet jeg alle merkelappene fra begge intervjuene, på et ark der jeg sorterte ut de uttrykkene som kom flere ganger.

Bilde 1 viser et utdrag av kodene. Forskningsdeltakernes meninger er fargekodet der Ola har rosa og blå, mens Kari har gul og grønn. Et eksempel som viser tilknytningen til empirien finner en i bilde 1. utsagnet - Bli sett stammer fra Kari sitt intervju der hun fremhever at det er viktig i samspillet å bli sett. Utsagnet tidlig samspill og motiverende er hentet ut fra intervjuet med Ola, og er kategorisert under kategorien motivasjon. Kodene som er utarbeidet av intervjuene ligger tett opptil datamaterialet og skaper en pålitelighet til datamaterialet. Dette vil senere innvirke på konklusjonens troverdighet.

Bilde 1: Utdrag av koder fra begge intervju



I Tabell 1 vises et eksempel på et meningstettende intervju. Dette eksemplet er hentet fra intervjuet med Kari. I den midterste kolonnen i tabellen finnes det et utdrag fra transkripsjonsteksten der I står for intervjuer og K for Kari. Til venstre står kodene satt på teksten, mens til høyre står kategoriene og innslag av teori. I kolonnen til venstre prøver jeg induktivt å nærme meg datamaterialet der Nøkkelsendingene til venstre bringer søkelyset mot det viktigste meningsinnholdet i det som blir sagt. Selv om det er formulert med mine egne ord,

og på den måten kan bli sett på som en fortolkning, er forforståelsen min som forsker nedtonet. Den høyre kolonnen inneholder en kobling til det teoretiske rammeverket samt forslag på meningstemaer som sto for meg som viktige etter hvert i analysen. Det er vanskelig å nærme seg dirigentenes forforståelse på kun en induktiv måte. En åpen kodingsprosess er bevisstgjørende og kan bidra til å gjøre forskeren oppmerksom på hans fordommer, synspunkter og antakelser opptrer slik at forskningsprosessen kan møtes med et åpnert sinn (Postholm, 2010, s. 87). Min forforståelse, herunder erfaringer som musikkpedagog og dirigent samt teoretiske forkunnskaper har fungert som en premissleverandør i kodingsprosessen. Postholm understreker at forskeren må være bevisst sin egen forutinntatthet og klare å åpne sinnet for at datamaterialet kan inneha opplysninger som ikke stemmer overens med forforståelsen (Postholm, 2010, ss. 68-69).

Tabell 1: Meningsstetting

Koder	Intervju:	Kategorier
Metoder	I: Har du noen spesielle metoder du jobber spesielt mye med?	Aspekter
Lytting, leke, tørre, bruke stemmen i stedet for instrument.	K: Jeg jobber mye med lytting, og det å kunne leke littegrann og slippe seg løs og tørre og det at man skal skjønne at det er en øvelse og ikke nødvendigvis en prestasjon i tre timer	Kommunikasjon, Trygghet Small, Rønningen
Ikke en prestasjon	I: da har du ikke instrumentet som stopper?	Bruker stemmen.
Hva er musikk?	K: nettopp, og du kan jobbe med forskjellige tonearter.	Frigjøring av instrumentet, bruke stemmen.
Frigjøring fra instrumentet, bruke stemmen.		Bevisstgjøring av tonearter
.		

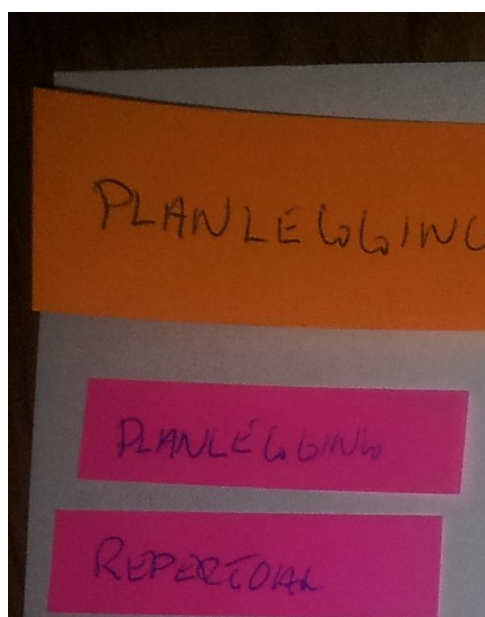
5.2 Analysekategorier

Å strukturere materialet og skape en mening i datamaterialet betegnes av Vivi Nilssen (2012) som *klassifisering* eller *kategorisering*. Hun påpeker videre at det er de utallige kodene som danner grunnlaget for å utvikle kategoriene eller temaene som søker å beskrive essensen, skape mening og besvare forskningsprosjektets problemformulering (s. 99). For å samle

analysekategoriene vurderte jeg om begge deltakerne skulle sorteres etter samme tematikk, men gikk senere bort fra dette på grunn av at jeg ville finne ut hver av forskningsdeltakernes meninger. Fenomenologi handler ifølge Postholm (2010) om å utforske enkeltmenneskers opplevelse av hvordan et fenomen oppleves av ulike enkeltindivider (s. 41). For dette forskningsprosjektet er det forskningsdeltakernes opplevelse av å lede samspill i korps som er utgangspunkt, og som dermed sammenfatter med fenomenologi. Derfor er det også utarbeidet individuelle kategorier for hver av de to forskningsdeltakerne i stedet for å samle kategoriene for begge to, noe som ville ha blitt i strid med den hvordan enkeltmenneskers opplevelse av et fenomen blir. Ved å generalisere og samle to intervju i samme kategorier vil enkeltmenneskets betydning for fenomenet forsvinne.

I gjennom kategoriseringen av intervjuene ble kodene samlet i kategorier. Bilde 2 viser en kategori på oransje bakgrunn. Denne kategorien viser to av kodene som danner kategorien planlegging i intervjuet med Ola. Ut fra bildet kan en lese at planlegging og repertoar er kodene som knyttes inn i hovedkategorien planlegging, i de andre kategoriene ble kodene samlet vertikalt og på toppen står hovedtemaet som omfavner alle kodene som et meningstema. Ved inngangen til kodingsprosessen var det i utgangspunktet fem kategorier for Ola, men etter kategoriseringen ble en av kategoriene sammenfallende med en annen og slått sammen. Likheten mellom de to var så stor at det ikke var hensiktsmessig å la de stå hver for seg. Disse kategoriene var helhet og motivasjon som ble samlet under kategorien motivasjon. De andre kategoriene til Ola er relasjoner, motivasjon og tilhørighet.

Bilde 2: Kategorisering Ola



Kategoriseringen av intervjuet med Kari ble gjort på samme måte, gjennom arbeid med meningsfortyttende koder samlet i en kategori som fanger opp essensen av kodene. Et eksempel fra kategoriseringen til Kari er kategorien anerkjennelse. Denne kategorien har tre koder knyttet til seg. Det er følgende koder, fokus på alle gruppenes viktighet, anerkjent og bli sett. Dette verbaliserer tre ulike koder som er sammenfattet til koden anerkjennelse. De fire andre kategoriene til Kari er trygghet, tilbakemelding, kommunikasjon og lytting.

5.3 Dirigent 1 - Ola

Ola er utdannet grunnskolelærer. Direksjonsutdanningen han har strekker seg fra timer på videregående og direksjonskurs fra NMF sine sommerkurs samt deltakelse på Hellsymposiet. Han har også utdanning i musikk årstudium, musikkproduksjon og IKT for lærere. Han har selv spilt i både korps og andre band.

Jeg velger å vise eksempel på hvordan kategoriseringen har foregått i matrise 2. Jeg støtter meg til Johannessen et. al som sier at forskeren kan velge å ta med sitater som illustrerer meningene for de ulike kodene (2010, s. 176). Derfor velger jeg i matrise 2 å vise eksempel fra kategoriseringen, og ikke vise hele kategoriseringen. I denne matrisen velger jeg også og ikke vise kodene som er utarbeidet på forhånd, men viser kategoriene. På denne måten vil datamaterialet komme nært på kategoriene.

Matrise 2: Kategorier Ola

Planlegging:	I: Synes du det er vanskelig og lede samspill i korps? O: Det er vanskelig hvis ikke de rette instrumentene er på plass, det er ikke bestandig musikerne sier fra og da rekker jeg ikke å forberede meg mentalt på hva jeg skal bruke øvelsen på.
Tilhørighet:	I: Sosialt samspill? Har det noe å si i korpset? O: ja det tenker jeg, korpset jeg dirigerer nå er veldig god på å samle de som er rundt 5. trinn og opp til de som er russ. Det er noen hele veien og det er ikke noe hull. De eldste er flinke til å ta vare på de som er yngst.
Helhet/Motivasjon	I: Hvordan leder du for å få et godt samspill? O: Jeg har fokus på at de skal få spille gjennom stykkene vi jobber med for å kjenne på helheten.
Motivasjon:	I: Tenker du på noen metoder når du jobber med undervisningen din? O: Det skal være motiverende og interessant.
Relasjoner:	O: Det å ha en god relasjon til alle synes jeg er veldig viktig. At jeg kan bruke pausen til noe nyttig og snakke med alle.

5.3.1 Planlegging

Planlegging er for Ola et meningstema som er viktig og verdifullt i hans ledelse av samspill. Ola planlegger øvelsen før han kommer på dit slik at det skal bli en best mulig. Berg (1995) kaller planlegging en forberedelse til handling (s. 164), og Ola sin planleggingsfase ligger i forkant av øvelsen. I forkant av øvelsen planlegger han hvilke stykker det skal arbeides med, og han vet hvilke musikere som kommer på øvelsen. En av ulempene med planlegging er uforutsette hendelser. For Ola er det vanskelig å planlegge dersom noen ikke gir beskjed om sitt fravær på øvelsen. Kommer beskjeden i slik tid at han har tid til å forberede seg i bilen til øvelsen er det bedre enn dersom et frafall kommer uforutsett. Parallelt med den planleggingen Ola gjennomfører trenger han å åpne opp for alternative løsninger hvis noe uforutsett skulle inntreffe.

Ola mener at gjennom hans planlegging i korpset er det viktig at han planlegger godt slik at musikerne for et best mulig resultat av øvelsen og veien mot en konsert som ofte er målet for øvingsperioden. Som dirigent i et korps er det nødvendig og planlegge også lengre enn akkurat en øvelse, men halvårs og helårsplaner skal også planlegges inn imot undervisningen jf. standardkontrakten mellom dirigent og korps (Norges Musikkorps Forbund, 2014). Dirigentenes planlegging og oppsetting av planer dreier seg i hovedsak om konserter for korpset og innenfor ledelse av skolekorps planlegges undervisningen også ut i fra hvilke aspiranter som kommer inn slik at undervisningen kan tilpasses for de nye aspirantene. Motsetningen mellom Olas uttalelser og Askeland (1979) er Askelands mening om at dirigenten bør styre mer av målene til korpset og følge de opp i forhold til det Ola mener. Ola mener at styret og foreldre må ta sin del av ansvaret for planleggingen. Der er også Ola i en særstilling som har et korpss styre som fungerer godt. Midtbø (2004) hevder at dirigenten må være en organisator ettersom styrene ofte har den sammensetningen av medlemmer som går på rundgang slik at alle skal ta sin tur (s. 8), og dermed er ikke alle foreldrene like ivrige eller dyktige på å organisere. Olas planlegging trenger ikke å dreie seg om organiseringen da hans mening om planlegging tar for seg at styret i korpset han dirigerer under intervjuet fungerer godt.

Som Ola også nevner i forhold til planlegging resulterer ofte planlegging i en prosess fram mot et mål. Innenfor korpssbevegelsen kan mål være så mangt som foregår både på øvelsen og i et større perspektiv. Mål kan ha flere ulike definisjoner, men i denne sammenhengen er det snakk om å ha et *arbeidsmål* (Hanken & Johansen, 1998, s. 57) som vil si at for en undervisningsperiode eller lengre periode er det utarbeidet et mål som det skal arbeides opp imot. Skaalvik og Skaalvik (2005) nevner at en må ha mål både i nær fremtid og langsiktige

mål (s. 223). Underveis i prosessen mot for eksempel en konsert må dirigenten ha funnet ut hva som skal arbeides med underveis og hva som er det endelige målet. Ola sier at målet er konserten, men veien frem til den varierer blant annet om de skal ha gruppeøvelser eller om de ikke skal ha det. Skaalvik og Skaalvik (2005) kobler denne typen mål opp mot vurdering (s. 223), et element som med tanke på korps og konserter ikke blir artikulert som like viktig som det gjør i skoleverket. Selv om en i korps også vet hva som gikk dårlig og hva som gikk bra på en konsert blir som regel ikke musikerne like delaktige i den felles konklusjonen over veien mot målet, men ser i større grad inn mot seg selv og hva som de kunne ha gjort bedre eller på en annen måte.

«Jeg kanskje ikke hadde fokusert så mye på den låta hvis jeg på forhånd hadde visst at i dag kommer ikke tubaisten og han har en veldig viktig rolle i den låta» (intervju, Ola). Hvordan læreren legger opp tidsbruken i timen og på lærestoffet påvirker elevenes læring hevder Lyngsnes og Rismark (2007, s. 75). Hadde tubaisten kommet på øvelsen ville øvelsen ha foregått på en annen måte enn det som ble resultatet da tubaisten ikke dukket opp på øvelsen som han skulle. Læringen til de andre musikerne i korpset påvirkes dermed av denne ene personen som ikke kom på øvelsen. Planleggingen som Ola hadde gjort på forhånd krevde at tubaisten var til stede, og ved at denne var borte påvirket det hvordan innøvingen av stykket ble. Likheten mellom dirigenten og læreren med planlegging sammenfattes mot planer som planlegges. Ola har en plan for øvelsen, og han har en plan for oppkjøring til en konsert. En utfordring for Ola, slik jeg har identifisert det i datamaterialet, er at det var vanskelig dersom en av elevene var borte fra en øvelse. Det skisserte undervisningsopplegget måtte gås bort, og planleggingen for øvelsen gikk ikke slik som forventet. Lyngsnes & Rismark (2007) fremhever nødvendigheten til å stokke om rekkefølgen for å nå målene dersom noe uforutsett skulle skje (s. 75). I datamaterialet har jeg identifisert at for Ola var det en utfordring å gå bort i fra et skisserte, planlagte opplegget til å stokke om på planen. Berg (1995) mener at planlegging kan bli en tvangstrøye der det som er planlagt blir gjennomført uansett, selv om det har kommet andre momenter som har gjort seg gjeldende (s. 168).

«Med jobbing med nye stykker synes jeg det er veldig viktig å ha de fleste til stede og på plass» (intervju, Ola). Faktorene som spiller inn mot undervisningen er mange og rammefaktorer er en av de. Det mest nærliggende å tenke på når det er snakk om rammefaktorer er tid og utstyr, men det er slik at rammefaktorer oppfattes ulikt av de som underviser (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 85). Rammefaktorer som dirigenten ikke trenger å forholde seg til i motsetning til skoleverket er læreplaner, lærebøker, skolens timeantall og begrensninger. Selv om planer,

lærebøker og øvingstimer er viktige for dirigenten er ikke disse viktigst for dirigentens arbeidshverdag. Ola karakteriserer den viktigste rammefaktoren i sitt arbeid som besetningen han har til rådighet, og som han skal arbeide med, det vil si at musikerne som er på øvelse er den viktigste rammefaktoren. Tid og utstyr er en rammefaktor som spiller inn for Ola også, men hvor mye tid en har til rådighet og hvilket utstyr han har tilgjengelig for å nå målene som er satt opp avhenger av besetningen. Når det kommer til den viktigste rammefaktoren for samspillet er det Ola selv, det er han som har kontroll over tid og utstyr, og han setter opp når det er gruppeøvelser og repertoar til konserter.

5.3.2 Tilhørighet

«Det har med korpsutvikling tenker jeg, I det korpset jeg er i nå er de veldig flinke til å få med alle medlemmene fra femte klassen og opp til de er russ, det er ingen hull på ungdomsskolen, men de er med hele veien» (intervju, Ola). Behovet for å inngå i en større sammenheng karakteriseres av et tilhørighetsbehov som kommer til uttrykk gjennom et ønske om å inngå i en større sammenheng, som gjelder både kulturelt og sosialt. (Schiefløe, 2011, s. 302). I korpset til Ola er tilhørigheten så stor at det ikke er et hull på ungdomsskolen. Medlemmene er med i fra de kommer inn i korpset og til de må gå av på grunn av alder. Ola sier videre «de flinke til å ta vare på hverandre de som er eldst og de flink til å ta vare på de som er yngst» (intervju, Ola). Ola snakker om tilhørighet til korpset og for å skape en god tilhørighet til korpset mener Ola at medlemmene som deltar i aktiviteten trenger å snakke med alle. I skolekorpset er medlemmene fra femte klasse og opp til de er ferdig som russ og det er viktig at relasjonene elev-elev er gode, på samme måte som relasjonene dirigent-elev. Skaalvik & Skaalvik (2005) skisserer en inkluderende skole som en skole som har utviklet et miljø som er både aksepterende og inkluderende (s. 206). Ved et aksepterende og inkluderende miljø vil korpsets medlemmer oppleve en tilhørighet. Ola fortsetter med at tilhørigheten ikke bare omhandler musikerne i korpset, men foreldrene i korpset trenger å føle en tilhørighet til korpset «Foreldrene blir kjent med hverandre, de samarbeider om det frivillige arbeidet som må gjøres» (Aagre, 2003, s. 155). Foreldrene i korpset arbeider sammen for å heve kvaliteten på fritidsaktiviteten og for å få aktiviteten til å fungere best mulig. De vil igjen føle tilhørighet til korpset og til andre i foreldregruppen. Samspillet skal til slutt være samlende for alle og integreringsprosessen av både foreldre, musikere og dirigent er knyttet til begrepet at musikk er et samspill som skal være *samlende for alle* (Kanestrøm, 2000, s. 55).

Tilhørigheten som kjennes preges av både kulturell og sosial sammenheng. Den kulturelle tilhørigheten kommer igjennom av tilhørigheten til tettstedet som korpset kommer fra, da de

aller fleste korps i Norge har tilknytning til et sted de kommer fra enten det er i navn eller sted de øver på. Bjørkvold (1989) påpeker at korpseene ofte har samme navn som skolene de stammer fra (s. 166). Musikerne i korpset til Ola snakker med hverandre på tvers av alder og andre interesser. Aagre (2003) kaller det at de er en del av en sammenheng (s. 155). Den musikalske sammenhengen musikerne i korpset til Ola er sammen om, omdannes til et felles språk som binder medlemmene sammen og gir dem en følelse av identitet og tilhørighet.

5.3.3 Motivasjon

«Det kjenner jeg på selv også når jeg er med i korps så er det så kjedelig og sitte å spille så kommer akkurat det stedet du skal komme inn å spille og så blir det brutt av» (intervju, Ola). Det å sitte å vente på å få spille er kjedelig og langsomt, spesielt når det er aktiviteten å få spille i korps som er motivasjonen for at en er på øving. Det er å få spille i korps som gir mening, og det å få holde den ved like. (Fostås, 2002, s. 204). Innenfor motivasjonspsykologien skiller man mellom indre og ytre motivasjon der en snakker om indre motivasjon som handling som belønning i seg selv og ytre motivasjon som handlingens konsekvens som belønning (Fostås, 2002, s. 206). Når en ser at motivasjon i seg selv forårsaker grunnlaget for en aktivitet og trekker dette tilbake til korpset ser en raskt at aktiviteten korps vil motivere musikerne til å komme på øving og fortsette med å musisere. Dette understøttes også av Gyllström (2013) som har undersøkt følgende, hvorfor er mennesker motiverte til å spille hele livet i en aktivitet som de velger selv å dra på. Fostås (2002) hevder at motivasjonen forårsaker aktivitet hos individet som igjen fører til en handling hos mennesket. Det skaper ikke motivasjon til musikerne som venter på å få spille og som aldri får gjort det. Hvis en får spille minimalt på øvelsen trigger ikke det motivasjonen til å øve hjemme til neste øvelse (s. 206).

Ola mener at det er viktig for musikerne å høre helheten i stykket for at det skal igjen trigge motivasjonen til musikerne. For at musikerne skal fortsette å komme på øving så må motivasjonen ligge til grunn. Motivasjonen er det som forårsaker aktivitet hos individet i utgangspunktet (Fostås, 2002, s. 204). For at musikerne skal fortsette å komme på øvelse er de avhengig av å skape en interesse og motivasjon hos musikerne slik at de vil fortsette å delta i aktiviteten. Trekker en det Fostås mener om motivasjon enda lengre vil en kunne trekke musikken inn som selve aktiviteten. Rønningens (2014) syn på at musikk er en aktivitetsbasert handling vil sammenfattes til at musikk er en aktivitet som skaper motivasjon hos de enkelte. Gyllström (2013) ser i sin oppgave på hva som gjør at musikerne blir motivert til å spille hele livet og resultatene hun har funnet tyder på at det ikke er det musikalske som har størst vekt på motivasjonen for å være med å spille. Av de tre forskningsdeltakerne hun har intervjuet er det

to av deltakerne som fremhever det sosiale som den største motivasjonen til å være med å spille i korps (s. 17). Den aktivitetsbaserte handlingen er viktig.

Alternativer for å motivere musikerne er for Ola viktig for at de skal fortsette i korpset og at de synes det å spille i korps er meningsfullt. Å motivere gjelder både foreldre, lærere og fritidsledere (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 131). Foreldrene som sitter i styret har også et ansvar for å legge til rette for at motivasjon kan finne sted på øving, men også for øvingen som foregår hjemme mellom øvelsene. «Det er viktig at foreldrene er engasjerte også hjemme, det er der jobben gjøres» (intervju, Ola). Foreldrene må støtte musikerne hjemme og i øvings situasjonene som foregår utenfor korpsøvelsen.

I skolekorps er aldersspennet fra ti til nitten år. Utfordringen for skolekorps, og Ola, er hvert år når de eldste går ut av korpset og aspirantene kommer inn i korpset. Å motivere musikerne i alle aldersgrupper blir vanskelig. Ola sier i sitt intervju «Det er ikke et hull på ungdomsskolen, men de er med hele veien også er de flinke til å ta vare på hverandre de som er eldst og de flink til å ta vare på de som er yngst» (intervju, Ola). Uttalelsen til Ola tangerer det Schiefloe skriver om Eggens (1999) godfotteori. Gjennom systematisk arbeid vil lagferdighetene bli gode selv om enkeltspillere er skiftet ut (Schiefloe, 2011, s. 189). I korpset er det viktig å holde på musikerne som enda har igjen noen år i korpset og de som har spilt i korpset noen år allerede. Det er disse musikerne som kommer til å bli grunnstammen i korpset etter hvert, men det er også her motivasjonen forsvinner raskest. Tilpasset undervisning for å motivere disse musikerne blir viktig, samt det Ola sier at miljøet innad i korpset er til stede slik at alle aldersgrupper kan snakke sammen. Musikerne i midtre aldersspenn vil bli de dominerende spillere som har vært med lenge (Schiefloe, 2011, s. 189).

I Maslows behovspyramide ligger motivasjon som et begrep under selvrespekt og anerkjennelse og omhandler oppgaver som elevene mestrer (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 139). Elevene trenger å få oppgaver som de mestrer og gjennom disse føle anerkjennelse for det de gjør. Ola mener at dette er viktig å kjenne tilhørighet til korpset og til dirigenten og han som dirigent må trigge de rette knappene for at musikerne skal være med på øvelsen og få føle mestring. Han nevner at en av utfordringene hans som dirigent er om høsten når det kommer inn flere musikere som er aspiranter som også skal føle mestring. Å tilrettelegge for elevenes mestring er et sentralt aspekt i klasseledelse (Fossum, 2013, s. 159). Disse trenger oppgaver som de mestrer og det er dirigentens oppgave og gi de dette. Ola trenger å differensiere oppgavene som de ulike musikerne får. det blir en metodisk utfordring for dirigenten å differensiere riktig til ulike musikere (Hanken & Johansen, 1998, s. 87).

For å få et godt samspill må elevene begynne tidlig med det mener Ola. Suzuki metoden, som tidligere er beskrevet tidligere¹¹ (Hanken & Johansen, 1998, ss. 109-111), tar for seg at elevene skal sammen med en forelder lære å spille og for dermed inn samspillet allerede fra de begynner å spille. Ola mener at grunnlaget for samspillet legges allerede tidlig i undervisningen på instrumentet. Eleven blir flink til å spille alene, men det å spille med noen andre blir vanskeligere. Ola mener at de elevene som kommer fra kulturskolen har kompetanse på instrumentet, men ikke på hvordan de skal forholde seg i samspillet. Ved å mestre sitt instrument vil musikerne i korpset raskere mestre det nivået som er i korpset, og det vil trigge deres motivasjon til å øve mer hjemme.

5.3.4 Relasjoner

Ola uttrykker klart at han ikke bare er dirigent når han står fremfor korpset og dirigerer. Han er like mye dirigent i pausene der han snakker, ser og legger merke til musikerne. Ved å være interessert i personene, og i hva deres bidrag er til korpset vil Ola kjenne musikerne sine bedre og vite hva de kan bringe med seg inn i korpset (Spurkeland, 2005, s. 13). For å skape et godt korps er det viktig med gode relasjoner til de du er leder for, og du trenger å kjenne musikerne, og lede de den veien de skal gå. «Jeg har pause fra det å stå og veive med armene og instruere, men jeg har ikke pause fra jobben føler jeg. Jeg føler fortsatt at jeg har en jobb å snakke med de fleste» (intervju, Ola). Ola som person skulle snakke med alle, og i tråd med det musikkpedagogen Angelo har observert «vi er musikk lærere som er der, vet du, vi er ikke musikk lærere som kommer og går» (Angelo, 2014, s. 75). Som dirigent eller musikkpedagog er en til stede hele aktiviteten også i pausene.

«Alle som er på øving skal bli sett» (intervju, Ola). For Ola er det viktig å manifestere at det er mulig å bli anerkjent for oppmøte på øvelsen, og det er viktig for Ola å gi uttrykk for dette til musikerne. Hvis en ikke blir sett er en ingen, og det er fort gjort å gjemme seg bak alle andre (Eidsvåg, 2000, s. 62). Musikerne i korpset til Ola blir sett både av dirigenten, men de blir også sett av styret og de voksne som er på øvelsen. Gylterud (2011) kaller korpset for en sosial arena. Ola kaller dette for korpsutvikling som han mener korpset har lyktes godt med, ikke bare innad i korpset, men også blant foreldrene i foreldregruppa var det et godt og positivt miljø som har stor innvirkning på korpset. Deltagerne i korpset, både musikere, foreldre og dirigent trenger å verdsette både seg selv og andre, men de voksne har et større ansvar for verdsettingen overfor

¹¹ Se delkapittel 2.2.3

barn der de kan påpeke og fremheve de positive relasjonene slik at en reel verdsetting kan finne sted, og videreutvikles (Lie, 1991, s. 277).

Ola mener at det sosiale miljøet i korpset har betydning for samspillet innad i korpset. Både det musikalske samspillet, men og det sosiale samspillet. Ola trekker inn hvor tidlig musikerne har begynt med samspill som en viktig faktor for arbeid med samspill. Suzuki-metoden fokuserer nettopp på tidlig opplæring sammen med en forelder eller en annen person slik at samspillet kommer tidlig inn i opplæringen (Hanken & Johansen, 1998, s. 109).

5.4 Dirigent 2 - Kari

Kari var dirigent nummer 2 som ble intervjuet. Kari er utdannet musiker og dirigerer et lite voksenkorps under intervjuet. Hun leder også andre ensembler som for eksempel storband og orkestre. Under dette prosjektet dirigerte hun et brassband samt at hun ledet flere storband fast. Hos Kari var samspill beskrevet slik - det å lytte, bli inspirert og oppfatte det som skjer rundt deg selv.

I matrise 3 viser jeg hva jeg identifiserte som viktig for Karis tenkning om å lede korpssamspill, i sitt intervju. Gjennom kodingen er jeg kommet frem til kategorier som er viktige for hennes undervisning av samspill. Kategoriene står til venstre og til høyre står utdrag fra intervjuet for å vise hva jeg legger til grunn for disse kategoriene. Kategoriene er utarbeidet ved å sortere kodene som er relevante for problemformuleringen i grupper (Tjora, 2012, s. 185). Kategoriene har betydning for Kari sitt arbeid med samspill og kan kalles for *åpen koding* (Nilssen, 2012, s. 82). I Ola sitt intervju var det andre kategorier som gjorde seg gjeldende. Begge intervjuene har utdrag fra intervjuene samlet for å skape en nær tilknytning til datamaterialet som er samlet inn.

Matrise 3: Kategorier Kari

Lytting	I: Hva tenker du på med begrepet samspill K: det å spille sammen er å lytte og bli inspirert
Tilbakemelding/feedback	I: Er det noe annet enn lytting du arbeider med i samspillsituasjonen? K: å få mennesker til å tørre å gjøre ting. Og ta noen sjanser. Det sitter mange folk som er redde for å gjøre feil. Når de gjør det får en ofte tilbakemeldinger og bidrag fra korpsmedlemmene som åpner opp og har ideer.
Trygghet:	I: Har du noen spesielle metoder som du vet du bruker mer enn andre i samspillet? K: Jeg bruker gjerne sang eller stemmen sik at en skal slippe å bevisstgjøre alt gjennom

	instrumentet. Dette bruker jeg ofte i rytmiske innøvinger. K: få alle til å ta et initiativ og ikke vær de «hang-aroundsene» som bare sitter og lytter til sidemannen. Finne ut hva en kan og vær trygg på det.
Lytting:	I: ikke noe instrument som stopper musikerne K: Det å jobbe med forskjellige tonearter uten å ha noe noter benytter jeg meg også ofte av for å bevisstgjøre lyttingen
Anerkjennelse:	I: har du noe å tilføye angående samspill? K: ... Som dirigent må en være en god menneskekjenner, klarer å se folk tror jeg er viktig i et samspill og det å bli sett er viktig i samspillet. Ikke 100% det er vanskelig I: Ja
Kommunikasjon:	K: men ha fokus på alle gruppene sin viktighet om det er så er halvnoter i tre satser og få formidlet det slik at alle som sitter der føler seg viktige i samspillet.

5.4.1 Lytting

Gjennom analysen av intervjuet til Kari er det et tema som går igjen mer enn andre, og det er lytting. Det er en viktig bestanddel av undervisningen til Kari og et viktig fokus i hennes ledelse av samspill i korps og i andre sammenhenger. Hun jobber med lytting slik at det skal være mulig å plassere seg selv inn i et felleskap med andre, men det skal også være lov til å ta seg pauser for å ta vare på roen som finnes mellom notene. Stillheten har like stor betydning som det notene kan ha. Sammenhengen mellom det å spille og det å være stille er i musikk nær og det er like viktig å tørre å være stille som å tørre å spille. Øfsti (2014) sier at spenningspunktet mellom lyd og stillhet er viktig (s. 145). For helhetsopplevelsen sin del blir det å lytte etter stillheten blir viktig. Gjennom å arbeide med lytting arbeider Kari også med å lytte etter stillheten, pauser og det som ikke spilles. Gjennom denne jobbingen finner musikerne selv ut at det ikke er nødvendig å spille alt, men kan ta pauser. Kari arbeider med å lytte i sitt samspill og gjennom å arbeide med å være stille så kan musikerne oppdage at de ikke trenger å spille hele tiden

For å delta i samspillet mener Kari at musikerne må kunne litt musikkteori. Nornes & Gilje (2013) fant i sin masteroppgave ut at musikerne som deltok i prosjektet startet å lytte mer aktivt når de spilte selv, og når de spilte sammen med korpset (ss. 3-4). Det Nornes & Gilje dermed sier er at musikerne i korpset ikke lytter aktivt uten at det arbeides med det i undervisningen. I

sin masteroppgave brukte Nornes & Gilje den digitalbaserte applikasjonen Garageband der musikerne kan spille inn og bearbeide det de selv spiller og de mener at gjennom denne jobbingen styrkes musikernes musikkteoretiske kunnskap (s. 4). Kari kaller det for «små drypp av teoretiske biter». De teoretiske bitene i undervisningen til Kari skjer gjennom lyttingen, og foregår gjennom hele undervisningen. Kari mener at i sin undervisning er det viktig at kunnskapen om musikkteori ikke bare sitter hos dirigenten, men også hos musikerne og gjennom det vil hun som dirigent kunne få noe tilbake fra musikerne i samspillet som hun kan bygge videre på. «Spilleaktiviteter gir erfaringsgrunnlag» (Kanestrøm, 2000, s. 56) Kanestrøm mener at gjennom spilling kan en som Kari og Nornes & Gilje mener skape bevissthet rundt blant annet musikkteori, dette er i motsetning til tidligere opplæringsbøker som f.eks Erichsen & Ford (1975) og Sørensen (1961) som mener at dirigenten er den som bør kunne alt av musikkteori.

Kari arbeider med korpset uten noter. Det er innenfor korpskulturen ikke særlig utbredt som opplæringsmetode. Korpsmusikere flest er bundet til notene og får problemer dersom de blir bedt om å spille uten noter. Bjørkvold (1989) viser til sin opplæring av sin egen sønn at det første bud var at det opplæringen skulle skje uten noter. Han viser videre til at søsteren som spiller i korps og er avhengig av noter blir sjalu ettersom hun er nødt til å spille etter noter (s. 189). Kari er opptatt av å få bort den frykten det er for å spille uten noter slik at musikerne frigjør seg mer fra notene enn de ellers ville ha gjort. Å bruke instrumentene på en mer uformell måte kan virke motiverende på musikere i korps gjennom en kombinasjon av gehørsspill og noter så lenge interessen for instrumentene er der (Kanestrøm, 2000, s. 64). Kari slipper en av utfordringene til Kanestrøm da musikerne hun arbeider med kommer på øvelse med den tanke at de har lyst til å spille. Hvis Kari får musikerne over utfordringen med å tørre å spille, vil det etter hvert føre til motivasjon og spille uten noter og gehørsbasert hvis en skal forfølge Kanestrøm sin påstand. Etter hvert vil arbeidet til Kari, forhåpentligvis, lønne seg ved at musikerne synes det er motiverende å spille korpsnoter utenat etter hvert.

Med fokuset sitt på lytting ønsker Kari å oppnå noe helt egenartet med sin jobbing med lytting, og det er at det skal skje en forandring hos musikerne til det positive. Irgens (2007) skisserer seks nivåer for lytting. Disse seks nivåene for å kategorisere det å lytte på beveger seg i en stige oppover der det nederste trinnet på stigen er ignorering, og i denne ignoreringsfasen knyttes lyttingen til noe som en ignorerer og velger overhøre. De to siste trinnene på stigen kalles for observant lytting, og det øverste trinnet for empatisk lytting. Observant lytting er det nest høyeste trinnet i stigen til Irgens og den omhandler at en følger med både på det som blir sagt,

men også på de non-verbale signalene vedkommende sender ut. Denne formen for lytting har ofte blitt kalt for aktiv lytting, et begrep som Irgens mener er feil da denne aktive lytteren ikke videreformidler innspill til andre, men forholder seg passiv (ss. 106-108). Det Irgens sier her kan trekkes direkte tilbake til korpset og til intervjuet med Kari. På korpsøvelsen er Kari dirigenten som står foran og leder ensemblet mens musikerne sitter stort sett i taushet og lytter og tar imot beskjeder i fra dirigenten. Musikerne bedriver en *observant lytting*. De lytter til det som blir sagt og tar det med seg videre. Hvis vi går tilbake og ser på matrise 4 leser vi ut i fra kategorien trygghet at Kari sier: «få alle til å ta et initiativ og ikke vær de «hang-aroundsene» som bare sitter og lytter til sidemannen. Finne ut hva en kan og vær trygg på det». Hvis Kari klarer å få musikerne til å ta initiativet og delta vil de bevege seg opp i «lyttestigen», og vil da ifølge Irgens ha beveget seg opp til et nivå som han kaller for empatisk lytting, en lytter til hva som blir sagt, eller i dette tilfellet spilt, og viser også hensyn til de non-verbale signalene som sendes (Irgens, 2007, s. 108). I musikksammenheng vil det innebære å vite hvilken vei den andre er på vei til. Kari arbeider med lytting slik at en skal vite hvordan en skal spille og vite hvorfor en spiller det en gjør. I et samspill er det viktig å vite hva de andre musikerne skal spille og passe inn i samspillet. Både gjennom det musikalske språket, men også det musikalske kroppsspråket vil en gjennom empatisk lytting oppfatte hvilke veier den eller de andre i samspillet er på tur mot.

5.4.2 Tilbakemelding

«En må være forsiktig med å gi tilbakemelding til musikerne, da det ikke er sikkert at alle tar tilbakemeldingene like bra» (intervju, Kari). Kari mener at tilbakemeldingen hun gir til musikerne trenger å være av en slik karakter at det ikke vil ødelegge hva musikerne mener selv. I noe eldre litteratur angående dirigering ser kommer det frem at etter enhver time bør det følge kritikk (Erichsen & Ford, 1975, s. 4). Kari mener at tilbakemeldingene hun gir til korpset må være på en slik måte at det ikke fornærmer noen som sitter i ensemblet og spiller. Halland (2004) vektlegger at fokuset må ligge på hva det er en sier, og på hvilken måte en sier det på. (s. 92).

Tilbakemeldingen beskrives i hovedsak som en kommunikasjon fra dirigenten og til musikerne, men Kari mener et like viktig element er tilbakemeldingen hun som dirigent kan motta fra musikerne. Etter hvert som musikerne blir kjent med Kari og begynner å tørre, og å stole på seg selv vil kommunikasjonen mellom musikerne og dirigenten gå begge veier. Kari prøver å åpne opp for dialogen mellom dirigent og musikere på en slik måte at alle i ensemblet føler de kan komme med innspill. Tilbakemeldingene kan både være ønsket og ikke ønsket, men felles for

dem er at måten som tilbakemeldingene blir tatt imot av fra Kari sin side har stor betydning for den personen som ytret det (Halland, 2004, s. 97). Grunnpilaren i et stimulerende samspill er ifølge Halland (2004) tilbakemeldingene i relasjonene (s. 99).

Kari prøver gjennom tilbakemelding å forme musikerne slik at de blir trygge på seg selv og på situasjonen. Musikerne trenger å bli mest mulig selvstendige på sitt eget instrument og på de oppgavene som skal utføres. Kari trenger å vite at musikerne kan, vil, og vet hva som forventes av dem selv. Når dette oppnås, kan musikerne selv være i stand til å lede seg selv i øvingsprosesser utenfor korpset. Kari er personen som tilrettelegger forholdene slik at musikerne kan lede seg selv videre.

5.4.3 Trygghet

Kari nevner flere ganger at musikerne må få lov til å prøve og at hun som dirigent må få musikerne til å tørre og gjøre noe nytt, for eksempel å spille noe som de ikke har gjort før. Så lenge musikerne tørr å spille ut så er det også enklere å høre om de spiller feil enn om de trekker seg. Kari bruker dermed mye tid på at medlemmene i korpset skal tørre å prøve og gi seg i kast med noe. Musikerne er ofte redde for å spille feil og da spesielt for å spille feil som andre kan høre. Øvelsen skal ikke ses på som en prestasjon som varer hele øvelsen, men bør ses på som en øvelse som er der for at musikerne skal bli bedre. For at musikerne skal bli bedre så må de tørre og spille samt at de må stole på at det de spiller er rett. Kari sier at «med en gang musikerne sitter og er redd for å ta sjanser så safer de voldsomt» (intervju, Kari).

Å tørre og spille ut sammen med andre har med tryggheten vedkommende føler. Synes for eksempel vedkommende det er trygt nok miljø i korpset for eksempel til at denne skal tørre å spille slik og utsette seg for en viss risiko med at den kan spille feil. Er derimot tryggheten til stede er det også nærmere å prøve og spille og om en spiller feil har ikke det noe å si. I Maslows behovshierarki (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 138; Fostås, 2002, s. 131) ligger de fysiologiske kravene nederst, og de fysiologiske behovene består av mat, drikke, oksygen, søvn og hvile. Neste trinn i pyramiden er behovet for trygghet og sikkerhet. I begrepet trygghet ligger også det å ha personlig trygghet. Hvis ikke denne delen av behovene er tilfredsstillt vil det dominere oppmerksomheten til vedkommende. Det tredje trinnet i pyramiden er tilhørighet og det å føle tilhørighet. Ved å være medlem i et korps så vil en på en eller annen måte ha tilhørighet til korpset og gjennom å fortsette å følge Maslows pyramide er det helt grunnleggende å ha etablert de to nederste trinnene som grunnlag for at en kan ta videre steg opp i pyramiden. Dersom trygghetsbehovet ikke er dekt kan det i enkelte tilfeller føre til motstand mot ny læring, og igjen til nye oppgaver (Halland, 2004, s. 29). Kari mener det sitter mange musikere som tror at de

andre som de spiller sammen med, er bedre til å spille og ved det sitter de med en motstand for å prøve å lære seg noe selv. Musikerne hører på de andre musikerne, men har ingen læring i det de gjør. Læring er å våge og hvis en ikke våger vinner en heller ikke. Musikerne må ha troa på seg selv og gjennom det lære seg å tørre og våge å spille (Halland, 2004, s. 29). Dette kan overføres til arbeidet med ledelse i alle organisasjoner ettersom det alltid vil finnes noen som blir utrygge og er skeptiske til endring.

I motsetning til prosjektet til Nornes & Gilje (2013) der musikerne lærte lytting gjennom sin egen utforskning av Garageband vil Kari at denne opplæringen skal foregå på korpsøvelsen der musikerne sammen finner et felles ankringspunkt som de kan knytte musikken til. For å få til dette må en som musiker være trygg på seg selv og de andre deltakerne i ensemblet. En må lytte til hverandre i ensemblet for å finne sin plass i helheten. Kari poeng med å jobbe med trygghet var nettopp at musikerne etter hvert skulle tørre å spille ut selv. I masteroppgaven til Nornes & Gilje (2013) ble et av resultatene at musikerne kom med tilbakemeldinger til andre musikere på steder i musikkstykkene de ikke mestret like godt (s. 89). For å skape trygghet innad i gruppen er det viktig å kjenne hverandre og ha et åpent forhold til både å lykkes og mislykkes, og for noen vil det å komme med tilbakemeldinger innad i gruppen for noen virke skremmende og de vil igjen trenger mer støtte senere for å bli trygge i situasjonen. Som Kari sier må en prøve å få de som bare henger seg på sidemannen til å tørre å spille selv, det vil si å slutt på disse hangaroundsene som hun kaller det. Dirigenten trenger å være den personen som leder tryggheten og ikke musikerne selv.

5.4.4 Kommunikasjon

«Klare å oppfatte hva som skjer fra de andre rundt seg slik at man er i stand til å sette sin egen stemme inn i felleskapet» (intervju, Kari). For å oppfatte hva som skjer rundt en selv i et samspill trenger en å kommunisere med andre. Halland (2004) viser til at kommunikasjon kan være en kilde til både glede og energi, og som kan utnyttes i konstruktive prosesser (s. 78). Kari tenker på samspill som lytte og spille sammen, samt at en må oppfatte det som skjer i rundt seg selv. Gjennom å kommunisere med andre musikere i rundt seg vil en oppfatte sin egen plass i samspillet, men også hva som foregår i samspillet med hverandre. Får en som musiker bekreftet det en selv gjør som noe positivt vil kommunikasjonen ha lyktes. Gjennom positiv bekreftelse fra hverandre og fra dirigenten Kari vil kommunikasjonen musikerne imellom ha lyktes på øvelsen.

Kari bruker i sin undervisning stemmen og sangen for å bevisstgjøre vanskelige rytmiske fraser. Denne gehørsbaserte innøvingen er en innøvingsfase som er mer utbredt i jazzsjangeren

(Angelo, 2014, ss. 63-74), men som Kari bruker her i den klassiske korpsundervisningen. Gjennom å arbeide med gehøret blir musikerne bevisst på hva som er vanskelig. Instrumentet blir et hinder for musikerne når innøving av nytt materiale eller vanskelige rytmiske fraser skal skje. Hvis en fjerner noen av hindrene på veien blir det lettere å få det til og i dette tilfellet er hinderet instrumentet. Geir Lauvås (2012) bruker i sin undervisning stemmen mye da han mener at musikken stopper på tur ut til instrumentet. «At en sier ting får en luket ut alle de tingene som en må tenke på når en spiller et instrument» (intervju, Kari). Gjennom det Kari sier og det Lauvås mener er det viktigste for musikkutøvelsen at melodien er korrekt og at de må høre den fra musikerne. Men sangen må få komme frem uten å bli stoppet på veien ut. Ved å legge ned instrumentene sine vil de få et moment mindre å tenke på og mestre, og kan dermed tenke på rytmen som er vanskelig.

Å kommunisere egen og andres plass i ensemblet er viktig for Kari. For å ha en mulighet til å kommunisere med andre musiker er en nødt til å vite sin egen plass i ensemblet, men også å åpne opp ørene for det som skjer rundt seg selv i ensemblet. Angelo (2014) viser til en indonesisk gamelanpedagog som mener at i hans tradisjon er fokuset mindre på individet i forhold til hva det er i den vestlige tradisjonen (ss. 107-109). Individene i den vestlige musikktradisjonen tenker derfor i mindre grad på helheten. Som eksempel trekkes det fram en norsk elev som har timer hos denne gamelanpedagogen der nordmannen har større fokus på sitt eget spill i forhold til hva som ellers foregår rundt han. Ved å trekke paralleller mellom dette og korpset Kari dirigerer vil en se at hun tenker i et større perspektiv enn kun at den enkelte musiker skal lære seg sangen. Hun tenker at for å få samspill inn i et korps så er en nødt til å tenke bort fra individet og over til helheten eller felleskapet som skapes gjennom musikk. Gamelanpedagogen sier at det handler om å finne sin plass i helheten, og musikerne til Kari forsøker å finne sin plass i helheten på korpsøvelsen. Musikeren må finne sin plass i helheten og dermed finne sin plass i samspillet i neste omgang. For å skape denne helhetlige dialogen hevder Nordahl & Misund (1999) at det kreves oppmerksomhet fra både sender og mottaker, men gjennom bidragene fra alle partene skapes helheten (s. 53). Hvordan kan så en slik praksis tenkes på tvers av grensene mellom gamelan og korps? Egentlig kan det vurderes som en ganske enkel overgang. I både korpset og i gamelanorkesteret er det en leder som leder komposisjonen. Ved å vurdere dette i lys av tenkesettet til det vestlige korpset, er det mulig å benevne denne lederen for dirigenten. Dirigenten leder samspillet i korpset på samme måte som lederen i et gamelanorkester leder sitt orkester.

Ved å kommunisere ut lyst og energi til musikerne vil dirigenten oppnå hjelp og støtte fra ensemblet (Berg, 2003, s. 10). Dirigentene er også avhengig av å skape lyst, energi og engasjement blant musikerne som de leder. Uten dette vil det heller ikke bli noe resultat. Kari sier i sitt intervju «at som dirigent må en klare å hente frem det beste i hver enkelt, men samtidig få de til å yte sitt beste selv. Dirigentens rolle er å veilede frem til målet» (intervju, Kari). Resultatene kommer gjennom musikerne eller medarbeiderne. Dirigenten skal ikke, og har ikke mulighet til å klare alt selv, men trenger å være lederen som rettleder og henter ut det beste fra hver enkelt musiker. Kari sin mening er at hun som leder er den som har oversikten. Hun har kjennskapen til musikkjangeren og musikkstykket, men for å realisere det trenger hun å lære det bort til sine musikere gjennom sin lederfunksjon slik at de arbeider med henne. Kommunikasjonen mellom mennesker må foregå gjennom et felles språk. Nordahl & Misund (1999) fremhever at ikke bare det talte språk er språk, men også kroppsspråket har en viktig betydning for kommunikasjonen. «Som dirigent må en være ydmyk selv og se om det er en selv som har gjort feil og at det er jeg som hemmer korpset fra å klare det» (intervju, Kari)

5.4.5 Anerkjennelse

«Å ha fokus på alle gruppene sin viktighet om det er så er halvnoter i tre satser og få formidlet viktigheten i det, og at alle som sitter der føler seg viktig og da tror jeg samspillet gir en mening og det høres og det merkes» (intervju, Kari). Det å se musikerne og klare å formidle viktigheten i hvorfor de er på øvelse er for Kari viktig. Blir ikke musikerne sett vil musikerne kjenne på mangel av anerkjennelse (Eidsvåg, 2000, ss. 60-62). Kari trenger som dirigent og se alle musikerne i korpset, uansett hvilken stemme de spiller. Om det er solostemmen eller en understemme. Alle medlemmene som spiller må bli sett. Dette er viktig for dirigenten og ha kontakt med musikerne, men også viktig for musikerne å bli sett av dirigenten og at det de gjør er viktig. Det er avgjørende for samspillet at alle blir sett, hørt og bekreftet. Kari hevder at for å være dirigent er det viktig å være en god menneskekjenner når en skal lede en samspillsituasjon. Det gjelder både å vise viktigheten av alle stemmene uansett hvilken rolle i samspillet de har, det å gi riktig tilbakemelding til riktig person og på riktig måte, samt det å hente ut det beste av alle musikerne. Hjelpemiddelet til dirigentene når de selv er opptatt med å taktere musikken er øynene, og gjennom å bruke øynene og se på musikerne kan en gi beskjeder om at dette fungerte bra og gi beskjed om at ja, jeg ser deg og ser viktigheten ved den stemmen du spiller i korpset. Dette gjør at arbeidet musikerne gjør blir anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 139). Ved å vise musikerne at de gjør en god jobb og musikerne kjenner selv at de blir anerkjent for det de gjør er det lettere for dem å fortsette med den ene tonen uansett hvor langsomt det blir mot slutten.

Skal Kari ha noen sjanse for å anerkjenne musikerne hun leder i samspillet må en vite målgruppen en arbeider med. Spurkeland (2005) skriver at hvis en ikke kartlegger målgruppen en arbeider med godt nok, kan kompetansen medarbeiderne sitte på bli liggende i dvale og kompetansen blir passiv (s. 166). For at musikerne skal få kjenne på anerkjennelse fra Kari trenger Kari å kartlegge hvilken kompetanse den enkelte har slik at hun kan hente ut det beste fra hver enkelt. Hvis ikke blir det som Spurkeland sier, kompetansen sitter der, men en får det ikke ut av musikerne, kompetansen er blitt passiv. Klarer en å kartlegge målgruppen kan dirigenten tilpasse arbeidsoppgavene til korpset bedre.

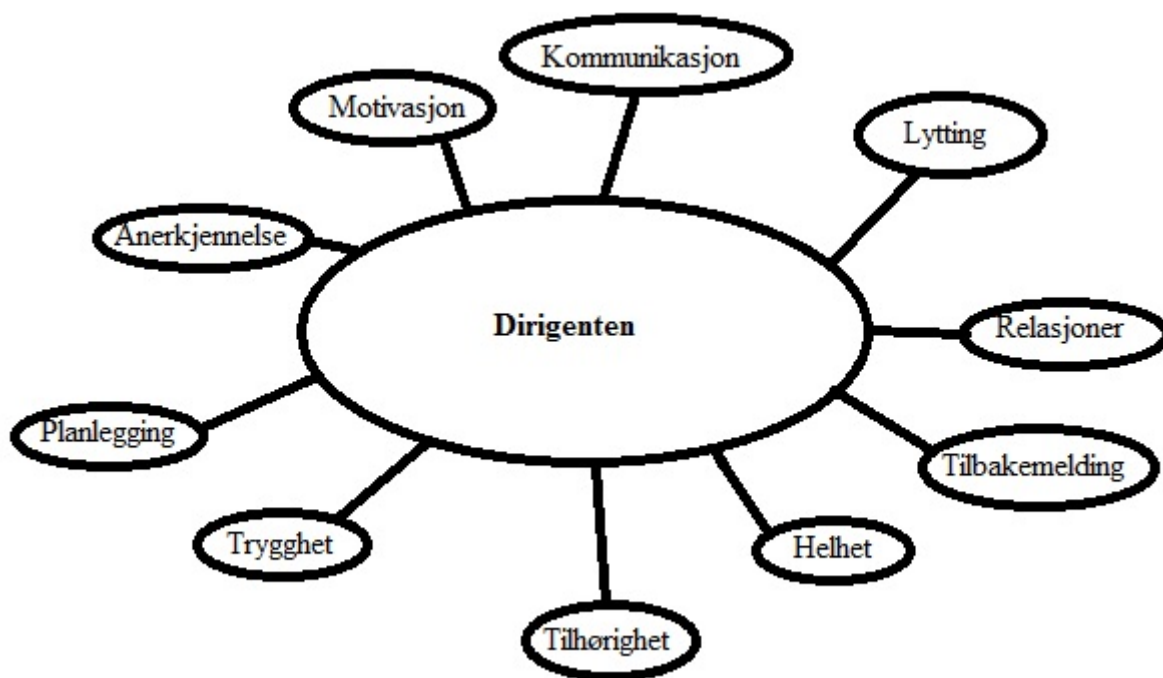
Elever som går på skolen er der mer eller mindre av frivillig tvang. Etter endt skolegang vil noen gå videre på skole mens andre velger å ikke gjøre det. De som har begynt i skolekorps kan velge om de vil delta videre i et voksenkorps eller om de vil legge musikken til sides. Det som gjør aktiviteten korps viktig er at det er en frivillig aktivitet med lærer, eller det Olseng (1994) kaller for voksenopplæring (s. 100). Musikere, både voksne, barn og ungdommer trenger å bli anerkjent og vite at den oppgaven de gjør blir verdsatt. Olseng (1994) mener at det er viktigste oppgaven for undervisere som skal drive opplæring for voksne er å hjelpe den enkelte til å tilfredsstille sine behov og klare å nå sine mål (s. 104). Gyllström (2013) har tatt for seg problemformuleringen motivasjon i forhold til å spille hele livet, der hun har intervjuet tre ulike forskningsdeltakere. Disse tre deltakerne trekker alle frem at det har vært betydningsfulle personer som har lagt grunnlaget for at de skal spille (ss. 11-13).

5.5 Sammenfatning

I dette delkapittelet vil jeg sammenfatte data fra de to forskningsdeltakerne i masteroppgaven. Meningstemaene i denne oppgaven er funnet gjennom koding av intervjuene og kategorisering av intervjuene. Meningstemaene som er viktige for dirigentenes aspekter for å lede samspill er for Ola planlegging, tilhørighet, motivasjon og relasjoner. For Kari er meningstemaene lytting, tilbakemelding, trygghet, kommunikasjon og anerkjennelse. Disse temaene danner grunnlaget for hvordan dirigentene ser på samspill ledelsen i sitt korps og hvordan de videre arbeider med det i sin undervisning. Støtter en seg til det som dirigentene mener er samspill i korps er samspillet i korps avhengig av planlegging, tilhørighet, motivasjon, relasjoner, kommunikasjon, lytting, trygghet, tilbakemelding og anerkjennelse. Det er disse aspektene som fremheves av forskningsdeltakerne som viktige for deres ledelse av samspill og er dermed viktige aspekter å ta med seg for hva som er ledelse av samspill i korps for disse to. Selv om det å spille i korps er en musikalsk aktivitet, er det ingen av forskningsdeltakerne som fremhever musikalske begreper eksplisitt i intervjuene.

Denne masteroppgaven er det mange elementer som er viktige for Kari og Ola i deres ledelse av samspill. I figur 1 er aspektene dirigentene kom med som viktige i sin ledelse av samspill samlet rundt dirigenten i en figur. Figur 1 viser en samlet fremstilling av meningstemaene som er viktige for dirigentene samlet. Gjennom arbeidet med oppgaven har jeg vært veldig opptatt av å holde de to forskningsdeltakerne mine atskilt for å kunne sammenligne deres kategorier og gjøre forskningen pålitelig, men i denne siste figuren har jeg samlet informasjonen fra begge deltakerne i en figur. Dette har jeg gjort for å vise at uansett om at det er to ulike forskningsdeltakere som er intervjuet, er det essensielt å ta med seg informasjonen som begge kommer med inn mot faget direksjon og profesjonen dirigent som er den profesjonen som utøves. Dirigentutførelsen er individuell og personlig, men samtidig har ulike dirigenter flere fellestrekk gjennom måten de løser oppgavene på. I midten for figur 1 står dirigenten og han omkranses av elementene som er viktige for hans ledelse av samspill.

Figur 1: Elementer viktige for dirigentene



I materialet er et felles funn at begge dirigentene fremhever et samspill som omhandler å lytte og å spille sammen. Blant meningstemaene til Kari er et av temaene lytting. Selv om det er spesielt fremtredende hos Kari i hennes intervju mener også Ola det er viktig for sin ledelse av samspill. Elevene skal få høre helheten gjennom lytting. Ved å spille gjennom sangene uten stopp vil elevene få høre hvordan det skal være. Musikerne i korpset får lytte til hverandre og finner sin plass i korpsets lydbilde.

Ved å samle og analysere all informasjonen som begge forskningsdeltakerne kommer med i oppgaven ser en at begge deltakerne har aspekter de bruker i sin ledelse av samspill i korps, for så vidt et forutsigbart svar som egentlig var avklart på forhånd. Min egen forforståelse over temaet har blitt utfordret da jeg hadde en oppfatning av at musikkteorien hadde sterkere fokus enn det den gjorde hos forskningsdeltakerne. Min hypotese var også at dirigenten var mer opptatt av å taktet riktig enn det som har kommet frem i undersøkelsen der dirigentene bruker andre aspekter i sin ledelse av samspillet. Dirigentene bruker forskjellige tilnæringsmetoder for å arbeide med korps i sitt egen ensemble. Til tross for dette, er det også flere fellestrekk slik som vist tidligere i oppgaven.

Ettersom dirigentenes syn på ledelse er forskjellig vil også arbeidet med samspillet være forskjellig. Mens Ola er opptatt av at han har kontroll over øvelsen og det er han som planlegger og gjennomfører, er Kari mer åpen for at korpset selv skal få være med og få til noe. Hun mener at dirigenten skal være med og veilede musikerne mot målet og være den som har den fulle oversikten over det som skjer på øvelsen. Begge to mener at for at dirigenten skal være en god leder og utøve god ledelse trenger dirigentene å ha en god relasjon til alle utøverne i korpset. Berg (2003) oppsummerer sin bok med tilnæringer som er viktige for ledelse der han arbeider med uttrykket medarbeidere. Medarbeiderne trenger å vite hva som er deres ansvarsområder, de trenger å få en følelse av å utrette noe, altså kjenne på anerkjennelse, frihet og personlig utvikling, en skal som leder arbeide med å hjelpe medarbeiderne til å lykkes. Det er sentralt å bygge et nært forhold til medarbeiderne dine og sist, men ikke minst, gi medarbeiderne dine belønning, og da spesielt i forhold til ros for innsatsen de gjør (ss. 272-273). Dirigenten trenger å vise hva han forventer av musikerne sine for å få resultater. Musikerne trenger å få følelsen av at de mestrer noe, få anerkjennelse og ikke minst at det de gjør har betydning, og at de utretter en forskjell i samspillet og at deres nærvær er viktig for samspillet. Berg oppsummerer en av lederens viktigste oppgave som å skaffe gode medarbeidere. I bedriften er det mulig for lederen å ansette dyktige og flinke medarbeidere. Hos dirigenten i en frivillig aktivitet, som både skolekorpset og voksenkorpset er, kan ikke dirigenten velge musikerne sine selv, men må arbeide med de som velger å komme på øvelse. Dirigenten er leder for musikerne som har ansatt han. Resultatene fra denne oppgaven viser ingen sammenheng mellom ledelsen av samspill og dirigentens ansettelse i korps. Dette var ikke et hovedtema for masteroppgaven, men er et spørsmål som er blitt aktualisert i løpet av prosessen. Det er heller ingen av forskningsdeltakerne i denne oppgaven som nevner dette spesifikt bortsett fra at det er viktig for dirigenten å ha et godt samarbeid med styret.

Kommunikasjonen mellom musikere og dirigentene er viktig, og spesielt Kari er veldig opptatt av at musikerne skal kunne slippe seg fri fra notearket og løfte blikket videre utover det å bare spille musikken. En må begynne å spille musikk med hjertet og ikke med kroppen sier hun. Det metodiske valget med å fjerne notene fra musikerne og dreie undervisningen mot lytting, stemmen og det muntliges kraft, tangerer det tradisjonen mesterlære. Mesterlæretradisjonen baserer seg på muntlig overføring og opplæring uten bruk av noter og i denne tradisjonen ligger mye taus kunnskap innkapslet, og ofte er dette tradisjon og kunnskap som overføres direkte mellom generasjoner. Denne tradisjonen preges av kommunikasjon. Kommunikasjonen må ligge til rette for at tradisjonen med mesterlære skal fungere og musikerne kan jobbe uten noter.

For korpsdirigentene i denne undersøkelsen er aktiviteten korps viktigere enn den musikalske spillingen. Kari spør seg selv, hva er det som gjør at mennesker vil spille sammen, og konklusjonen hun trekker av det er helheten og sammenhengen av alt som er en total musikkopplevelse. Dette er nærliggende å vurdere sammen med Small (1998) og Rønningens (2014) tanke om at det er hele opplevelsen som må ligge til grunn for musikken. Kari og Ola må planlegge samspillet sitt slik at det trigger motivasjonen ved å tilpasse musikken til musikerne og vite at det som er planlagt for øvelsen lar seg gjennomføre denne øvelsen slik at ingen føler seg utestengt fra øvelsen og som følge av det ikke føle tilhørighet overfor korpset, og de menneskene en samarbeider med der.

Ola fremhever i sitt intervju at han synes det er kjedelig å sitte å vente på å få spille når han deltar i korpssamspill selv. I Ola sin ledelse av samspill er det viktig at musikerne skal få spille mest mulig, og ikke behøve å vente så lenge for å få spille. Ols fokus handler om at musikerne må få spille mest mulig for at de skal kjenne motivasjonen. Erfaringen Ola har gjort seg er at motivasjonen synker hvis det tar for lang tid, og konsekvensen blir at han arbeider på en annen måte slik at musikerne i korpset får spille mer. Ved flere gjennomspillinger vil musikerne også lære seg noter og andre vanskelige partier i musikkstykket uten at det var hensikten, Tiller (2002) kaller dette for «tilfeldig læring» (s. 150), altså læring som skjer uten at det er hensikten. Fokuset på at musikerne får spille mye, legger Ola opp til i sin planlegging av timen, der han vet av egen erfaring at det er kjedelig å sitte lenge å vente uten å få spille. Ola planlegger dit at musikerne som er på øvelse skal få spille mest mulig når han forbereder og planlegger timen.

Tilbakemeldinger knytter seg til behovet for oppmerksomhet. Alle mennesker både barn og unge har et behov for oppmerksomhet, og den beste måten det kan gjennomføres på er gjennom tilbakemeldinger. Forskjellen mellom barn og voksne er ifølge Spurkeland (2005) at barn krever oppmerksomhet selv, mens voksne gjør det ikke (s. 77). Dirigentene som er intervjuet i

denne masteroppgaven fremhever at tilbakemeldinger er noe de må gi, både til barn og til voksne. Ola og Kari dirigerer også hvert sitt korps der det er forskjell på barn og unge, mens Ola arbeider med barn og ungdom arbeider Kari med voksne. Tilbakemeldingene er viktig for kontakten mellom dirigent og musikere uansett alder på musikerne. Spurkeland (2005) fremhever at all tilbakemelding gis for å hjelpe, den gis aldri for å straffe (s. 82). Kari og Ola er opptatt av å gi konstruktive tilbakemeldinger til musikerne slik at de ikke støter noen, men vil hjelpe de fremover i prosessen. Ved å skape gode tilbakemeldinger på korpsøvelsen vil tillitten mellom musikere og dirigent utvikles og musikerne vil føle en trygghet på øvelsen med både dirigent og andre musikere som er viktig. I Maslows behovspyramide ligger trygghet til de grunnleggende behov som må ligge til grunn før en søker å utvikle sine egne talenter, kunnskaper og ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 139).

I dette forskningsarbeidet er det vurdert om forholdet mellom dirigentenes praksis og utdanning er viktig for å lede samspill i korps. I kartleggingen av forskningsdeltakernes bakgrunn er det et godt utgangspunkt å trekke inn deres utdanninger, der et av funnene er at begge har en del av sin direksjonsopplæring i regi av NMF. Begge hevder at det er gjennom praksisfeltet de lærer mer av dirigenttekniske vanskeligheter og utvikler seg i tråd med feltet. Kari sier i sitt intervju at «en kan innstudere en takterings-ting til en blir blå, det handler om dirigenten selv». For å bli bedre selv er dirigenten selv nødt til å ta grep for å arbeide mot å bli en bedre dirigent. Kari og Ola er klar over sine begrensninger selv, og vet hva som må til for å utvikle seg selv videre mot å bli bedre. Fokuset til dirigentene ligger i at de alltid skal være bra nok for korpset de dirigerer. Er en ikke kapabel selv til å gjøre jobben så trenger en som Kari sier å utvikle seg gjennom øving, eller så må en overlate podiet til noen andre. En del av kompetansen hos instrumentalpedagoger ligger i å henvise dyktige elever videre, og i dette tilfellet henvise korpset videre til andre dirigenter. Instrumentpedagogen hos Angelo (2014) reflekterer over sin rolle som lærer når elevene har kommet til et nivå på et instrument som hun som pedagog ikke mestrer, da blir musikerne tilbudt opplæring hos en instrumentspesialist i en nabokommune (s. 80). Kari og Ola fremhever at de ikke skal stå i veien dersom det er de som dirigenter som hindrer videre utvikling av korpset.

Ola er i sin ledelse av samspill opptatt av planlegging, og i større grad enn det Kari er. Kari er mer opptatt av å åpne opp for innspill fra korpset og ønsker å spille videre på disse. Ola og NMF sitt syn på dirigentens rolle er dermed ganske lik. Hvis en ser på standardkontrakten til NMF (2014) viser den til at dirigenten har ansvaret for planlegging og opplæring i korpset noe som også Ola er. Ola er mer opptatt av hvilke musikere som kommer på øvelsen, og arbeider

dermed ut i fra de han har på øvelse. Kari arbeider mer med en spillende teoretisk komponent der hun gir små drypp av musikkteori til musikerne. Kari tenker også på planlegging innenfor korps, men har ikke detaljplanlagt øvelsen sin, men kan ta det mer på sparket. Kari sin utdanning som musiker spiller nok en rolle inn med tanke på denne planleggingen, samt at hun har arbeidet inn det hun skal arbeide med så godt at det sitter i kroppen. Når det er så forberedt at det er blitt automatisert, er det også enklere å avvike fra planen med timen. Kommer det uforutsette muligheter bør en som dirigent benytte seg av disse og følge veien videre (Østern & Engelsrud, 2014, s. 75). Kari sier selv at det er et ønske for henne at undervisningen skal åpne opp for at musikerne kan komme med tilbakemeldinger og tips til musikken. Ved å speile kategoriene fra datainnsamlingen for dirigentene mot NMF sin litteratur er det forskjeller på hva som er styrende fra NMF og hva dirigentene selv legger vekt på i sin undervisning. NMF sine dokumenter vektlegger teoretiske kunnskaper mens dirigentene vektlegger en kunnskap med sterk vekt på sosiale ferdigheter, og som manifesterer seg gjennom det de gjør. Dette er en kunnskap som de har erfart og kjent på kroppen om hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Østern & Engelsrud (2014) påpeker at kroppen gjør seg påtrengende for læreren selv i hver eneste undervisningssituasjon. Dette mener de er et tegn på uttrykk og tilstedeværelse som skjer gjennom et kroppslig engasjement (s. 68). NMF sine kategorier derimot nevner ikke den kroppslige erfaringen, men fremhever teori som en viktig del i sine dokumenter. Resultatene i denne oppgaven viser også at erfaring og personlige egenskaper er viktige for hvordan to forskningsdeltakere utfører det som i utgangspunktet er samme oppgave, nemlig å lede samspill i korps. Dette ses også i lys av at alt sitter i kroppen. Til tross for mange likheter, er det ulikheter mellom Ola og Kari, og en betydningsfull forskjell er at Kari har erfart undervisningen, og hun kan det. Selv om hun forbereder seg så er hun mer i det musikalske resultatet.

5.6 Metodologiske valg

I denne oppgaven valgte jeg intervju og studier av dokumenter som datagenereringsmetode. Disse metodene synes jeg har fungert godt, selv om jeg i etterkant ser at i en utvidelse av dette prosjektet hadde det vært fruktbart med en observasjon av dirigenter i etterkant av intervjuene. Dette har et tosidig fokus ved å observere dirigenten for å se likheter mellom det dirigenten snakker om selv, og det som viser seg i praksis. Selve intervjuprosessen med rekruttering av forskningsdeltakere, intervjuet i seg selv og transkripsjonen av intervjuene har vært en prosess som har vært fin og problemfri. Bortsett fra bytte av forskningsdeltaker i begynnelsen av prosjektet har det ikke vært noen problemer med hverken deltakerne eller opptaket.

Selv om det er data fra intervju med forskningsdeltakerne som er hovedempirien i masteroppgaven, er litteraturanalyse og dokumentstudiet også viktig som grunnlag for å forstå dirigentenes kontekst.

Som en del av min forståelse og utgangspunkt for denne oppgaven tenkte jeg at det var mulig å analysere datamaterialet gjennom den didaktiske relasjonsmodellen (Hanken & Johansen, 1998, s. 148; Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 181). Denne ble også tatt i bruk tidlig i prosessen. I den første analysen jeg gjennomførte var jeg forstyrt av den didaktiske relasjonsmodellen og analysen min ble farget av det. Analysen fikk en deduktiv tilnærming som ikke var utgangspunktet. Forskningen blir teoridrevet og styres av teorien mer enn den styres av informasjonen i datamaterialet (Tjora, 2012, s. 220). Jeg lette mer etter ord som jeg kunne sette i noen av begrepene i modellen enn jeg gjorde med datamaterialet mitt. Denne analysemetoden ble for meg lukkende i møtet med datamaterialet i stedet for å åpne opp for hva datamaterialet kunne vise meg. Jeg gikk derfor bort fra denne måten å analysere på, og det gjorde at blikket på datamaterialet ble hevet betraktelig. Jeg valgte å bruke fenomenologi, og det har fungert som et godt vitenskapsteoretisk standpunkt ved å undersøke hvordan korpsundervisningen og fenomener rundt det oppleves av den enkelte forskningsdeltaker.

Det har vært interessant å studere fenomenet dirigentens oppfatning, og det har for meg vært lærerikt og studere, og ikke minst har selve analyseprosessen vært viktig. Som et hermeneutisk studie har min forforståelse vært i forgrunnen gjennom den aller første analysen min som gikk på relasjonsmodellen, men i den andre analysemetoden kom forforståelsen min i bakgrunnen. Forforståelsen min har blitt utfordret ved at jeg var sikker på at dirigentene kom til å ha mye mer fokus på takteringen i sin ledelse av samspill. Dataanalysene viser imidlertid at ingen av dirigentene nevner dette som noe viktig i sin ledelse av samspill i det hele tatt. Jeg selv var sikker på at dette var noe alle dirigenter tenkte på også når fokus var å lære bort samspill.

Prosessen med å gjøre en dokumentorganisering av noe av det som finnes som av litteratur innenfor korpsdireksjonsfeltet har vært lærerikt, og det har åpnet noen dører for meg å se hvor lite litteratur det er på didaktiske aspekter og pedagogiske grep i utdanningen av dirigenter. Gjennom dokumentorganiseringen ble det mer klart at det var stort fokus på musikkteori og mindre fokus på det pedagogiske. Dokumentstudiet har dreid seg om litteratur hentet fra Norges Musikkorps Forbund og tar for seg opplæringen og utdanningen av dirigenter i Norge. Det har vært et interessant studie der jeg som dirigent selv har lært mye, og kan benytte meg av mange av de elementene som kom frem gjennom dette studiet, både positivt og negativt.

6.0 Konklusjon

I dette kapitlet vil jeg svare på problemformuleringen og dens to forskningsspørsmål. Jeg vil også redegjøre for problemformuleringen i dialog med studiets kontekst, der noen av dokumentene presentert i kapittel 2 blir diskutert opp mot intervjuene.

Problemformuleringen: Hvilke aspekter kjennetegner to korpsdirigenter tilnærming til det å lede samspill?

Denne masteroppgaven bygger sitt innhold hovedsakelig på intervju med to korpsdirigenter – Ola og Kari. De har ulik bakgrunn når det gjelder utdanning og kompetanse, og datainnsamlingen viser at de bruker forskjellige metoder for å tilnærme seg korpssets opplæring på. De er begge opptatt av et godt samspill i korpset både musikalsk og sosialt, og et annet felles kjennetegn er at begge har hatt deler av sin kompetanseutvikling som korpsdirigent gjennom kurs i regi av NMF.

De generelle aspektene som kjennetegner to korpsdirigenter tilnærming til det å lede samspill er mangfoldig. Aspektene som er tydeliggjort her består av ledelse, musikk og relasjoner. Hvilke aspekter som kjennetegner korpsdirigenter tilnærming til å lede samspill er ikke entydig, og en kan en ikke sette to strek under svaret og vise en klar fasit. Det kunne vært mulig i et kvantitativt studie, men denne oppgaven har et kvalitativt fokus og har intervjuet og samlet datamaterialet fra to korpsdirigenter, og dette kan vanskelig generaliseres til å gjelde alle korpsdirigenter som praktiserer sitt virke i Norge. De to forskningsdeltakerne i masteroppgaven har vært dirigenter for hvert sitt korps over en lengre periode. Deres bakgrunn og utdanning er ikke lik, men begge har hatt dirigentkurs i regi av NMF.

Aspektene som er viktige for de to korpsdirigenterne intervjuet i denne masteroppgaven kjennetegnes av hvordan dirigentene selv ser på samspill. Gjennom sitt syn på samspill svarer dirigentene på hvilke aspekter de bruker i sin ledelse av samspill. Dirigenten som leder kan ikke ses på som noe atskilt fra dirigenten som menneske (Dehlin, 2006, s. 206). Dirigentene bruker sin egen erfaring, observasjon, utprøving og praksis i sine aspekter for å lede samspill. Disse aspektene kjennetegnes av planlegging, tilhørighet, motivasjon, relasjoner, lytting, tilbakemelding, trygghet, kommunikasjon og anerkjennelse.

I delkapittel 6.1 og 6.2 redegjør jeg for de to forskningsspørsmålene og i delkapittel 6.3 redegjør jeg for studiens resultater i dialog med studiens kontekst.

6.1 Hva legger dirigentene i begrepet samspill?

Dirigentene i denne oppgaven har litt forskjellig oppfatning om hva samspill er. Ola legger i begrepet samspill: Spille rytmisk på lag og noenlunde rent sammen. Kari legger i begrepet samspill: å spille sammen er å lytte, bli inspirert og oppfatte det som skjer i rundt seg selv. Det begge dirigentene snakker om som viktig i samspill er å spille sammen. Svaret på dette kan virke bastant, men gjennom intervjuguiden ble det direkte spurt etter hva den enkelte dirigent la i begrepet samspill, og det er på bakgrunn av intervjuet og datamaterialet innsamlet gjennom dette at svaret kan bli så sikkert. Korpsdirigentene har selv ordlagt seg slik som det står nevnt over.

Begge dirigentene ser på samspill som noe som skjer i samhandling med andre. Uten andre blir det ikke samspill og både musikerne og dirigenten tar del i en sosial samhandling der relasjoner opprettes, forhold mellom mennesker oppstår, og en både påvirker andre og påvirkes selv gjennom sin egen atferd og andres atferd. Irgens (2007) kaller dette for sosialt felleskap (s. 92).

Uten andre blir det ikke samspill. Musikerne og dirigenten tar del i en sosial samhandling, relasjoner oppstår, det oppstår forhold mellom mennesker, og vi påvirkes selv og påvirker andre gjennom egen atferd og påvirkes selv som et resultat av andres atferd. Vi er del i et sosialt felleskap (Irgens, 2007, s. 92). Definisjonen på hva Ola og Kari legger i begrepet samspill har betydning for å finne ut hvilke elementer de vektlegger som viktige i undervisningen sin med hensyn til samspill og hvordan de arbeider med samspillet i korpsset sitt. Begge dirigentene viser til at samspill er noe som er til felles med andre.

Det at begge dirigentene mener at samspill trenger å være i relasjon med andre er i seg selv en oppdagelse som viser at de tenker likt angående musikk. Sæther (2014) tar for seg hvor ulikt forskjellige mennesker kan oppleve musikk (ss. 11-12), Sæther påpeker at musikk for den utdannede musiker sjelden trenger å bety det samme som for den uuttannede musiker, og dermed vil det være nærliggende å anta, med støtte i Sæthers utsagn at de to dirigentene som er intervjuet i denne oppgaven har ulik oppfatning om hva musikk er. Selv om dirigentene forholder seg forskjellig til hva musikk er nevner begge at samspill i korps er å spille sammen med andre, og denne begrepsavklaringa er viktig for andre mennesker som knytter sin oppfatning til Sæther som fortsetter med at musikk ikke kan uttrykkes med ord og at det er derfor den er så viktig for mennesker (Sæther, 2014, s. 14).

6.2 Hvordan arbeider dirigentene med samspill?

I samspillundervisningen vil begge dirigentene fokusere på at musikerne skal få delta, få spille og være med. De skal få kjenne på helheten av det musikalske resultatet som de er en del av. I

denne sammenhengen er alle musikerne like viktige (Fossum, 2013, s. 169). Begge dirigentene tar for seg viktigheten av å i samspillet bli sett og lagt merke til i enhver samspillsituasjon. Med en gang en som dirigent har startet musikkstykket vil musikerne spille til de får beskjed om å slutte å spille. Under spillingen av musikkstykket vil ikke dirigenten klare å kommunisere ved hjelp av stemmen, men ved hjelp av øyekontakt og mimikk, vil alle ha mulighet til å bli sett. Østern og Engelsrud (2014) fremhever at det å ha øyekontakt med alle er viktig både for en selv som lærer og ikke minst for elevene. Anerkjennende blikk vil elevene huske, men det kan også gjelde vikende blikk (s. 74). Ola fremhever at om en ikke rekker å snakke med alle i pausen på øvelsen er han klar på at han trenger å se alle musikerne. Ola vil at alle elevene skal føle seg vel på øvelsen og gjennom kommunikasjonen har senderen en intensjon om å oppnå eller gjøre noe kjent for en mottaker (Nordahl & Misund, 1999, s. 51)

Begge forskningsdeltakerne mener det er viktig å anerkjenne musikerne og skape trygghet for musikerne. Det er viktig for dirigentene å kommunisere med hver musiker i samspillet og på samme måte se personene som spiller. Både de som klarer å bli sett og hørt selv, men også de som ikke stikker seg like godt frem. Hver musiker trenger anerkjennelse for det de gjør på øvelsen. Både Ola og Kari synes det er viktig at de som deltar i samspillet blir lagt merke til uansett hvilken rolle de har i samspillet. Musikerne skal kjenne på tilhørigheten til korpset. Selv de eksempelvis har lange toner i mange takter har et behov for å vite hvor viktige disse tonene er for resten av gruppen. For å motivere de til videre jobbing med denne tonen så trenger disse musikerne å bli sett og oppmuntret for å kunne yte sitt beste fortsatt for deres individuelle tone som i utgangspunktet kan være en uviktig tone i det helhetlige musikkstykket, men som mangler hvis den ikke er tilstede. Behovet for personlig trygghet er et behov som må ligge til grunn før læring kan skje. Innforstått med dette vil en personlig trygghet også innebære å bli sett av dirigenten eller læreren. Hvis en er utrygg vil dette påvirke elevenes læring. Utryggheten vil dominere elevenes tanker og dermed ikke legge til rette for læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 139). Gjennom å se musikerne og se elevene vil tryggheten fra de andre musikerne komme og de kan tørre å by på seg selv. Både Ola og Kari mener er det viktig å se musikerne og rose den jobben de gjør i samspillet.

For at dirigentene skal i det hele tatt skal ha noe å arbeide med på øvelsen er de avhengige av at det er musikere som er på øvelsen og spiller. Musikerne gir tilbakemeldinger både musikalsk, verbalt og kroppslig og dirigenten er lederen som styrer øvelsene. Han må ta vare på mål, musikere, styret, repertoaret og besetningen. En dirigent i skolekorpset har endatil ansvar for

opplæringen av aspirantene i korpset og har sammenfattende ansvar blant alle instrumentallærerne (Norges Musikkorps Forbund, 2014).

Et tydelig funn i intervjuene understreker viktigheten av at dirigenten er oppmerksom og ser musikerne som er på øvelse. Det vil føre til motivasjon hos den enkelte, og det vil føre til at hver enkelt musiker blir anerkjent. «Jeg har fokus på at de skal få spille gjennom så mye som mulig» (Intervju, Ola). En skal skjønne at det er en øvelse, og ikke nødvendigvis en prestasjon i tre timer (Intervju, Kari). Ved å spille mye på øvelsen vil det tangere mange av kategoriene som kommer opp gjennom analysen opptrer til det positive. Kommunikasjonen, lyttingen, motivasjonen og relasjonene vil støttes i arbeidet med at de får spille gjennom musikkstykkene flere ganger.

I en travel hverdag er det ofte slik at en ikke har anledning eller prioriterer at en skal øve på instrumentet. I Nornes & Giljes (2013) masteroppgave var en av hensiktene med oppgaven å få musikerne i korpset til å øve mer hjemme ved hjelp av Garageband. De så en endring med tanke på tidsbruk i mellom øvelsene, men tidsbruken de brukte dreide seg mer om arrangementene som de lagde for å øve i stedet for trening på instrumentet. Ved å trekke en paralell tilbake til musikerne til Kari og Ola ser en at det er på øvingene øvingen faktisk skjer og ikke på hjemmebane. Korpset blir den ukentlige deltakelsen som er vesentlig for musikernes musikkfaglige så vel som sosiale utvikling. Bruken av Garageband i undervisningen omfattes av begrepet akkompagnert musisering som tilbyr nye muligheter for simulert samspill (Dyndahl, 2004, s. 77). Forskjellen mellom Nornes & Giljes bruk av Garageband og Dyndahls bruk av synthesizere i undervisningen er at musikerne i korpset bruker verktøyet selv, mens hos Dyndahl er det læreren som bruker det digitale verktøyet i undervisningen.

Felles for både Ola og Kari er at de begge to mener at samspill må skje sammen med andre. Ola legger i begrepet samspill «å spille på lag og sammen» mens Kari legger i begrepet samspill «det er å lytte, bli inspirert og oppfatte det som skjer rundt seg selv. Begge Dirigentene vektlegger at samspill skjer i kommunikasjon med andre. Kanestrøm (2000) hevder at samspill er en prosess der kommunikasjon står sentralt (s. 55). Ved å se både dirigentenes mening og Kanestrøms mening om samspill vises det at samspillet skjer sammen med andre. For å bygge videre på det Kanestrøm mener vil det si at kommunikasjonen i samspillet er en sentral del av prosessen med det å skape samspill og på den måten er bestanddelen av en musikkøvelse. Ola sier at samspill ikke nødvendigvis trenger å begrense seg til korpset, men kan like gjerne være et samarbeid mellom flere ledd der han nevner et prosjekt de hadde gjennomført sammen med

dansere. Samspillet blir dermed en opplevelse, en annen del Kanestrøm (2000) legger til grunn for et godt samspill (s. 55).

6.3 Studiens resultater i dialog med studiens kontekst

I kapittel 2 ble konteksten for denne oppgaven presentert, og i dette delkapitlet er det satt i kontekst med bakgrunnshistorien for musikkorps og relevant litteratur. I analysen av intervjuene med forskningsdeltakerne i denne oppgaven ble kategoriene planlegging, tilhørighet, motivasjon, relasjoner, lytting, tilbakemelding, trygghet, kommunikasjon og anerkjennelse funnet. Ved å speile disse kategoriene opp mot litteraturen presentert i kapittel 2 viser det liten sammenheng mellom litteraturen og aspektene dirigentene fremhever i sin ledelse av samspillet. En kategori utpeker seg derimot ut som særlig viktig for både dirigentene og litteraturen. Dette gjelder kategorien planlegging som defineres med en klar sammenheng og finnes både i litteraturen og i intervjuene med dirigentene. Litteraturen fremhever planlegging i form av konserter, repertoar, besetning og andre mer eller mindre aktiviteter som viktig. I dokumentene var det ikke spesifikt nevnt noe særlig om hvordan musikerne i korpset skal bli ivaretatt og hvordan en som dirigent skal stå fremfor et ensemble og lede dette uten bistand fra instruktør. Berg (1995) ser denne sammenhengen og hevder at som forberedelse til handling ligger planlegging (s. 164). Men planleggingen må ikke ta full kontroll over handlingen. Ettersom korpset handler om mennesker, må det være rom for å ta uforutsette hendelser også, men en slik fleksibilitet uttrykkes ikke spesifikt i dokumentene.

Det er ikke laget egne kategorier for dokumentstudiet, men jeg vil ta for meg noen av de viktigste elementene som kom frem gjennom dokumentstudiet. De viktigste elementene som kom fram gjennom dokumentstudiet er at begge dokumentene legger fokus på instrumentkunnskap, besetningskunnskap, repertoarkunnskap, musikk lære og musikkteori. Bakgrunn for hva de ulike kunnskapene representerer er beskrevet i kapittel 2.1.

For dokumentstudiet er det ikke utarbeidet egne kategorier, men et forskningsspørsmål som ble lagt til var om hvilke likheter og ulikheter det fantes i de to dokumentene.

Svaret på dette forskningsspørsmålet er at et finnes tilsynelatende flere likheter enn det finnes ulikheter i dokumentene. Skal en karakterisere likhetene som kommer frem i dokumentene som kunnskap, vises det at dokumentene dreier seg om en teoretisk kunnskap. En kunnskap som dirigenter og elever kan lese seg til. Musikkteori, takteringsbevegelser og instrumentbesetning er en kunnskap som det er mulig å lese seg til. Denne kunnskapen finner en igjen i begge dokumentene, og det er ingen stor forskjell på hvordan den omtales. På en måte er det

tilfredsstillende å finne at det er flest likheter mellom dokumentene som det er sett grundigere på, da det viser en sammenheng mellom det instruktøren og elevene skal ha fokus på. Ulikheten i dokumentene er at mens det i instruktørens håndbok står forklart om de ulike clinicene, står det nevnt i elevens bok kun som teoretisk kunnskap.

De viktigste elementene som kom fram gjennom dokumentstudiet er at i begge dokumentene er det fokus på instrumentkunnskap, besetningskunnskap, repertoarkunnskap, musikk-lære og musikkteori. Jeg forklarer ikke mer om hva de ulike kunnskapene representerer da de er beskrevet i kapittel 2.1.

Gjennom intervjuene med forskningsdeltakerne og i lys av dokumentene observerer jeg en større sammenheng mellom Ola sine kategorier og dokumentene enn det en finner med Kari sine kategorier. Det elementet som spesielt er merkbart og viser tett likhet mellom dokumentene og intervjuet med Ola er kategorien planlegging. Olas utdannede profesjon er lærer, og han er vant med å planlegge undervisning, og i intervjuet med Ola vises det at han tenker mye på planlegging for undervisningen. Dokumentene beskriver også planlegging av undervisningen i detalj.

Et sentralt funn fra dokumentstudiet av instruktørens bok og elevens bok er at det er mange likheter mellom de to dokumentene. Ved å karakterisere likhetene i dokumentene som kunnskap, er det tydelig at dokumentene dreier seg om en teoretisk kunnskap. En kunnskap som dirigenter og elever kan lese seg til. Musikkteori, takteringsbevegelser og instrumentbesetning er en kunnskap og gir ferdigheter som det er mulig å lese seg til og som for profesjonelle musikere finnes implisitt i deres profesjon. Ved å sammenligne funnene fra dokumentstudiet og intervjuene med forskningsdeltakerne ser en at det er lite samsvar mellom de to delene ettersom dirigentene snakker om en praktisk kunnskap mot dokumentenes teoretiske kunnskapssyn. For utviklingen av korpset er det viktig å være oppmerksom på begge deler.

Gjennom intervjuene og teorien ble det vist til at master-class er en av de viktigste opplæringsmetodene for dirigenter (Emstad, Angelo, & Sandvik, 2014). I dokumentet for instruktørkurset legger det stor vekt på clinic, som betyr læringsklinikk, klinikker for ulike ensembler, dirigering og andre grupper. Her deltar instruktøren sammen med musikerne for å lære bort. Østern og Engelsrud (2014) fremhever at i tradisjonell undervisning betrakter læreren undervisningen utenifra, og ikke har en deltakende rolle. Læreren deltar ikke i utforskningen, utprøvingen eller justeringen sammen med elevene (s. 79). I master-classene eller clinic, som

er det brukte begrepet i dokumentene, er det fokus på at læreren også må vise seg slik at elevene kan observere og lære gjennom observasjonen og læreren blir en rollemodell. Ved innøving av praktiske ferdigheter vil eleven ha nytte av å se på eller helst prøve selv. Læreren kan vise eller demonstrere hvordan arbeidsoppgavene skal utføres, som for eksempel å starte et musikkstykke i et korps. Etter at læreren har vist kan eleven prøve og gjennom støtte og korrigerende utvikle seg (Lyngsnes & Rismark, 2007, s. 104). Gjennom en studie av dokumentene tydeliggjøres det at fokuset ligger på denne typen kunnskapsformidling der elevene skal lære gjennom prøving og korrigerende. I en slik form for læring betyr det sosiale samspillet mindre. Gjennom instrumentklasser får dirigentene høre de forskjellige instrumentene, både instrumenter som er vanlige (som trompet, klarinetter og tromboner), men også mer sjeldne instrumenter (som doble rørblad, strykere, spesielle slagverkinstrumenter) til bruk i korpset. Musikerne viser og det kommer et hørbart resultat som dirigentene kan relatere seg til. Observasjonen av dirigenter foregår også ubevisst, som når Ola og Kari sitter og spiller i et ensemble observerer de dirigenten som står foran og vil se noe de vil ta med seg videre og noe de ikke vil bruke i sin egen undervisning. Ved å observere andre fremkaller det en ny atferd som Lyngsnes & Rismark (2007) mener observatøren bringer med seg inn i sin egen undervisning i etterkant (s. 105).

Mellom intervjuene og dokumentene ligger det altså en kunnskap som ikke er artikulert. I dokumentene står det beskrevet forslag på clinic og måter å instruere på og metoder for å lære seg selv musikkteori, instrumentkunnskap og notasjon. Hos dirigentene kommer kunnskapen frem i praksis. De forteller om hvordan de leder samspillet i korpset og har andre begrep enn det som kommer frem gjennom dokumentstudiet, men en hovedforskjell er at det er vanskelig å observere noen gjennom et dokument. I gapet mellom forskningsdeltakernes intervju og dokumentene finnes det en viktig og uartikulert kunnskap, men det er også vanskelig å artikulere denne da den kun læres gjennom observert atferd. Dirigentene bygger på sine erfaringer og har kjent på kroppen hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Dette kan ikke læres gjennom et skriftlig dokument der mye av meningsinnholdet er knyttet til teksten.

Det er mulig å trekke dokumentorganiseringen av disse to utvalgte dokumentene inn mot dirigentenes intervjusituasjoner, og det kan observeres en vesentlig forskjell på hvordan opplæring i korps omtales og beskrives. I opplæringsbøkene for instruktør og elev er det etter min oppfatning noe som mangler ettersom det ikke er artikulert en kunnskap hvordan instruktøren underviser kommende dirigenter i ferdigheten eller kunsten å dirigere. Den tause kunnskapen ligger implisitt i relasjonen mellom instruktøren og elevene er ikke artikulert, og mye av den tause kunnskapen ligger i relasjonen mellom disse to.

I følge dokumentene skal planen fra opplæring til praksis være komplett, noe den ikke er ifølge min forskning da det ikke fungerer å observere gjennom dokumenter. Den tause kunnskapen kommer til syne som noe som er selvsagt og ubevisst, og det er vanskelig å sette ord på hva en gjør. I praksis er det lett å formulere det en lurer på, men kommer en til ord er det vanskelig å artikulere hva det er den gjør (Tiller & Tiller, 2002, s. 179). Dirigentene kan lese seg opp på musikkhistorie, musikkteori og annet repertoar, men ved å lede det selv trenger en å ha kunnskap en kan henge knaggene på slik at en vet hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Denne kunnskapen er ikke artikulert i hverken instruktørkurset eller dirigentkurset, og har ikke like mange ord som den teoretiske kunnskapen

Konklusjonen mellom intervjuene og dokumentstudiet viser at det er nødvendig med både den teoretiske kunnskapen og den tause kunnskapen, men i motsetning til den teoretiske kunnskapen så tar det lengre tid å lære den praktisk tause kunnskapen (Tiller & Tiller, 2002, s. 184). Det å omformulere sin egen forståelse i ord kan gi elevene utvidet innsikt ut over det å bare kunne løse en type oppgaver individuelt. Elever og lærer kan på forskjellige måter fungere som stillaser i hverandres læringsprosess.

Det er viktig og være god dirigentteknisk slik at en kan lede sitt ensemble videre, men som Kari sier i sitt intervju så ligger det dirigenttekniske bare på dirigenten og vil en bli bedre på det så er det bare å øve. Det trenger ikke å være det dirigenttekniske som er hindringen for at ensemblet ikke får til stykket det arbeides med. Det kan være andre årsaker som er grunnen til det. Christensen (2014) tar for seg denne problematikken da en nyutdannet kirkemusiker skal lede et kirkekor som ikke mestrer noe av det hun trodde de kom til å gjøre. Christensen hadde stor kunnskap om repertoar, sjanger og direksjon, men hvordan hun skulle lære det bort til musikere som ikke hadde den samme erfaringsbakgrunnen eller kompetansen som hun selv hadde, hadde hun ikke kunnskap om (s. 11). Kari sier i sitt intervju at det trenger ikke å være i det dirigenttekniske det stopper i. I samarbeid med kompgruppe¹² påpeker hun at kompetansen hennes ikke er god nok på spesifikke tekniske ting som kompgruppen forholder seg til.

Kapittelet her har besvart problemformuleringen for oppgaven og dens to forskningsspørsmål. I tillegg er det sett på studiens resultater i dialog med studiens kontekst. Dirigentene legger i begrepet samspill at det er å spille på lag, noenlunde rent sammen, å lytte, bli inspirert og oppfatte det som skjer i rundt seg selv. Dirigentene arbeider ulikt med samspill i sine praksiser. Mens viktige aspekter hos Ola er, planlegging, tilhørighet, motivasjon og relasjoner er

¹² Kompgruppen, eller rytmeseksjonen, består av trommer, bass, gitar og piano (Gaukstad, 1991, s. 256)

aspektene hos Kari, lytting, tilbakemelding, trygghet, kommunikasjon og anerkjennelse. Ved en sammenfatning av disse aspektene vises hva dirigentene selv bruker i sin ledelse av samspill, og det har denne masteroppgaven gitt svar på.

7. Avslutning

I dette kapitlet vil jeg avslutte oppgaven med tanker på hva denne oppgaven kan være et bidrag til og videre arbeid med forskningen.

Denne masteroppgaven bruker NMF sitt opplæringsmaterieell som bakteppe for å sammenligne forskningsdeltakernes praksis og opplæring, og det er derfor naturlig å vie NMF en plass i avslutningskapitlet og på den måten bidra til økt kompetanse på dette fagområdet.

7.1 Oppgavens bidrag til Norges Musikkorps Forbund

Denne masteroppgaven har fokus på hvordan to dirigenter arbeider med samspill i korps. De fleste korps i Norge er tilsluttet organisasjonen Norges Musikkorps Forbund, og det er også slik at denne organisasjonen utdanner og kompetanse hever de fleste korpsdirigentene. Dette skjer hovedsakelig gjennom kortere kurs uten at det gir formell kompetanse. På bakgrunn av dette har tilgjengelig undervisningsmaterieell fra NMF også blitt vurdert. Parallelt med intervju med forskningsdeltakerne er det i denne masteroppgaven er det også utført ett enkelt dokumentstudie og et forsøk på en dokumentorganisering av NMFs litteratur. NMF har ikke tidligere hatt noen samlet bibliografi over forskjellig litteratur som er utarbeidet av dem. Dokumentene som er nevnt i denne oppgaven er kun en liten del av den litteraturen som finnes, og som resultatene fra denne oppgaven viser er NMF sin litteratur lite opptatt av de sosiale sidene av korpslivet og bygger sitt innhold mer på det musikkteoretiske fagområdet. Mitt bidrag i denne oppgaven til NMF er en organisering av eksisterende dokumenter samt en oversikt over hva som er blitt utgitt tidligere. Gjennomgangen av litteraturen viser at den omhandler mye musikkteori og musikkklære, men omtaler ikke pedagogiske og didaktiske hjelpemidler for bruk i undervisningssammenheng i noen særlig grad. Det er fokus på masterclass og observasjonsstudier som dirigentenes største mulighet til å lære og utvikle seg mer. Min masteroppgave viser et annet og et like viktig perspektiv på dirigentenes rolle som leder i korpset.

7.2 Veien videre

Som pedagog blir en aldri utlært og det tror jeg ikke en blir som korpsdirigent heller. Gjennom dokumentorganiseringen av tidligere litteratur, kom det frem et sitat av en som sa at på disse dirigeringstimene vil en alltid ha noe å lære. Det er så sant som det er sagt ettersom det å være dirigent i et korps ikke er en statisk aktivitet. Mine forslag til videre forskning på dette fagområdet etter denne oppgaven, vil dreie seg mer mot de didaktiske aspektene korpsdirigentene vektlegger, og hvordan en skal klare å etterutdanne alle dirigentene som finnes i Norge. Ved en videreføring av dette prosjektet ville jeg ha tatt kontakt med flere dirigenter

som kunne ha deltatt som forskningsdeltakere for å høre om deres mening om temaet er noenlunde sammenfallende med de to forskningsdeltakerne jeg har intervjuet. Ettersom eksisterende litteratur fra NMF har lite fokus på samspill og de sosiale sidene av korpsets drift, vil en fordypning på dette området både utvide og utvikle fagfeltet og ha relevans for flere.

En annen type forskning en kunne ha tatt for seg i et videre prosjekt er hvordan de materielle strukturene, de sosiale vilkårene og rammevilkårene musikkorps i Norge står overfor. Det er mange elementer som jeg på bakgrunn av mine erfaringer vil hevde det kunne ha blitt skrevet mye om. I et slikt forskningsprosjekt ville det ha vært hensiktsmessig å hatt flere forskningsdeltakere med større spredning i arbeidsområde slik at en kunne ha fått samlet inn datamateriell fra bredden av norske musikkorps.

I denne oppgaven er det tatt utgangspunkt i NMF sine planer og sin litteratur. I de siste årene har det dukket opp en parallell aktør til som en interesseorganisasjon, og den har tittelen Korpsnett. Det er en interesseorganisasjon som også har til hensikt å skal utvikle kurs- og aktivitetstilbud i samarbeid med korpse og andre instanser (Korpsnett, 2015). For en videre forskning ville det ha vært interessant å undersøke med denne organisasjonen om hva de legger til grunn for opplæringen av både instruktører og dirigenter. Bakgrunnen til at denne organisasjonen ikke har blitt nevnt ytterligere i denne oppgaven, er at jeg først ble klar over denne organisasjonen helt i innspurten av oppgaven, og da var det ikke hensiktsmessig å fordype mer i det. Korpsnett har heller ikke så langt utviklet relevant litteratur for mitt valgte tema.

I delkapittel 1.4, tidligere forskning, nevnte jeg prosjektoppgaver som skriver om korps. Knut Esten Thomassen Stendals prosjektoppgave handler om et skolekorps for alle (Stendal, 2014). I forlengelse av hans prosjekt og av mitt prosjekt hadde det vært interessant å sett på om korpset er for alle eller om det finnes føringer som gjør at korpset ikke er det. I forlengelse av Gyllström (2013) sitt prosjekt om motivasjon til å spille hele livet, kunne det ha vært interessant å observere og intervju mennesker som har utviklingshemning eller andre vansker med å spille og se på hvor motiverte de er for videre spilling innenfor korps, og hvilke metodiske utfordringer dette vil føre til.

Som en ser er det flere mulige veier å gå for å undersøke både korps, medlemmene, dirigentene, styrene, foreldrene og alt det som det å drive på med musikkaktiviteten korps er. Min henstilling til alle som arbeider med korps, profesjonelt og amatør, er å ha det morsomt og ha glede av hele korpset. Ikke bare musikken eller menneskene, det er helheten som gjør at korpset er det det er.

Hva er korps og hvorfor er det viktig?

I løpet av arbeidet med denne oppgaven ble det mer og mer klart for meg at korps er en aktivitet som omhandler så mye mer enn bare det musikalske. Mye av det som skjer rundt øvelsene, både i forhold til planlegging og tilrettelegging, har stor betydning for hva som skjer på korpsøvelsen. Hvorfor vil mennesker komme sammen og spille sammen hver uke uten noen annen form for belønning enn vennskap, tilhørighet og anerkjennelse? Korps er en aktivitet som igjennom musikken skaper sosiale møteplasser der mennesker treffes, skaper noe sammen og drikker kaffe sammen. Korpsøvelsen kan ikke ses på som en isolert øvelse der kun dirigenten er lærer og forkynner, men det må åpnes for innspill også fra musikerne. Det finnes en myte som går er at korpset er uten reservebenk, og derfor er det viktig for alle at de får være med i korpset, og det reelt skal være plass til alle. Jeg er ikke uenig i at alle skal få være med i aktiviteten korps, men jeg er uenig i at det ikke er en reservebenk, ettersom det finnes mange korps der musikere ikke er gode nok til å være med å spille og det finnes fremdeles korps som har opptaksprøve for at du i det hele tatt skal ha mulighet til å være med i korpset. Det kan derfor vurderes om det er korrekt å hevde at korps ikke har reservebenk. Etter min oppfatning er svaret nei. Jeg synes ikke det, men jeg tror det er viktig, ikke bare for korpsene, men for alle aktiviteter at det åpnes opp for alle, og at dette blir tatt vare på og integrert i de kvalitetene som korpset representerer. I den forbindelse vil det være dirigenten, læreren eller treneren sin oppgave å tilrettelegge undervisningen på den måten at alle kan få være med. Tilpasset opplæring er hovedprinsippet for utdanningssystemet i Norge, og dette er også et gjennomgripende prinsipp som kan overføres til korpsbevegelsen ettersom jeg i min oppgave trekker paralleller mellom korpsopplæring og ordinær opplæring og ser dirigenten som en lærerprofesjon. I denne forbindelsen vil det være dirigenten, læreren eller treneren sin oppgave å tilrettelegge undervisningen på den måten at alle kan få være med.

I kapittel 1.1 tok jeg for meg et spørsmål som var for meg også var et mål og en forventning. Det er et mål for meg at resultatene fra denne oppgaven kan overføres også til andre profesjoner. Jeg mener at den informasjonen og de aspektene som er viktige for dirigentene også er viktige overfor andre yrkesgrupper. De viktige overføringsverdiene er planlegging, tilhørighet, motivasjon, relasjoner, lytting, tilbakemelding, trygghet og kommunikasjon. Mange yrkesgrupper bruker flere av disse elementene hver for seg, men det er få som tenker på disse elementene helhetlig og bruker de om hverandre, og ikke minst lærer dem i sin undervisning og yrkesprofesjon. Uavhengig av om det er fokus på lærere, ledere, dirigenter eller sykepleiere så kan kunnskapen om disse elementene overføres. Inn mot det didaktiske feltet vil mine bidrag

fra denne masteroppgaven være aspektene tilhørighet, relasjoner og lytting. Dette er aspekter som kan hjelpe fagfeltet korpsdireksjon videre.

Innledningsvis fortalte jeg en historie om et korps på Torghattfestivalen i Brønnøysund. Gleden i denne opptredenen ligger andre steder enn bare i det musikalske. Det er gleden av å skape noe sammen som ligger til grunn for at resultatet av det de presterer sammen er så bra. Musikken har blitt noe annet enn en prestasjon og betydningen av musikk har strukket seg ut over det som var dens hensikt. Musikk skaper noe mer enn bare øvelsen, og den er et virkemiddel, og det skaper glede, engasjement og vennskap. Aktiviteten korps er mer enn bare musikken, det er å skape noe sammen, prestere noe sammen, mestre noe sammen, og forme noe sammen. Dirigenten er personen som trenger å samle dette gjennom måten han leder samspill på.

Referanser

- Aagre, W. (2003). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. (2014). *Profesjonsforståelser og Kunstpedagogikk*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Askeland, P. (1979). *Dirigenten og skolekorpset - en veiledning i ledelse av skolekorps, beregnet på dirigenter, instruktører og musikkstudenter*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Benestad, F. (2009). *Musikklære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Berg, M. E. (1995). *Organisasjonsutvikling - metoder og teknikker* (2. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Berg, M. E. (2003). *Ledelse, verktøy og virkemidler* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Berulfsen, B., & Gundersen, D. (2000). *Fremmedord og synonymer blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bjørkvold, J. (1989). *Det musiske menneske*. Oslo: Freidig Forlag.
- Blokhuis, Y., & Molde, A. (2004). *WOW! - populærmusikkens historie* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Brinkmann, S., & Tangaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - en grunnbog*. København: Hans Reitzel Forlag.
- Christensen, S. (2014). Det kunnskapsmessige dilemma i kunstfaglige profesjonsutdanninger. I E. Angelo, & S. Kalsnes, *Kunstner eller lærer? - profesjonsdilemmaer i musikk og kunstpedagogisk utdanning* (ss. 155-168). Oslo: Cappellen Damm AS.
- Clamor, T. (2015, Januar 17). *Masterclass - Hellsymposiene 2015*. (Norges Musikkorps Forbund, Artist) Rica Hell Hotell, Stjørdal, Nord-Trøndelag, Norge.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod: God Ledelse er improvisasjon. I K. & Steinsholt, *Improvisasjon - kunsten og sette seg selv på spill* (ss. 261-279). Oslo: N.W Dam & Søn AS.
- Drangeid, M. (2014). *Litterær analyse og undervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dyndahl, P. (1994). Musikk - teknologi - didaktikk. I P. Dyndahl, & Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske perspektiver* (ss. 135-148). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dyndahl, P. (2004). Musikkpedagogiske utfordringer. I G. Johansen, S. Kalsnes, & Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske utfordringer. Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis* (ss. 73-91). Oslo: Cappellen Akademisk Forlag.
- Eggen, N. (1999). *Godfoten - samhandling - veien til suksess*. Trondheim: Aschehoug & Co.
- Eidsvåg, I. (2000). *Læreren - betraktninger om kjærlighetens gjerninger*. Otta: Cappelen.
- Emstad, A., Angelo, E., & Sandvik, L. (2014). Læreroppfølging i det frivillige kulturlivet. I E. Angelo, & S. Kalsnes, *Kunstner eller lærer?* (ss. 125-137). Oslo: Cappellen Damm.

- Engelsrud, G. (2010). *Hva er kropp*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Erichsen, P., & Ford, T. (1975). *Kompendium til instruktør/dirigentkurs* (3. utg.). Norges Musikkorps Forbund.
- Ford, T., & Nilsen, E. (1985). *Musikkteori for alle*. Bergen: Tonika AS.
- Ford, T., & Nilsen, E. (u.d.). *Instrumentasjon - enkelt forklart*. Bergen: Tonika A/S.
- Ford, T., & Nilsen, E. (u.d.). *Intervaller - enkelt forklart*. Bergen: Tonika A/S.
- Ford, T., & Nilsen, E. (u.d.). *Transposisjon - enkelt forklart*. Bergen: Tonika A/S.
- Fossum, H. (2013). Musikalsk klasseledelse. I H. Christensen, & I. Ulleberg, *Klasseledelse, fag og danning* (ss. 155-172). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gaukstad, Ø. (1991). *Musikkleksikon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gravlie, T., & Nilsen, N. (1986). *Musikkfakta*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Gundersen. (2009, Februar 14). *Store Norske Leksikon - direksjon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/direksjon>
- Gundersen. (2014, September 9). *Store Norske Leksikon - Norges Musikkorps Forbund*. Hentet fra Store Norske Leksikon: https://snl.no/Norges_Musikkorps_Forbund
- Gunnestad, A. (2007). *Didaktikk for førskolelærere - en innføring* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gyllström, J. (2013). *Motivation till att spela hela livet*. Örebro: Örebro Universitet.
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset - en arena for samspill og sosial læring*. Volda: Høgskolen i Volda.
- Halland, G. (2004). *Læring gjennom stimulerende samspill. Veiledning, vurdering og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanken, I., & Johansen, G. (1998). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, M. (2002). *Korpsdirigenten 2*. Bergen: Norges Musikkorps Forbund.
- Hansen, M. (2004). Besetninger - tradisjoner og variasjoner. I N. M. Forbund, *Korpsdirigenten 1* (ss. 25-34). Bergen: Norges Musikkorps Forbund og Norsk Noteservice.
- Hansen, M. (2004). *Korpsdirigenten 1* (2. utg.). Bergen: Norges Musikkorps forbund.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon - å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Chistoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag.

- Juberg, B. O. (2002). *Tilpasset musikkundervisning - hjemmeksamen*. Levanger: Høgskolen i Nord-Trøndelag.
- Kanestrøm, N. (2000). *Elevbasert musikkpedagogikk i samspill i et ungdomskulturelt perspektiv*. Trondheim: NTNU.
- Korpsnett. (2015, Mai 11). *Korpsnett.no*. Hentet fra Om Korpsnett: http://www.korpsnett.no/om_korpsnett/
- Kruse, B. (1978). *Bruksmusikkarrangering*. Oslo: Norsk Musikkforlag.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervjuet* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lauvås, G. (2012). Hovedinstrumentforelesning. Levanger, Norge: Forelesning ved Høgskolen i Nord Trøndelag.
- Lie, J. (1991). *Grip Musikken*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Midtbø, K. (2004). Dirigentens rolle. I Norges Musikkorps forbund, *Korpsdirigenten 1* (ss. 8-16). Bergen: Norges Musikkorps Forbund - Norsk Noteservice AS.
- Nagelhus, L. (2004). *Norsk Musikk - ei bok for studium og fordjuping*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Nilsen, E., Ford, T., Hesthammer, H., Samkopf, K., & Martinsen, R. (u.d.). *Elevens hefte til instruktør/dirigentkurs. D1*. Bergen (8.utg): Norges Musikkorps Forbund.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier - den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, A., & Misund, S. (1999). *Jeg vil Mestre! - mestringsopplevelser som basis for læring og utvikling* (3. utg.). Oslo: SEBU Forlag.
- Norges Musikkorps Forbund. (2014, Oktober 29). *Musikk og drill - dirigentutvikling - musikkorps.no*. Hentet fra <http://musikkorps.no/musikk-og-drill/dirigentutvikling/?tab=avtaler-og-kontrakter>
- Norges Musikkorps Forbund. (2015, Mai 18). *Om oss - Norges Musikkorps Forbund*. Hentet fra Musikkorps.no: <http://musikkorps.no/om-nmf/>
- Norges Musikkorps Forbund. (2015, Januar 1). *Studieplan 100. Samspill i korps*. Hentet fra Musikkorps.no: <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Studieplan100Samspillkorps.pdf>
- Norges Musikkorps Forbund. (2015, Januar 1). *Studieplan 300. Ensemblespill*. Hentet fra Musikkorps: <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Studieplan300Ensemblespill.pdf>
- Norges Musikkorps Forbund. (u.d.). *Fagplan dirigentkurs 1*. Norges Musikkorps Forbund.
- Norges Musikkorps Forbund. (u.d.). *Instruktørens håndbok*. Bergen: Tonika AS.

- Norges Musikkorps Forbund. (u.d.). *Instruktørkurs - fagplan*. Norges Musikkorps forbund.
- Nornes, E., & Gilje, S. (2013). *Garageband i skolekorps - en medspiller for samspill og musikalsk opplæring*. Stord/Haugesund: Høgskolen Stord/Haugesund.
- Olseng, I. (1994). Musikkpedagogikk for voksne. I P. Dyndahl, & Ø. Varkøy, *Musikkpedagogiske perspektiver* (ss. 99-114). Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Popadic, C. (2013). *Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark*. Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode - en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Refvik, S. (1995). *Ensemble - grunnbok i samspill*. Oslo: DANOR Forlag AS.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse - kvalitative metoder i samfunnsfag* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rønningen, A. (2014). Den skal tidlig krøkes som god konstruksjon skal bli. I E. Angelo, & S. Kalsnes, *Kunstner eller lærer?* (ss. 218-232). Oslo: Cappelen Damm.
- Schiefloe, P. M. (2011). *Mennesker og samfunn - Innføring i sosiologisk forståelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena - Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Hanover, N.H: University Press of England.
- Spurkeland, J. (2005). *Relasjonskompetanse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stendal, K. (2014). *Et skolekorps for alle? - prosjektoppgave*. Stavanger: Universitet i Stavanger.
- Sæther, M. (2014). Hva er musikk? I E. Angelo, & M. Sæther, *Barnet og musikken* (2. utg., ss. 11-42). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sørensen, E. H. (1961). *Amatørdirigenten. Oppslagsbok for ledere av kor, korps og orkestre*. Oslo: Musikk-Huset.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse - en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.
- Thuren, T. (2009). *vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Tiller, T., & Tiller, R. (2002). *Den andre dagen - det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder - i praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Vygotsky, L. S. (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. (K. Ö. Lindsten, Overs.) Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Øfsti, R. (2014). Etikk og estetikk som dramaturgisk dilemma og mulegheit. I A.-L. Østern, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (ss. 141-147). Bergen: Fagbokforlaget.
- Østbø, G. (2002). *Skru På! - ei oppgave om musikkprosjekt som arbeidsmetode på ungdomstrinnet*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Østern, T., & Engelsrud, G. (2014). Læreren-som-kropp. I A.-L. Østern, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (ss. 67-86). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Liste over vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv

Vedlegg 3: Samtykkeskjema

Vedlegg 4: NSD godkjenning

Vedlegg 1:

Intervjuguide.

Bakgrunn

- hvilken utdannelse har du? Hvilken direksjonsbakgrunn har du?

Samspill

- Metodisk i samspillundervisningen?
- Er du bevisst på samspill og hva legger du i begrepet samspill?
- Hva er viktig i din undervisning av samspill?

Fremgangsmåte

- Å lede samspill. Hva tenker du på ved samspill.
- hvordan lede samspillet.
- hvordan jobber du med samspill i ditt korps

Vedlegg 2:

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Bakgrunn og formål

Jeg er mastergradsstudent ved NTNU, program for lærerutdanning og jobber med et prosjekt med problemstillingen. "hva kjennetegner dirigentens didaktiske tilnærming til det å lede samspill" Årsaker til denne studien er at jeg lurer på hvordan dirigenter tenker metode for å lede samspill og hvordan dette kommer frem i praksisen. De musikalske resultatet har ingen betydning i prosjektet, jeg er interessert i hvordan dirigenten tenker.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Deltakelse i studien innebærer et intervju der du som forskningsdeltaker vil bli spurt noen spørsmål angående det å lede samspill i et korps.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Intervjuet som blir gjort vil bli festet til lydbånd og transkribert i etterkant. Du som intervjuobjekt vil ikke kunne bli gjenkjent med navn da dette ikke har noen betydning for resultatet av prosjektet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 25. Mai 2015. Alle lydopptak som er gjort vil etter denne datoen bli slettet. Prosjektet har frivillig deltakelse og du har rett til å trekke deg ut av prosjektet når som helst uten å måtte begrunne dette.

Veileder i dette prosjektet er Elin Angelo ved NTNU.

elin.angelo@plu.ntnu.no

Dersom du har spørsmål ta kontakt med

Erlend Østbø Juberg

95191479

erl_jub@hotmail.com

Vedlegg 3:

Samtykkeskjema

Jeg gir mitt samtykke til at Erlend Østbø Juberg får intervju og lydfeste opptaket av intervjuet høsten 2014. Dette er undersøkelser i forbindelse med hans mastergradsprosjekt med problemstillingen "Hva kjennetegner dirigentens didaktiske tilnæringsmåte til det å lede samspill"

Veileder for dette prosjektet er Elin Angelo

elin.angelo@plu.ntnu.no

Alle data vil bli behandlet konfidensielt under arbeidsprosessen og anonymisert ved prosjektslutt våren 2015. Alle lydopptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dato: _____ Navn: _____

Riv av denne siden og lever til Erlend Østbø Juberg

Vedlegg 4:

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Elin Angelo

Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 15.10.2014

Vår ref: 39961 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 22.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

39961	<i>Hva kjennetegner dirigentens didaktiske tilnærming til å lede samspill</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Elin Angelo</i>
Student	<i>Erlend Østbø Juberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Endringsmeldinger gis via et eget skjema,

<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 25.05.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Erlend Østbø Juberg erl_jub@hotmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 39961

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men veileders navn og kontaktinformasjon må tilføyes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 25.05.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak