

Anna Kirstine Aarland

«Og så skal det være god musikk»

En diskursanalyse om skolekorpsdirigenter og noteforlag sine oppfattelser av «et godt skolekorpsrepertoar»



Norges
musikkhøgskole
Norwegian Academy
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk
Norges musikkhøgskole
Våren 2020

Forord

Endelig – etter åtte år med sammenhengende studier går dette mot en slutt. De to siste årene har virkelig vært en berg-og-dalbane av følelser. Men midt oppi alt er jeg takknemlig for å være omringet av gode mennesker. Jeg vil rette en stor takk til alle som har bidratt til at denne oppgaven har blitt gjennomført. Først og fremst takk til min fantastiske veileder, Anne Jordhus-Lier. Jeg er enormt takknemlig for dine kritiske spørsmål, gode svar, oppklarende samtaler, motiverende tilbakemeldinger, tilgjengelighet og språkvask av oppgaven.

Takk til Oslo Sentrum Baptistkirke for lån av lokaler da NMH og biblioteker ble stengt på grunn av Covid 19.

Jeg må også rette en stor takk til alle informanter for at dere gav av deres tid og delte deres tanker. Og til alle som har diskutert løst og fast om temaet i denne oppgaven, kommet med forslag eller sendt meg relevant litteratur i posten da bibliotekene stengte; tusen takk!

Takk til venner og familie for støtte underveis og forståelse for prioriteringer. Jeg er også veldig takknemlig for mine fantastiske medstudenter. Tusen takk for mye humor, heiarop og rom for klaging. Elisabet, Marianne, Magnus, Halvor, Pål André og Simen – dere er gull. Takk til min kjære Thomas for å ha passet på meg og minnet meg på søvn- og matbehov underveis i skrivingen. Gode ord, klemmer og smil var til stor hjelp da motivasjonen var på bunn.

Og sist men ikke minst: takk Far for styrke!

Anna Kirstine Aarsland

Oslo, 15.06.2020

Sammendrag

Denne oppgaven har fokus på repertoaret i norske skolekorps. Bak en konsert står det ofte en dirigent som har valgt ut musikken som spilles, men hvilke valg tar en dirigent når det jobbes med repertoar? Hvem tar de hensyn til og hva fokuseres på? Med tanke på hvor ulike konserter skolekorpsene spiller, kan det se ut som dirigentene har ulike oppfattelser av hva som er et godt skolekorpsrepertoar. Korpsbevegelsen har en tradisjon for å jobbe mest med notebasert musikk. De fleste dirigenter forholder seg derfor til ferdige, notebaserte arrangementer og originalmusikk fra noteforlag. Derfor var jeg også nysgjerrig på hva et noteforlag tenker når de jobber med repertoar. Ved å intervju seks dirigenter og Norsk Noteservice, har jeg forsøkt å finne ut hva som blir oppfattet som et godt skolekorpsrepertoar, og hvordan dette regulerer det didaktiske arbeidet med repertoar.

Studiens teorigrunnlag har bestått av Laclau og Mouffe sin diskursteori og didaktisk teori i form av den didaktiske relasjonsmodellen. Studien har vært metodisk forankret i kvalitativ forskning og diskursteori, og datainnsamlingen ble gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervju med seks skolekorpsdirigenter fra NMF-regionene Hordaland, Rogaland og Øst samt ett noteforlag.

Analysen avdekket ni ulike diskurser som forsøker å fylle «et godt skolekorps repertoar» med innhold. Disse diskursene var 1) *bred musikkutdanning*, 2) *norsk musikk*, 3) *målgruppe*, 4) *dirigentens kompetanse*, 5) *godt håndverk*, 6) *den bevisste og selvstendige musikanten*, 7) *musikk for skolekorpsets besetningen*, 8) *mestring og utvikling* og 9) *musikantenes påvirkning*. Funnene i denne studien peker blant annet på at et godt skolekorpsrepertoar er tilpasset musikantene, tar hensyn til korpsets besetning og gjenspeiler dirigentenes kompetanse innen sjangere, stiler, epoker, metoder og arrangering/komponering.

Summary

This study focuses on the repertoire in Norwegian youth bands. A concert program is often put together by the musical directors, but what choices does the conductor make when finding repertoire? What is being looked after and what needs focus? Considering the variation in programming for a youth band, it seems like the conductors have varied opinions on what they believe to be a good youth band programme. The banding movement has a tradition of playing written music, and the conductors mostly kept to playing note based arrangements and original music from the music publishers. That spiked my curiosity as of what the music publishers has in mind when working with repertoire. By conducting interviews with six musical directors and Norsk Noteservice (a Norwegian music publisher), I try to see what a good youth band repertoire looks like and how this regulates the didactic work of repertoire.

The theoretical framework has consisted of the discourse theory from Laclau and Mouffe and in the form of the didactic relation model. The research methodology employs qualitative research and the discourse theory, and the data collecting consisted of semi structured interviews with six youth band conductors from the NMF regions Hordaland, Rogaland and Øst, with the addition of one music publisher.

The analysis revealed nine different discourses that tried to fill «a good youth band repertoire» with content. These discourses were 1) *a broad music education*, 2) *Norwegian music*, 3) *target group*, 4) *the conductors competence*, 5) *good music crafting*, 6) *the conscious and independent music student*, 7) *music for the bands line up*, 8) *mastering and development* and 9) *the influence from the music students*.

The results of this study indicates that a good school band repertoire is adjusted to the music students, considers the bands line up and reflects the competence of the music conductor within genres, styles, period music, methods and arranging/composing.

Innhold

Sammendrag.....	ii
Summary	iii
Innhold	iv
Oversikt over figurer.....	vii
Oversikt over forkortelser	vii
1 Innledning	1
1.1 Valg av tema	2
1.2 Problemstilling.....	3
1.3 Om skolekorps	4
1.3.1 Årshjul.....	4
1.3.2 Korpsets oppbygging	5
1.3.3 Repertoar.....	5
1.3.4 Ulike nivåer.....	8
1.4 Janitsjarkorpsets historie	10
1.4.1 Den sivile musikken i Europa	10
1.4.2 Militærmusikken i Europa	11
1.4.3 Janitsjarkorps i USA	11
1.4.5 Militærmusikken i Norge.....	12
1.4.6 Den sivile musikken i Norge.....	13
1.5 Brassbandets historie.....	13
1.6 Disposisjon.....	15
2 Tidligere forskning og litteratur	16
3 Teori.....	27
3.1 Diskursteoriens utgangspunkt.....	27
3.1.1 Epistemologi	27
3.1.2 Strukturalismen	28
3.1.3 Poststrukturalismen.....	29
3.1.4 Marxismen	30
3.1.5 Gramsci	30
3.1.6 Marxismen via Gramsci til diskursteori.....	31
3.1.7 Sosialkonstruksjonisme.....	32
3.1.8 Althusser	33
3.1.9 En videreføring av Foucault.....	33
3.2 Diskursteoriens begreper	34
3.2.1 Diskursteoriens struktur	34
3.2.2 Politikk og konflikt	36
3.2.3 Oppsummering av diskursteori	38
3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen	39
3.3.1 Mål	41
3.3.2 Innhold	41
3.3.3 Metode	42
3.3.4 Vurdering	43

3.3.5 Rammefaktorer.....	44
3.3.6 Musikant- og dirigentforutsetninger	44
3.3.7 Oppsummering fra den didaktiske relasjonsmodellen	45
4 Metode	46
4.1 Vitenskapelig tilnærming.....	46
4.1.1 Kvalitativ forskning	46
4.1.2 Diskursanalyse	47
4.2 Forskningsdesign.....	47
4.2.1 Datainnsamling	47
4.2.2 Valg av informanter	48
4.2.3 Forberedelse til intervjuene.....	52
4.2.4 Pilotintervju.....	52
4.2.5 Gjennomføring av intervjuene	53
4.3 Analysestrategi.....	54
4.3.1 Transkripsjon av pilotintervju	55
4.3.2 Transkripsjon av intervjuene.....	55
4.3.3 Koding og kategorisering.....	56
4.3.4. Analyse.....	57
4.4 Forskerrollen.....	58
4.5 Reliabilitet og validitet	59
4.5.1 Reliabilitet.....	59
4.5.2 Validitet.....	59
4.6 Etske tiltak.....	60
5 Resultat	62
5.1 Diskursen om bred musikkutdanning	63
5.2 Diskursen om norsk musikk	67
5.3 Diskursen om målgruppe.....	69
5.4 Diskursen om dirigentens kompetanse	71
5.5 Diskursen om godt håndverk.....	73
5.6 Diskursen om den bevisste og selvstendige musikanten.....	76
5.7 Diskursen om musikk for skolekorpsets besetning	78
5.8 Diskursen om mestring og utvikling	79
5.9 Diskursen om musikantenes påvirkning.....	83
6 Diskusjon.....	87
6.1 Sentrale diskurser	87
6.2 Didaktisk arbeid	90
7 Avslutning	95
Litteraturliste.....	98
1 Godkjenning fra NSD.....	106
2 Intervjuguide til dirigentene	109
3 Intervjuguide til noteforlaget.....	112

4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til dirigentene	114
5 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til noteforlaget	117

Oversikt over figurer

Figur 1.1 – American Band College Music Grading Chart, side 9

Figur 3.1 – Den didaktiske relasjonsmodellen, side 40

Figur 5.1 – Oversikt over diskursene, side 63

Oversikt over forkortelser

NSD = Norsk senter for forskningsdata

NMF = Norges Musikkorps Forbund

Noteservice = Norsk Noteservice, Vigmostad & Bjørke AS

DM = Distriktsmesterskap

NM = Norgesmesterskap

1 Innledning

Jeg har mistet tellingen på hvor mange nordmenn jeg har møtt som tror at skolekorpsene kun spiller på 17. mai. Men for en korpsmusikant er 17. mai bare én av mange konsertdager i løpet av et år. De fleste skolekorps spiller året rundt. Som skolekorpsdirigent og spillende musikanter i amatørkorps har jeg opp gjennom årene vært borti mye forskjellig musikk. Musikk er noe alle har et forhold til og noe som engasjerer oss. Hvordan et konsertprogram er satt sammen kan gjerne føre til livlige diskusjoner og sette i gang ulike følelser i oss. Og bak en konsert står det ofte en dirigent som har valgt ut musikken som spilles. Men hvilke valg tar en dirigent når det jobbes med repertoar? Hvem tar de hensyn til og hva fokuseres på? Som dirigent er det mange valg å ta og kanskje også en del kameler som må svelges. Tittelen på denne studien, «Og så skal det være god musikk», er et sitat fra en dirigent som stilte som informant; Magnus. Med tanke på hvor ulike konserter skolekorpsene spiller, kan det se ut som dirigentene har ulike oppfattelser av hva som er et godt skolekorpsrepertoar.

Et spørsmål som har kvernet mye i hodet på meg mens jeg har skrevet denne oppgaven, spilt i amatørkorps og jobbet som dirigent ved siden av studiene er «hva er viktigst når du velger repertoar?». Dette spørsmålet har jeg stilt til seks skolekorpsdirigenter og et noteforlag; Norsk Noteservice. Gjennom intervjuer med disse har jeg fått innsikt i hvordan de ulike dirigentene tenker når de velger repertoar og hvordan de jobber med repertoaret i skolekorpsene sine. Korpsbevegelsen har en tradisjon for å jobbe mest med notebasert musikk, selv om blant annet jazzgruppen Brazz Brothers og PULSE¹ har vist at gehørbasert musikk og improvisasjon kan fungere utmerket i korps. De fleste dirigenter forholder seg derfor til ferdige, notebaserte arrangementer og originalmusikk fra noteforlag. Unntaket er dirigenter som komponerer og arrangerer musikken selv, lar musikantene lage musikk eller kjøper musikk direkte fra komponister/arrangører. Derfor var jeg også nysgjerrig på hva et noteforlag tenker når de jobber med repertoar.

I dette første kapittelet presenterer jeg tema og begrunnelsen for undersøkelsen. Jeg gjør rede for problemstillingen og avgrensninger. Videre redegjør jeg for sentrale begreper som

¹ Samarbeidsprosjekt mellom den sørafrikanske musikkorganisasjonen Field Band Foundation, Norsk senter for utvekslingssamarbeid, Norec og Norges Musikkorps Forbund (Norges Musikkorps Forbund, u.å.).

benyttes i studien, etterfulgt av en beskrivelse av skolekorps og historien til korpsbevegelsen. Til slutt kommer en redegjørelse av studiens videre struktur.

1.1 Valg av tema

Jeg har vært korpsmusikant i 19 år. Det startet med en kornett i hånda som åtteåring i Frøyland skulekorps – et lite skolebrassband på Jæren. Siden har jeg vært en del av korpskulturen, og er i dag både trompetlærer og dirigent i skolekorps i tillegg til å spille i et brassband. Min første skolekorpsdirigent hadde mye fokus på eldre, originalskrevet brassbandmusikk og arrangerte «svisker» fra 60-80-tallet som jeg ikke hadde hørt før. Min andre skolekorpsdirigent lot oss spille nyere originalmusikk for brassband og arrangementer av klassisk musikk eller populærmusikk som vi hadde hørt før. Dette var to helt forskjellige verdener, og jeg husker godt at jeg kjente på mye mer spilleglede og mestring av å spille under den andre dirigenten. Som skolekorpsdirigent er jeg opptatt av at konsertene skal gi gode opplevelser. De beste opplevelsene jeg har hatt, har vært konkurranser med unger som synes musikken virker alt for stor og uoverkommelig i starten, men som strekker seg enormt underveis og stråler mens de spiller på scenen. Det «uoverkommelige» kan være at musikken har mange deler de må memorere, er teknisk krevende, utfordrende å lese, vanskelig å orientere seg i auditivt eller bruker andre karakterer og stiler enn hva musikantene er vant med. Dess mer jeg jobber med repertoar i skolekorps, dess mer skjønner jeg hvor mange muligheter som finnes og at det ikke er ett svar på hva som fungerer best. Skolekorps og repertoar var derfor et naturlig tema å skrive oppgave om for meg.

I motsetning til en del «kaffekorps», altså amatørkorps for voksne som gjerne har mest fokus på det sosiale, opplever jeg at mange skolekorps fokuserer på å bli bedre og å være en aktivitet som driver med opplæring. En viktig del av opplæringen skjer gjennom repertoar; enten målet er å utvikle ferdigheter som lesing, gehør, øving, fremføre eller å lage musikk, eller det er å utvikle repertoarkunnskap som for eksempel sjanger- og stilforståelse, musikkhistorie og musikalsk forståelse.

Repertoar er et stort tema, og det er spennende å diskutere det med kollegaer og andre dirigenter som jeg treffer på dirigentsamlinger som Dirigentuka, konkurranser eller konferanser. Med denne oppgaven ønsker jeg å få større forståelse for hvordan dirigentene og

noteforlagene tenker rundt musikk i skolekorps og kunne bidra med mer kunnskap om skolekorpsrepertoar.

1.2 Problemstilling

Det kunne vært interessant å høre hva korpsmusikantene, foreldrene, korpsorganisasjonene, komponister og arrangører tenker rundt repertoar. Likevel er det dirigentene som ofte tar det avgjørende valget. Dirigentene blir derfor svært sentrale i denne oppgaven. På den ene siden er dirigentene avhengig av hva som er tilgjengelig, noe som innebærer at de er avhengige av noteforlagene og det de velger å gi ut, samtidig som noteforlagene er avhengig av hva de får solgt, altså tilbud og etterspørsel. Denne dynamikken synes jeg er interessant, og derfor ønsket jeg å ha med en stemme fra et noteforlag.

Hensikten med studien er å belyse ulike tanker, meninger, erfaringer og forståelser rundt repertoar. Disse kan igjen peke på hva som oppfattes som «et godt skolekorpsrepertoar». På bakgrunn av de skisserte tankene, har jeg utarbeidet problemstillingen:

Hva blir oppfattet som et godt skolekorpsrepertoar blant dirigenter og noteforlag, og hvordan regulerer sentrale diskurser i feltet det didaktiske arbeidet med repertoar?

For å finne ut av dette har jeg valgt et kvalitativt design der jeg har brukt semistrukturerte intervjuer (Kvale og Brinkmann, 2015). Hensikten er ikke å generalisere hva som er et godt repertoar, men å trekke frem ulike synspunkter og perspektiver. Likheter og ulikheter blir derfor spennende å se på.

I Store norske leksikon defineres repertoar som «de sangene eller stykkene som en utøvende musiker eller et musikkensemble behersker og kan fremføre» (Leinslie, 2019). I denne oppgaven vil repertoar omfatte originalskreven musikk, arrangert musikk (transkribert, instrumentert eller arrangert), gehørbasert musikk eller improvisasjon som et skolekorps kan fremføre. Med skolekorpsdirigent mener jeg dirigenten i hovedkorpset. Dirigenten kan gjerne dirigere aspirant- og juniorkorps i tillegg, men det er arbeidet rundt hovedkorpset som jeg ønsker å rette lyset mot i denne oppgaven. Dirigenten i hovedkorpset er ofte ansatt som musikalsk leder og har ansvar for progresjon, musikkopplæring og målsettingen til et skolekorps.

1.3 Om skolekorps

I dette delkapittelet presenterer jeg skolekorpsenes organisering med årshjul og ulike nivåer innad i korpset. Jeg forklarer gradssystemet som blir brukt på svært mye korpsmusikk, og oppsummerer tre fagartikler og en sluttrapport som diskuterer korpsrepertoar.

1.3.1 Årshjul

Korpsets årshjul følger i stor grad skoleåret. Hva et årshjul eller en semesterplan inneholder vil variere fra korps til korps. Av spillende aktiviteter er det vanlig med ukentlige samspilløvelser, ukentlige enetimer eller gruppetimer, sommerturer, konserter og seminarer. Dette arrangeres som oftest av det enkelte korpset, enten alene eller i samsvar med for eksempel kulturskole, lokalsamfunn og/eller andre korps. I tillegg arrangeres det fellesarrangementer i regi av interesseorganisasjonen Korpsnett, amatørmusikerorganisasjonen Norges Musikkorps Forbund (heretter NMF), skolekorps eller amatørkorps som skolekorpsene kan melde seg på. Eksempler på fellesarrangementer er festivaler, underholdningskonkurranser, stevner, fellesseminarer for ungdommer, sommerkurs, distriktsmesterskap (heretter DM) og Norgesmesterskap (heretter NM).

Jeg har valgt å dele konkurransene inn i to grupper. Av de mer publikumsvennlige konkurransene finner vi festivaler og underholdningskonkurranser. Her finnes det ofte mye sceneshow med kostymer, skuespill, sang og dans på scenen mens korpsene spiller underholdningsmusikk. Korpsene blir bedømt på musikalsk fremførelse, programsammensetting og underholdningsverdi. Eksempler på dette er Underholdningskampen (Oslo), Stavanger Open (Rogaland), Rennebuspøll og Steinkjærspøll (Trøndelag), Sotrafestivalen, Ravnanger musikkfestival og Fanafestivalen (Hordaland). Siden festivaler og underholdningskonkurranser arrangeres ganske likt, har jeg slått dem sammen til kategorien underholdningskonkurranser. Den andre gruppen konkurranser er de «seriøse» konkurransene; DM og NM). Disse foregår i mars/april (DM) og juni (NM) og av NMF. Korpsene til dirigentene jeg intervjuet hadde årshjul som bestod av ukentlige øvelser, spilletimer, seminarer, interne konserter, åpne konserter, spilleoppdrag, DM, julekonsert/spilling på julaften og marsjering på 17. mai. Noen av korpsene deltok også på underholdningskonkurranser og NM.

1.3.2 Korpsets oppbygging

De fleste skolekorps har delt inn korpset i tre nivåer, men det finnes også korps med fire og fem nivåer. Det mest vanlige er at musikantene går ett år som aspiranter og ett til to år som juniorer før de starter i hovedkorpset. Noen skolekorps praktiserer også «mellomkorps» eller «rekruttkorps» mellom juniorkorpset og hovedkorpset. Alderen på en nybegynner kan også variere fra 7-10 år. Dermed varierer det hvor gamle musikantene er når de blir tatt opp i hovedkorpset.

1.3.3 Repertoar

Gjennom fagartikkelen «Janitsjarkorpset – historien og repertoaret» hevder dirigenten Odd Terje Lysebo (2002) at korpsrepertoaret historisk sett har blitt skrevet for å ha enten en pedagogisk funksjon eller en kunstnerisk funksjon. Den pedagogiske musikken tar hensyn til utøvernes nivå og ferdigheter, mens den kunstneriske musikken er «skrevet uten hensyn til instrumentalistenes ferdigheter og utelukkende med mål om å skape et kunstnerisk uttrykk» (Lysebo, 2002, s. 55). Et viktig moment i utviklingen av repertoaret til korpsene er den tekniske utviklingen av instrumentene. Dette har gitt komponistene og arrangørene ulike muligheter. Det var f.eks. ikke mulig å skrive kromatisk for messing (utenom trombone) før instrumentene fikk klaffer eller ventiler (2002, s. 55). En annen viktig faktor har vært utviklingen av besetningene og janitsjarkorpsets manglende standardisering av besetning (2002, s. 55).

Dirigentene Johannes Mangersnes og Morten E. Hansen (2004) diskuterer i fagartikkelen «Om repertoar og om dets betydning for den enkelte musikanter og for korpsets musikalske utvikling» ulike sider ved hvem som bør bestemme repertoaret. I all hovedsak mener de at dirigenten bør bestemme repertoaret, og at valget bør være en konsekvens av faktorer som arbeidsmål, besetning og korpsets musikalske nivå. Dirigentens ansvar innebærer også å være bevisst på musikkens hensikt og bruksområde, samt musikantenes ve og vel (Mangersnes & Hansen, 2004, s. 21). De mener det er uheldig å la andre i korpset, for eksempel musikkomiteer eller medlemmer, velge ut alt repertoar. Dette mener de vil føre til en likegyldig dirigent som ikke klarer å formidle musikken på en oppriktig måte (2004, s. 21-22). Mangersnes og Hansen advarer også mot å bruke musikk som kun dirigenten eller enkelte musikanter liker. En dialog med musikantene vil både sørge for at de unge kan komme med meninger, samtidig som dirigenten kan ta den endelige beslutningen.

Mangersnes og Hansen mener at helheten skal sørge for at alle i korpset blir behandlet like seriøst (2004, s. 21-22).

I tillegg til hvem sin musikksmak som skal tilfredsstilles, understreker de at repertoaret også må stå i et visst forhold til *musikantenes* prestasjonsnivå og aspirasjonsnivå, ikke bare *dirigentens* aspirasjonsnivå. Dersom dirigenten velger et repertoar som fungerer godt, kan musikantene få en estetisk opplevelse av musikken, og korpset kan komme musikalsk styrket ut av prosessen, mener Mangersnes og Hansen (2004, s. 22). En annen viktig jobb er så se den enkeltes behov for eksponering og utfordringer. Dette innebærer å vurdere hvem som ønsker solo, hvem som vil være anonyme og hvem som bør utfordres. Her må dirigenten også være bevisst på hvordan komponister og arrangører gir musikalske oppgaver, sånn at ikke de samme alltid får melodi, basstemme eller kompstemmer hevder Mangersnes og Hansen (2004, s. 23). Mangersnes og Hansen kommer med flere forslag til hvor dirigenten kan tilegne seg repertoarkunnskap; internettforum, innspillinger, konsertprogrammer, kataloger, konserter, konkurranser, utstillinger, aktiv selvutøvelse og noteforlag i butikk og på nett (2004, s. 23-24).

Den norske komponisten, arrangøren og dirigenten Torstein Aagaard-Nilsen har skrevet store mengder musikk til orkester, kor, kammergrupper, solister og korps på alle nivå, og er en sentral person innenfor korpsbevegelsen. I 1999 hadde han et foredrag om repertoar under NMFs Dirigentsymposium som senere ble modifisert til en fagartikkel som kom ut i 2002. Artikkelen tar opp problemstillinger rundt hva som bør være korpsrepertoar og ikke. Han starter med påstanden «Norske musikkorps har ikke et genuint korpsrepertoar, et repertoar som er ekte og oppriktig laget for denne besetningstypen» (Aagaard-Nilsen, 2002, s. 50). Aagaard-Nilsen sin ideelle tanke er at all korpsmusikk bør være originalkomponert for korps (2002, s. 50). Likevel mener han at en del tilrettelagt musikk, altså arrangert musikk, fungerer utmerket og har høy nok kvalitet til å få korpset til å klinge svært bra. «Det bør være åpning for dette repertoaret [arrangert musikk] også. Dette er tilskudd til vårt originalrepertoar, [...] og omfatter alt fra klassiske stykker, via storbandlåter til arrangert folkemusikk» (2002, s. 51).

Ved at korpsmusikken tar elementer fra andre musikksjangere og ivaretar kommersielle interesser, mener Aagaard-Nilsen at korpsmusikken mangler en estetisk plattform. Ved å masseprodusere «musikk som gir seg ut for å være korpsmusikk» og satse på «enkle hits som «alle» kan spille» mener han at ordet «korpsmusikk» blir utvannet (Aagaard-Nilsen, 2002, s.

50-51). Han etterlyser en innsats fra korpsaktørene til å satse på korpsenes egenart og etablere et eget repertoar, i likhet med den klassiske musikken og jazzmusikken. For å få til dette mener han at korpsbevegelsen både må få mer ny musikk som driver korpsmusikken fremover samt å utdanne eller rekruttere komponister som «kjenner korps som medium og som i tillegg har noe å si i musikken sin» (2002, s. 51).

Så lenge korpsene satser på det sosiale fremfor god musikk, er det vanskelig å oppfattes som seriøs i det etablerte kulturlivet hevder Aagaard-Nilsen (2002, s. 51). Et eksempel på at korps ikke blir oppfattet som en seriøs institusjon, er at korpsene får lite spilletid på radiokanalen NRK P2. Aagaard-Nilsen tror at korps kanskje blir sett på som «folkelig» på lik linje med country og visesang, mens NRK P2 ønsker å spille «akademiserte musikkretninger» og musikk med relativt lav kommersiell tenking (2002, s. 53). Han hevder at korpsbevegelsen kanskje har tråkket seg selv på tærne ved å i for stor grad forsøke å «underholde folk med lette og upretensiøs innslag på våre konserter og på korpshalvtimen i P1» (2002, s. 53).

Aagaard-Nilsen mener vi må begynne å tenke fremover på hvilken musikkoppdragelse og publikumsoppdragelse vi skal gi videre. Publikummere skal få lov til å høre genuin *korpsmusikk* når de er på korpskonserter. Så lenge musikken ivaretar besetningens egenart, mener han at nesten hvilket som helst musikalsk uttrykk kan spilles av korpset. Akkurat *hva* korpsmusikk skal være, er dermed ikke definert (Aagaard-Nilsen, 2002, s. 52). Han avslutter artikkelen med å etterlyse en diskusjon om hva korpsmusikk skal være og kommer med noen ønsker for fremtiden; at profesjonelle militærkorps i større grad skal fornye repertoaret og at korps skal bruke konkurranser som en mulighet til å bestille ny musikk (2002, s. 54).

Dirigentnettverket (Norges Musikkorps Forbund, 2015) var et nettverk som bestod av åtte ansatte i NMF og 24 dirigenter fra hele landet som hadde hatt suksess over tid. Deres mandat var å «finne og kvalitetssikre suksessfaktorer, og bidra til utvikling av nåværende og fremtidige skolekorpsdirigenter» (2015, s. 4). Disse hadde fem samlinger fra 2013-2015 som resulterte i et sluttdokument, skrevet av NMF, som oppsummerer innsamlet kunnskap og erfaringer. Det ble pekt på fem viktige suksessfaktorer; grunnopplæring, engasjement, målsetningsarbeid, repertoarkunnskap og repertoararbeid samt mestringsopplevelser (2015, s. 5). Repertoar blir i sluttrapporten sett i sammenheng med metodikk; som to sider av samme sak. Dirigentene og NMF oppfordrer dirigentene til å tenke på hvordan repertoaret kan brukes som et metodisk verktøy for å oppnå progresjon i opplæringen. I tillegg mener de at det lurt til

å vurdere bruk av gehørlåter, uten å definere hvorfor. Det understrekes også at dirigenten må være bevisst på korpsets nivå, den enkeltes nivå, korpsets størrelse og besetning, konsertplanlegging, sesongplanlegging, en balanse mellom seriøst repertoar og underholdningsmusikk samt hvordan «tradisjonelt» repertoar på 17. mai og julekonserter kan bidra til korpsets utvikling. De henviser til notebutikker og forlag for å få hjelp til å finne nytt repertoar, men påpeker at det tar lang tid å finne nytt repertoar (2015, s. 6-7).

1.3.4 Ulike nivåer

De ulike noteforlagene opererer ofte med gradssystemer på musikken sin. I Norge er vanskelighetsgraden mellom 1 og 6. Grad 1-2 blir regnet for nybegynnere og blir oftest spilt i aspirant- og juniorkorps. Skolekorpset spiller omtrent grad 2-4, mens amatørkorps spiller grad 3-6, avhengig av nivå og ambisjoner. NMF har gitt forslag til hvilken grad skolekorpset bør forholde seg til når de melder seg på konkurranser; 1. divisjon bør spille grad 3-4, 2. divisjon bør spille grad 2,5 – 3,5 og 3. divisjon bør spille grad 2,5 eller enklere (Lillebø, 2017).

Mange dirigenter bruker også utenlandske forlag når de kjøper musikk. Informantene mine brukte Hal Leonard, Just Music, C. L. Barnhouse, Sheet Music Plus, J. W. Pepper, Alfred Music, Rundel, IMSLP, Ulrich Köbl, Martin Schmitt, De Haske, HeBu Musikverlag og Musikverlag Frank. Disse forlagene kan ha andre gradssystemer enn de norske forlagene, eller de kan ha en annen formening om hva for eksempel grad 3 skal inneholde. Under er et eksempel fra USA hvor det står tydelig hva en komponist eller arrangør kan tillate seg av ulike utfordringer på de ulike nivåene.

American Band College Music Grading Chart					
Grade	1	2	3	4	5
Meter	Simple: 2/4, 3/4, 4/4, c, e	2/4, 3/4, 4/4, c, e, 6/8 (easy compound)	2/4, 3/4, 4/4, c, e, 6/8, 9/8. easy changing/asymmetrical meter	Add: 3/8, 6/8, 9/8, asymmetrical (5/8, 7/8), changing meter	Any meter or combination of meter.
Key Signature	One to three flats (Key of C-end of year)	None to four flats	None to five flats	One sharp to six flats	Any key
Tempo	Andante-Moderato (72-120)	Andante-Allegro (72-132) ritard, accel.	Largo-Allegro (56-144) ritard, accel., rall.	Largo-Presto (44-168) ritard, accel., rall.	Largo-Prestissimo (44-208) ritard, accel., rall.
Note/Rest Value		As in Grade 1 plus simple 16th note patterns and triplets	All values in duple excluding complex syncopation plus easy compound rhythms.	All values in duple All values in compound	Complex duple and compound rhythms
Rhythm	Simple; mostly unison rhythm (dotted rhythm end of year)	Add simple syncopation & well-prepared dotted rhythms. More use of non-unison rhythms.	Basic duple and triple syncopation, dotted rhythms.	All rhythms except complex compound or complex 16th note syncopation.	All rhythms
Dynamics	<i>p</i> to <i>f</i>	<i>p</i> , <i>mp</i> , <i>mf</i> , <i>f</i> short cresc, decresc.	<i>pp</i> to <i>ff</i> cresc., decresc., sfz, fp	<i>ppp</i> to <i>fff</i> broad cresc, decresc.	<i>ppp</i> to <i>fff</i> cross dynamics, broad cresc., decresc.
Articulation	Attack, release, slurs, staccato, accent	Attack, release, slurs, staccato, accent, legato	Attack, release, slurs, staccato, accent, legato, tenuto.	Two or more articulations simultaneous in the ensemble.	All forms of articulation.
Ornaments	None	Simple trills and single grace notes.	Trills with entry or exit grace notes, double or triple grace note figures.	Trills, turns, mordents	Trills, turns, mordents
Scoring	Limited color combinations (clar-tp, sax-tp) Very limited part division within sections	Independent contrapuntal lines, limited exposed parts, 1 (possibly 2) horn parts.	Solos (fl, cl, sax, tpt, bar) Exposed woodwind or brass. 2-part horns.	Full range of instrumentation, exposed parts for any instrument.	Full range of instrumentation, exposed parts for any instrument, multiple solo/contrapuntal lines.
Length	1 to 3 minutes	2 to 5 minutes	3 to 7 minutes	6 minutes +	Any length
Things to Avoid	Exposed solos, divisi tbn or horn parts, clarinet crossing the break, frequent meter changes, key changes, changing syncopated rhythms.	Frequent key changes, frequent meter changes, wide range for 3rd parts.	Extreme low and high registers, technical playing for 3rd players. Difficult oboe or bassoon solos.	Extremes of range	Limited only by player ability.
Percussion Usage	Pitched: bells. Non-pitched: triangle, tambourine, cymbals, woodblock, snare, bass drum. Limited use of special effects.	Add: Pitched: chimes, xylophone. Non-pitched: timpani. Special effects on cymbals.	All common non-pitched Latin and traditional percussion. Limit range of special effects.	All instruments. Wide range of special effects.	All instruments. Wide range of special effects with diverse requirements for each member of section.
Flute Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Oboe					
Bassoon Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Clarinet Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Alto/Bass Clarinet Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Saxophones Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Trumpet Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Horn Whole notes indicate end-of-year, advanced range.					
Trombone/Baritone					
Tuba					

Figur 1.1 «American Band College Music Grading Chart», u.å., av Bandworld. Hentet fra <https://www.bandworld.org/pdfs/GradingChart.pdf>

I Norge er det ikke like rigid for arrangørene og komponistene fordi noteforlagene setter en grad etter å ha vurdert musikken i sin helhet. Norsk Noteservice, som er informant i denne studien, er både et musikkforlag og en noteutgiver der de forelegger egen musikk med

gradssystem. De driver også salg blant annet via nettbutikk hvor de selger utenlandsk musikk, gjerne med andre gradssystemer.

1.3.1 Standardbesetninger og mindre besetninger

Standardbesetningene for norske skolekorps er janitsjarkorps eller brassband. I flere tiår har rekruttering vært en stor utfordring for mange korps. Noteforlagene har derfor etterkommet denne problematikken og gitt ut musikk for mindre besetninger. På 90-tallet begynte forlagene med Flex 5 som var arrangementer for fleksible besetninger med fem blåsestemmer og én slagverkstemme, som oftest trommesett. Dette har senere utviklet seg til flere serier med fleksibel besetning som Flex 4 og Flex 7. Flex 4 er en vanskelighetsgradsmessig enklere serie med flere slagverksstemmer; mer tilpasset et juniorkorps eller et middels besatt skolekorps. Flex 7 er Flex 5-besetning pluss to lyse stemmer (for eksempel til trompet, fløyte eller klarinett) samt flere slagverksstemmer.

En annen noteserie som er skrevet for redusert besetning er Young Band. Her skriver komponistene og arrangørene både arrangementer og originalmusikk for korpsinstrumentene, men med færre stemmer i hver instrumentgruppe. Det er for eksempel bare én hornstemme, to klarinettstemmer og to trompetstemmer. Andrestemmene er også i mange tilfeller en del enklere enn førstestemmene, slik at noteforlagene imøtekommer utfordringen med flere ulike nivåer innad i instrumentgruppene.

1.4 Janitsjarkorpsets historie

Opprinnelig var en janitsjar en livvakt for sultanen i det gamle Tyrkia. I wienerklassisismen ble det innført orientalmusikk fra f.eks. Tyrkia til Sentral-Europa, og dette fikk navnet janitsjarmusikk. Komponister som Mozart og Beethoven skrev blant annet musikk for blåseinstrumenter og «eksotiske» slagverksinstrumenter som triangel (Lysebo, 2002, s. 55). Janitsjarkorpset har hatt to typer utvikling; sivil og militær (2002, s. 55).

1.4.1 Den sivile musikken i Europa

Frem til opplysningstiden hadde blåseensemblerne viktige roller i samfunnet, enten musikerne var ansatt i kirkene, ved hoff eller spilte i byen. I barokken skrev viktige komponister som Gabrielli, Lully og Händel musikk til blåsegrupper (Lysebo, 2002, s. 60). I wienerklassisismen oppstod besetningen Harmonimusik. Dette var den første

standardbesetningen for sivile korps og bestod av oboer, fagotter, klarinetter, horn og av og til trompet. Mozart, Beethoven, Haydn og Schubert skrev flere verk til besetningen, og flere av Mozarts og Rossinis operaer ble arrangert til ensemblet (2002, s. 60-61).

1.4.2 Militærmusikken i Europa

Militærkorpssene har betydd mest for utviklingen av janitsjarkorpssene. Militærkorpssene har røtter tilbake til 1600-tallet og hadde opprinnelig en praktisk funksjon. Arbeidsoppgavene bestod for eksempel av å forflytte soldater i takt, gi kommandoer ved hjelp av signaler, underholde soldatene, spille på seremonier og være forsvarets «bilde» utad mot sivilbefolkningen. Landene i Europa utviklet etterhvert ulike besetninger (Lysebo, 2002, s. 56). Gjennom 1700- og 1800-tallet skjedde det store forandringer på instrumentfronten som resulterte i at komponistene og arrangørene fikk utvidede og nye muligheter. Kjente komponister som Haydn skrev for korps. I 1795 skrev han to marsjer for korps som bestod av 4 klarinetter, 2 fagotter, 1 serpent², 1 horn og 1 trompet. Omtrent samtidig, i 1802, hadde Napoleon et korps som bestod av 40 musikere (2002, s. 56-57). Fra 1850 bestod kjernerepertoaret av transkripsjoner av blant annet kjente overtyrer, balletter, operetter, fantasier samt originalskrevne marsjer og karakterstykker (2002, s. 59).

Utover på 1900-tallet ble treblåsgruppen utvidet, messinggruppen ble mindre og besetningene ble mer symfoniske. I 1950 bestod US Air Force Band av spesialinstrumentene 1 harpe, 4 celloer og 4 kontrabasser i tillegg til standardinstrumenter, derav 30 treblåsere, 32 messingblåsere og 6 slagverkere. Samme år hadde Musique de la Garde Republicaine i Paris 1 harpe, 3 flygelhorn, 3 celloer og 2 kontrabasser i tillegg til 52 treblåsere, 18 messingblåsere og 5 slagverkere (Lysebo, 2002, s. 59). I dag er det fremdeles manglende internasjonal standardisering av janitsjarkorpset. Dette gjør at musikk som er skrevet for et ensemble, ikke nødvendigvis klinger bra i et annet (2002, s. 59).

1.4.3 Janitsjarkorps i USA

USA har lang korpstradisjon. På 1700-tallet slo militærmusikken røtter. I 1853-1854 ble korpssene gjort populære av franskmannen Antoine Jullien (Lysebo, 2002, s. 62-63). Patrick Gilmore startet det profesjonelle korpset Boston Brigade Band som både brukte

² Serpenten er et messinginstrument i slekt med tuba, baryton og euphonium, men har hull i stedet for ventiler eller klaffer. (Schmitt, 2013)

orkesterovertyrer som Tannhäuser (Wagner) og William Tell (Rossini) samt musikk fra sørstatene som Blue Bonnie Flag, Dixie's Land og Battle Hymn of the Republic (2002, s. 63). John Philip Sousa utviklet repertoaret ved å skrive operaer/operetter, suiter, overtyrer og marsjer. Sousa syntes det var viktig å gi publikum samtidsmusikk fra de fremste komponistene, som den gang var blant annet Tsjajkovsky, Grieg, Wagner og Berlioz. Sousa mente at hver konsert skulle både bestå av repertoar som publikum ønsket og trengte (Lysebo, 2002, s. 63).

Fra starten av 1900-tallet vokste det frem en sterk korpstradisjon på universiteter og skoler. Korpsorganisasjonene samlet seg og laget en standardbesetning som forlagene kunne bruke. Flere komponister skrev etterhvert musikk for skolekorpene, og det ble utviklet et repertoar som hadde høyt kunstnerisk nivå. Det profesjonelle korpset «Goldman Band» var også viktig for repertoarutviklingen. Korpset hadde en klar politikk der målet var å få etablerte komponister til å komponere musikk for korps (Lysebo, 2002, s. 65).

I 1909 komponerte den britiske komponisten Gustav Holst et av de viktigste verkene for korps; «First suite in Eb» (Lysebo, 2002, s. 65). Komponister fra USA og Europa som Arthur Honegger, Darius Milhaud, Paul Hindemith og Alfred Reed la et viktig grunnlag for hvordan 1900-tallets repertoar ble utviklet med tanke på for eksempel instrumentering og klangfarger. Fra 1960-tallet og fremover begynte stadig flere komponister å skrive pedagogisk musikk, altså musikk som tar hensyn til utøvernes nivå og ferdigheter, for eksempel James Swearingen, Thomas Duffy og Johan de Meij (2002, s. 55; 65-67).

1.4.5 Militærmusikken i Norge

Norske militærkorps har eksistert i mange århundrer. På 1500- og 1600-tallet ble det brukt fløyter, trommer, trompeter og pauker. På slutten av 1700-tallet hadde infanteriregimentene korps som bestod av 2 oboer, 2 klarinetter, 2 fagotter og 2 horn, og i 1820 hadde de fem brigadene og marinen egne korps. Mellom 1800 og 1970 utviklet militærkorpene besetningen og repertoaret (Lysebo, 2002, s. 68). De norske militærkorpsdirigentene Oscar Borg, Johannes Hansen og Adolf Hansen skrev mye musikk til korpene. Militærmusikanter har vært til inspirasjon for amatør- og skolekorpsbevegelsen i Norge og har høynet nivået til korpene ved å jobbe som dirigenter og instruktører (2002, s. 68).

1.4.6 Den sivile musikken i Norge

På 1600- og 1700-tallet hadde flere byer egne bymusikanter. Tidlig på 1800-tallet startet bedrifter opp korps for de ansatte, for eksempel Bærums Verk i 1801. Disse bidro til både å holde arbeiderne engasjerte, og var en god investering i en tid hvor dårlige boforhold og dårlige alkoholvaner var et faktum i mange hjem. «Borgerbevæpninger», speidere, losjer og religiøse organisasjoner opprettet også korps (Lysebo, 2002, s. 69). I 1901 stiftet William Farre guttemusikkorpset ved Møllergata skole, og i 1940 var det 40 etablerte skolekorps i Norge (Een de Amoriza, 2018, s. 80).

Norge har i stor grad fulgt det internasjonale repertoaret. Dermed har vi også spilt marsjer, transkripsjoner av opera- og operetteutdrag og lettere underholdningsmusikk. På slutten av 1800- og begynnelsen av 1900-tallet hadde militærkorpsets dirigenter som skrev og arrangerte mye musikk. Blant komponistene som skrev originalmusikk finner vi Ole Olsen, Ole Hjellemo, Oscar Borg, Johannes Hansen og Edvard Grieg. Etter 2. verdenskrig har de norske komponistene Egil Hovland, Knut Nystedt, Arne Nordheim, Øistein Sommerfeldt, Geirr Tveitt og Torstein Aagaard-Nilsen bidratt med betydelige verk (Lysebo, 2002, s. 69-70).

Fram til ca. 1960 var den norske besetningen utviklet fra militærmusikken og krevde en besetning på ca. 25 musikanter (Eriksen, 2004, s. 30). På 1960-1970-tallet begynte mange korps å importere amerikansk musikk. Den amerikanske besetningen krever mange musikanter, gjerne mellom 60 og 100 musikanter (2004, s. 30). Denne besetningsmodellen har vært mal for mange norske janitsjarkorps de siste tiårene (Lysebo, 2002, s. 32).

1.5 Brassbandets historie

Brassband startet i England under den industrielle revolusjonen på 1800-tallet. Arbeiderne startet korps på eget initiativ for å ha et fritidstilbud. I tillegg ble det startet en del korps i bedrifter. Mange fabrikkeiere anså korps som en positiv aktivitet som holdt arbeiderne unna klaging og politisk arbeid (Hansen, 2002, s. 72-73). Også «Temperance» – avholdsbevegelsen – startet korps for å holde arbeidere unna andre lokkende tilbud (2002, s. 74).

Utviklingen av ventilene på messinginstrumentene i 1815 og Adolph Sax sin revolusjonerende forbedring på messinginstrumentfamilien på 1840-tallet hadde betydning for hvordan brassbandene ble utviklet (Hansen, 2002, s. 72). Dirigenten John Gladney utviklet en

besetningsmodell med 24 medlemmer som fortsatt fungerer som standardoppsett for dagens brassband (uten slagverksstemmer). I 1893 ble det innført en regel i reglementet til korpskonkurransene at det ikke var tillatt med mer enn 24 deltakere. I 1973 ble slagverkere tillatt i elitedivisjonen i England, og i 1976 ble det tillatt i alle divisjoner. Før dette kunne slagverkere kun spille under korpsets konserter og opptredener. Som oftest spilte brassbandene transkripsjoner av klassisk, europeisk kunstmusikk skrevet for orkester (2002, s. 74-75).

Konkurranser har en sterk tradisjon i England. Allerede i 1818 ble det arrangert en konkurranse for brassband (Hansen, 2002, s. 72-73). Også i konkurransene var repertoaret som oftest arrangementer av klassiske orkesterverk (2002, s. 76). Økende behov for ny musikk førte til at forlag som Wright & Round (etablert i 1875) oppstod og hadde arrangører som arrangerte de nye populære verkene fra det klassiske orkesterrepertoaret. I 1913 ble det for første gang bestilt et originalverk for brassband; «Labour and Love» av Percy Fletcher (2002, s. 76). I 1928 klarte John Henry Iles å overtale Gustav Holst til å komponere for brassband, og stykket «A Moorside Suite» ble til. Dette førte til at flere kjente komponister anså brassbandet som et verdig medium å skrive for (2002, s. 77). Utover på 1900-tallet begynte brassbandbevegelsen å få faste komponister som skrev og arrangerte musikk til brassband. Også frelsesarmeen hadde egne komponister som skrev til deres brassband (2002, s. 78). På 1960-tallet skjedde det mye klanglig og rytmisk med brassbandmusikken som ble brukt på konkurranser; komponistene begynte å se på neoklassisk musikk i stedet for romantisk musikk og polytonalitet begynte å bli brukt i en del repertoar. Skjeve taktarter og mer kompleks rytmikk ble også tatt i bruk. Men også konsertmusikken ble tatt tak i, og det ble arrangert mye underholdningsmusikk som ikke var klassiske transkripsjoner (2002, s. 80).

I Norge har vi hatt en organisert brassbandbevegelse siden 1977. Brass Band Klubben³ så til England, og brassbandene i Norge er derfor utviklet etter engelsk mønster. I 1979 ble det arrangert NM for brassband i Bergen av Brass Band Klubben med engelsk repertoar. Senere har norske komponister som Torstein Aagaard-Nilsen, Svein Henrik Giske og Stig Nordhagen skrevet konkurransestykker. I dag arrangeres det årlig NM for brass skolekorps i Stavanger, og brassband står sterkt på Vestlandet.

³ Brass Band Klubben (BBK) var en interesseorganisasjon for brassband og ble dannet av brassbandentusiaster fra Eikanger-Bjørsvik Musikklag, Kleppe Musikklag, Follesø Musikklag, Manger Musikklag og Tertnes Ungdomskorps. BBK var opptatt av å utvikle brassband som egenart og sikre kvalitetsheving (Hansen, 2018)

Et brassbandpartitur består som regel av 1 Eb kornett, 9 Bb kornetter, 1 flygelhorn, 3 althorn, 2 baryton, 2 tromboner, 1 basstrombone, 2 euphonium, 2 Eb tubaer, 2 Bb tubaer og 2 slagverk (Hansen, 2004, s. 26). Særlig nyere stykker krever flere slagverkere, og det er ikke uvanlig å ha flere musikanter på enkelte stemmer.

1.6 Disposisjon

Oppgaven består av totalt sju kapitler, der jeg presenterer tidligere forskning i kapittel 2. I kapittel 3 tar jeg for meg det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for dette prosjektet. Her presenteres det vitenskapsteoretiske synet og de diskursteoretiske begrepene som jeg bruker senere i oppgaven.

I kapittel 4 gjør jeg rede for studiens forskningsdesign og gir en begrunnelse for de metodiske valgene som er tatt i det empiriske arbeidet med studien. I kapittel 5 presenterer jeg resultatene fra intervjuundersøkelsen, før jeg drøfter noen av funnene i kapittel 6. I siste kapittel oppsummerer jeg og kommer med noen avsluttende tanker.

2 Tidligere forskning og litteratur

For å få overblikk over tidligere forskning startet jeg letingen i databasen ORIA. Etterpå gikk jeg også inn på nettsidene til Universitetet i Oslo, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Universitetet i Bergen, Universitetet i Tromsø og Norges musikkhøgskole for å lete etter eldre og upubliserte oppgaver innen musikkvitenskap, musikkterapi og musikkpedagogikk som kunne være relevante. Jeg brukte søkeordene «korps», «skolekorps», «skulekorps», «janitsjar», «wind band», «concert band», «symphonic band», «brass band», «repertoar», «repertoire» og «band music».

Det er skrevet masteroppgaver om repertoar på musikklinjen i hovedinstrument og bi-instrument (Romme, 2012; Gjøstøl, 2015; Moe, 2019). Men siden skolekorpset har en ganske annerledes hverdag – uten en nasjonal, fastlagt rammeplan, med stor aldersvariasjon innad i gruppen og med gruppeundervisning i stedet for en-til-en undervisning, ble disse masteroppgavene vanskelige å sette inn i en skolekorpskontekst. Norske skolekorps skiller seg også ut fra mange andre land som har korps som en integrert del av skolen. I Norge er skolekorps en fritidsaktivitet som er drevet av foreldre og aldersspennet er også mye større enn i flere andre land. Jeg har likevel valgt å ta med en doktorgradsavhandling (Weller, 2014) og en artikkel (Dziuk, 2018) fra USA som tar for seg skolekorpsrepertoar på ulike måter.

Jeg fant ingen norske doktorgradsavhandlinger som omhandlet korps eller skolekorps. Derimot fant jeg 46 norske hovedfags- og masteroppgaver om korps eller skolekorps. Jeg delte oppgavene inn i ulike kategorier etterhvert som jeg leste for å se hvilke som var relevante. De som er uthevet, blir presentert i dette kapittelet.

- Aspirant- og juniorkorps (Dalen, 1980; Pedersen, 2006; Tveit, 2018)
- Dirigenten, direksjon og dirigentutdanning (Almaas, 2018; Myrseth, 2008; Juberg, 2015; Storrø, 2002)
- Konkurransen (Øren, 1993)
- Korpset i lokalsamfunnet (Dahl, 2007; Nerland, 1994; Nordbeck, 2002; Stene, 1998)
- Korpsets omdømme (Handegard, 2007; Jørgensen, 2013)
- Korpsets organisering (Snyder, 2014)
- Militærkorps (Berg, 1983)
- Musikkterapi og spesialpedagogikk (Rolstad, 2017; Sæther, 1990; Aasmoe, 2013)
- Rekruttering og frafall (Norbeck, 2002; Pay, 2004; Skalmeraas, 2012; Turtum, 2012)

- Repertoar (Bakkelund, 2005; **Heimdal, 1999**; Johnsen, 2007; **Mortensen, 1984**; Strøm 2016)
- Samarbeid med kulturskolen (Duun, 2002; Landrø, 2018)
- Samspill, inkludering, fellesskap og sosial læring (Blandhol, 1996; Brendløkken, 2015; Christoffersen, 2004; Gylterud, 2011; Johansen, 1975; Oksfjellelv, 2015; Skjørten, 1995; Skogvold, 2001)
- Suksessfaktorer, vellykkethet og kvalitetsfaktorer (**Bredesen, 2016**; Bårdsen, 2017; Fors, 2014; **Popadic, 2014**)
- Annet (Byrknes, 2019; Gilje & Nornes, 2014; Jæger, 2019; Meling, 2015)

Mange av oppgavene kommer naturligvis innom korpsrepertoaret som en del av oppgaven, men hovedvekten ligger ikke her. Mange av oppgavene som står under kategorien «repertoar» har fokus på transkribering, komponering, arrangering og musikk for voksenkorps, og ble derfor ikke ansett som relevante. Flertallet av disse oppgavene er hentet fra fagfeltene musikkvitenskap, musikkterapi, anvendt musikkteori og musikkpedagogikk. Noen oppgaver er fra andre pedagogiske masterretninger som IKT i læring, tilpasset opplæring, spesialpedagogikk, kunstfag, fag- og yrkesdidaktikk samt kultur- og språkfagenes didaktikk. Men det er også oppgaver fra andre felt som for eksempel etnologi og elektronikk. Dette viser at det er stor interesse for å forske på korpset fra ulike perspektiver. Det er likevel overraskende at det ikke er skrevet flere oppgaver og avhandlinger om korps i musikkfeltet med tanke på hvor mange musikkpedagoger, musikkterapeuter og musikere som har sin bakgrunn og virke i korps.

NMF har bestilt en forskningsrapport og to sluttrapporter om skolekorps; «Når hornet blir lagt på hylla: Fråfall av tenåringar frå musikkorps» (Berge & Hjelmbrække, 2010), «Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon» (Norges Musikkorps Forbund og Norsk Kulturskoleråd, 2013) og «Born to play: Bli bedre – få det bedre: Veiledningsprogram for korps i Norge. En evaluering» (Valde Onsrud & Burbridge Rinde, 2017). Selv om rapportene kommer inn på repertoar, handler de først og fremst om andre temaer.

Jeg har valgt å fokusere på fire master- og hovedfagsoppgaver, en PhD-avhandling fra USA samt en artikkel fra USA som har relevans for oppgaven min.

Travis J. Weller (2014) sin PhD-avhandling «Perspectives on emergent wind band literature: Understanding the views of band directors in high school instrumental settings» har som hovedfokus å se på hvilke kriterier dirigentene anser som mest viktige i valget av ny musikk for korpset. Et sekundært mål med studien var å se om dirigentens erfaring og utdanning påvirket valget av musikk på skolen (2014 s. 81) For å kunne evaluere det nye repertoaret, utviklet Weller et evalueringssystem, kalt CBREC (Concert Band Repertoire Evaluation Criteria) (2014, s. 87). Dette ble utviklet og testet av en gruppe dirigenter (2014, s. 88). Videre valgte testgruppen ut tre musikkverk (Elements – Brian Bangales, Rest – Frank Ticheli og Lux Aurumque – Eric Whitacre) som skulle vurderes av studiegruppen som dirigerte korps på amerikanske, videregående skoler (2014, s. 90). Deltakerne vurderte hvert verk ved å bruke CBREC etter å ha sett på partituret og lyttet til en innspilling av verket. De ulike faktorene som ble vurdert var *Melodic Craftsmanship, Harmonic Language, Rhythmic Vitality and Tempo, Timbre and Orchestration, Formal Structure and Balance/Contrast, Pedagogical Usefulness, Emotional Impact and Sensitivity* og *Longevity and Promise for Repeated Use* (2014, s. 101) Tallene hadde flere signifikante funn som indikerte at dirigentene var enige om flere aspekter ved musikken som ble presentert. Dataene viste at melodisk materiale, pedagogisk bruk, klang og orkestrering var viktigst i valget av ny musikk. Disse faktorene påvirket også hvordan dirigentene estimerte levetiden til nye musikkverk, altså om dirigentene trodde at stykket ville bli brukt flere ganger (2014, s. 249).

Stein Ivar Mortensen (1984) sitt mål med hovedfagsoppgaven «Repertoar i skolekorps» er å sette repertoaret i system for å få en oversikt over hva som spilles. Dette gjør han ved å sende spørreskjemaer til tidligere musikanter og dirigenter i 17 skolekorps i Trondheim. I tillegg bruker han intervju av tre dirigenter og dokumentanalyse. For å systematisere repertoaret deler han oppgaven inn i fem deler; 1) en beskrivelse av de ulike korpsbesetningene, 2) sjangerinndeling av musikk for korps, 3) en gjennomgang av utviklingen av repertoaret fra ca. 1910 til 1984, 4) en undersøkelse om datidens repertoar og hvorfor repertoaret er slik det er og 5) en del om veien videre. I gjennomgangen av korpsbesetningen refererer han bl.a. til typene janitsjar, brassband, full band, concert band, symphonie, harmonie, fanfare, marching band, young band og basic band. Her ser han også på den historiske utviklingen av janitsjarkorpset og presenterer besetningene til de skolekorpsene som var med i studien. I sjangerinndelingen deler han inn repertoaret på denne måten:

A) Originalkomposisjoner

1 Marsjer

Ulike nasjonaliteter/ besetningstyper: Tyske (inkl. Nederland, Norge og Sverige), engelske og amerikanske (tradisjonelle, swingmarsjer og dixielandmarsjer)

1.1 Gatemarsjer

1.2 Konsertmarsjer

2 Komposisjoner i kunstmusikalsk tradisjon

2.1 Eldre verker, f.eks. overtyrer med tysk besetning og «klassisk» harmonikk

2.2 Andre verker med moderne tonespråk, friere harmonikk og rytme skrevet for amerikansk besetning som concert band eller symphonic band

3 Komposisjoner i populærmusikalsk tradisjon

Elementer fra pop, rock eller jazz. Ofte storband-instrumenter i partituret; el-bass, piano, el-gitar, trommesett og perkusjon

B) Arrangert musikk

1 Arrangert kunstmusikk

Fra alle epoker; fra barokken til vår tid. F.eks. overtyrer, suiter, operetter, operaer, rapsodier, (det meste av) kirkemusikk, høytidsmusikk og noen konsertmarsjer

2 Arrangert populærmusikk

Evergreens, selections fra filmer og musikaler, potpurrier, nyere hit-melodier og TV-seriemelodier

3 Folkemusikk og nasjonalsanger

17. mai repertoar, gammeldansarrangementer, folkemusikk fra andre land og norsk folkemusikk

(1984, s. 40-47)

Det som er interessant å se i Mortensen sin oppgave er at det allerede i 1984 var mange dirigenter som brukte pop-, rock- og discoarrangementer for å arbeide med musikk som musikantene lyttet til. Mortensen påpeker at mange av arrangementene er preget av hastverk og at de derfor ikke er godt nok bearbeidet til å fungere i korps. Dette fører til dårlige og uinteressante stemmer i f.eks. horn- og trombonegruppene, som får en slags rytmegitarfunksjon; gjerne bare et ostinat. Klarinetter, saksofoner og fløyter blir ofte erstattet med rockegruppens strykensemble og får bare lange toner (1984, s. 89 og 110).

I medvirkende faktorer til repertoarvalg lister han opp tradisjon, markedssituasjon, korpsets økonomi, besetningssituasjonen, dirigent/instruktører, massemedia/hit-lister, medlemmene, foreldre, publikum og musikalsk nivå/ferdighetsnivå (1984, s. 102). Tradisjon deler Mortensen videre inn i to; 1) repertoartradisjonen – altså *hva* det enkelte skolekorpset har spilt, evt. hvilke *sjangere* de har spilt og 2) korpstradisjonen, der repertoarvalg kan ses på et nasjonalt nivå (1984, s. 106-107). Markedssituasjonen blir sett i et historisk perspektiv; fra å ha tilgang på noen få stykker fra William Farre sitt musikkforlag fra 1903, til at Schlagerforlaget i 1982-1983 hadde 1300 titler tilgjengelig i sin katalog (1984, s.107-109; Gundersen, 2009). Mortensen tar også opp problematikken rundt hvem som skal bestemme musikken; foreldre, medlemmer, publikum eller dirigenten? Dette handler om hvem sin smakspreferanse som skal gjelde i valget av repertoar. Han mener at musikantene bør ha mulighet til å påvirke valget, samtidig som dirigenten sitter på kompetanse og kan se repertoaret i en større helhet. I tillegg mener Mortensen at en konsert både skal være et «publikumsfrieri» samtidig som korpset skal «oppdra» publikum (1984, s. 110-111). At flere begynner å ta i bruk Basic Band- og Young Band seriene, mener han er et tegn på at stadig flere dirigenter begynner å ta ferdighetsnivået til musikantene på alvor (1984, s. 112). Dirigenten, som bør velge repertoar objektivt ut fra hva som tjener korpset, blir også drøftet. Mortensen har erfaringer med dirigenter som etter flere oppfordringer fra musikantene bruker populærmusikk, men fra den gangen dirigenten selv var ung. I likhet med mye annet repertoar, har ikke musikantene forhold til denne musikken, og det ender med at dirigentens musikksyn blir «tredd nedover hodene på korpsmedlemmene» (1984, s. 112-113).

I sin masteroppgave «Rytmsk musikk for korps. En analyse av populærmusikk arrangert for skolekorps» undersøker Øystein Heimdal (1999) hvordan fem populærmusikklåter er arrangert for skolekorps; «Wannabe» (arr. Paul Murtha, arrangert for mindre besetning), «The Final Countdown» (arr. Ron Sebregts, arrangert for fullt korps), «Det går likar no» (arr. Stein Ivar Mortensen, arrangert for fleksibel besetning med 5 blåsere og slagverk), «Det går likar no» (arr. Bjørn Morten Kjærnes, arrangert for fleksibel besetning med 7 blåsere og slager) og «Birdland» (arr. Larry Norred, arrangert for mindre besetning). I analysen ser han på hvordan arrangørene har løst 1) fokus på melodier og vokal til instrumental, 2) kompfignurer og kompmøstre, 3) trommestemmer og 4) roller og funksjoner, herunder forgrunn/bakgrunn og balanse (1999, s. 45).

I oppgaven kommer Heimdal inn på ulike fokus som arrangøren må ta hensyn til og vurdere. Et aspekt er om man skal lage en transkripsjon, oversettelse eller et arrangement (1999, s. 33). Transkripsjonen vil være en direkte instrumentering fra et ensemble til et annet. Dette er som regel lettere hvis originalmediet ikke er så langt fra det mediet man skriver til. Oversettelse innebærer mer forandringer og tilretteleggelser, for eksempel hvis mediene er svært ulike. I et arrangement har arrangøren tatt seg større friheter. Det kan være endringer i toneart, formoppbygging, tekstur, musikalsk forløp, melodier og harmonikk (1999, s. 33).

Et annet aspekt er om man fokuserer mest på den rytmiske eller klanglige oversettelsen (1999, s. 35). Den rytmiske oversettelsen handler om hvordan man nedtegner kompleks rytmikk eller endrer rytmemønster for at det skal bli spillbart og lesbart på noter. Her spiller også gjenkjennelsesfaktoren en stor rolle. Skal arrangøren skrive slik at musikantene kan lese notene på egenhånd? Eller skal han skrive rytmikken så nær originalen som mulig og satse på at dirigenten øver det inn på gehør? (1999, s. 35-36). Heimdal har hatt dårlige erfaringer med ungdommer som har spilt «pedagogiske» arrangementer som blir lite utfordrende. Når ungdommene hører at det ikke er like spennende som i originalutgaven, synes de at det er «teit» å spille (1999, s. 8). Den klanglige oversettelsen handler om hvordan arrangementet låter (1999, s. 36). Dette kan være utfordrende når arrangøren jobber med musikk der «soundet» er en viktig del av substansen i musikken, f.eks. i rock, rap eller techno. Mye musikk er spilt inn med sequencere, samplere og trommemaskiner som setter preg på musikken. Også andre instrumenter som gitar er vanskelige å oversette, spesielt om det er brukt fuzz og andre effekter. Mangel på syngende melodi, som i rap, kan også være en utfordring å oversette til korpsinstrumenter (1999, s. 36-37). Her trekker han også inn diskusjonen om korps *bør* spille låter som i utgangspunktet låter veldig annerledes enn korps, og viser hvordan instrumentallåter som f.eks. Birdland er lettere å oversette til korps enn Wannabe som er en vokallåt med rap (1999, s. 130). Han viser også hvordan flere orkestertranskripsjoner egner seg bedre i korps enn mye populærmusikk, men at det også her er enkelte orkesterstykker som ikke egner seg like godt (1999, s. 130-131). Ved å diskutere transkribert og arrangert musikk, stiller han også spørsmål om hva som er kvalitetsmusikk; er transkribert orkestermusikk og transkribert popmusikk kvalitetsmusikk? Heimdal mener at et godt arrangementet, uavhengig av utgangspunktet, kan ha musikalsk verdi i seg selv. Dermed er det ikke bare utgangspunktet som avgjør om arrangementet er verdt å spille (1999, s. 133).

Heimdal hevder at de beste arrangementene har variasjon i stemmene, slik at for eksempel grovmessingen slipper å spille den samme kompfiguren gjennom en hel låt (1999, s. 125). I tillegg er de beste arrangementene godt skrevet for instrumentene (1999, s. 126). Heimdal mener at fleksiarrangementene er ikke ideelt med tanke på instrumentasjonen fordi det ikke er skrevet for spesifikke instrumenter. Samtidig gjenspeiler fleksiarrangementene en norsk virkelighet i mange korps (1999, s. 132). Han mener det er vanskelig å lage variasjoner i instrumentasjonen. Hvis låten i tillegg har enkel oppbygging, kan det være kjedelig å høre på fleksiarrangementer i følge Heimdal. Her har han en klar oppfatning:

Nå mener jeg [...] at det ikke er ideelt å spille arrangementer med fleksibel besetning hvis en kan unngå det. Det kan ikke bli veldig idiomatiske stemmer i slike arrangementer fordi hver enkelt stemme er skrevet for flere instrumenter. Dermed må arrangøren prøve å skrive stemmer som har enda bedre og klarere innhold (Heimdal, 1999, s 126).

Heimdal skriver at arrangøren som pedagog bør unngå å skrive stemmer som er for vanskelige å spille for musikantene og heller arrangere slik at musikantene er i stand til å mestre stemmene sine (1999, s. 136). Arrangøren bør også skrive slik at alle instrumenter og stemmer kjennes viktige, morsomme og meningsfulle, og at musikantene kjenner at deres stemme virkelig bidrar til hele lydbildet. Lange toner og etterslag kan for eksempel kjennes uviktig, mens engasjerende og morsomme stemmer hos musikantene fører til at det låter bedre (1999, s. 138).

Heimdal stiller også spørsmålet «skal korps spille rytmisk musikk?» (1999, s. 127). Her argumenterer han for at originalmusikk og transkribert orkestermusikk ofte klinger bedre enn rockearrangementer (1999, s. 128). Å bruke populærmusikkarrangementer vil i mange tilfeller dreie seg om å tilfredsstille musikantene, som gjerne ønsker å spille musikk de har et forhold til, og da gjerne pop og rock. Samtidig er barn kritiske til dårlige arrangementer, og det bør derfor velges arrangert musikk av god kvalitet (1999, s. 129). Heimdal mener også at gleden av å få spille et spesifikt (arrangert) musikkverk noen ganger overskygger det faktum at korpset ikke kan få det til å låte likt og like bra som med original besetning (1999, s. 131). Å velge arrangert musikk kan også handle om å se på korpset som en oppdragelse i forskjellige musikkgenre.

Man kan bli kjent med musikk som ikke er blant det mest kjente, verken for musikanter eller publikum. Det finnes mye fin musikk som ikke er

standardrepertoar som fortjener å bli spilt og som det kan være morsomt å bli kjent med. Musikanter i korps kan ha nytte og glede av å spille annen musikk enn det de liker best og hører på til daglig. Korpset kan ha en rolle som musikalsk oppdrager. Musikantene kan oppleve gleden ved å spille forskjellige musikkgenrer, og vil kanskje oppdage at de ulike genrene kan ha ulike kvaliteter. Dessuten tror jeg musikantene gjerne ønsker å spille noe mer enn bare rytmisk musikk. En forutsetning er selvfølgelig at de blir presentert for genrene på en ordentlig og seriøs måte. (1999, s. 131)

Alt i alt synes Heimdal at fokuset bør være å spille kvalitetsmusikk, enten det er originalmusikk eller transkribert musikk, «seriøs» musikk eller rytmisk musikk (1999, s. 129). Et siste punkt som Heimdal trekker frem er hvordan vanskelighetsgradene fungerer ulikt fra land til land (1999, s. 43; 94-95; 137-138). I for eksempel USA er skolekorpset inndelt etter alder, ettersom korpset ofte er en del av undervisningen. Dette vil si at musikken er skrevet til en spesifikk aldersgruppe hvor det ikke er så store variasjoner i nivå som vi kanskje kan få i Norge. Det amerikanske gradssystemet har ganske klare retningslinjer for hva arrangøren kan tillate seg å skrive innen hver enkelt vanskelighetsgrad. Men når et arrangement i USA har en spesifikk grad, vil det også si at 1. og 3. stemmer ligger ganske likt nivåmessig. Hvis en norsk dirigent velger et amerikansk arrangement ut fra de svakeste i korpset, vil de gode musikantene i skolekorps få for lite utfordringer (1999, s. 137-138). I Norge er det noteforlaget som setter den graden de synes er passende. Arrangementene behandles individuelt, uten at det ligger sperrer eller føringer som gjelder notelesingskunnskaper og instrumentale ferdigheter. På den måten kan arrangøren lage arrangementer som er mer engasjerende og opplevelsesrike, mener Heimdal (1999, s. 138).

I masteroppgaven «Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark. Faktorer som har mest innvirkning på tilfredshet med å spille i korps» har Cedomir Popadic (2014) studert hva skolekorpsmusikanter legger mest vekt på når de skal vurdere skolekorpsets kvalitet. Videre ser han på hvordan den oppfattede kvaliteten påvirker tilfredsheten med å spille i skolekorps og musikantenes intensjoner om å fortsette i skolekorpset. Studien er en kvantitativ studie der Popadic har brukt en spørreundersøkelse av 153 skolekorpsmusikanter fordelt på åtte skolekorps i Telemark.

Popadic påpeker at det å velge repertoar i et skolekorps alltid er utfordrende og at faktorer som forventninger og musikantenes ønsker kan påvirke dirigentens valg (2014, s. 38).

Formålet med repertoaret er nesten alltid å motivere musikantene til å øve på egenhånd og tilbringe mer tid med instrumentet. [...] Velger man et utdatert og uinteressant repertoar, så risikerer man å svekke musikantenes spilleglede. Velger man interessant og moderne repertoar, men som er på spilleteknisk høyt nivå, risikerer man igjen å undergrave musikantenes motivasjon. Utfordringen blir å gjøre repertoaret både interessant og utfordrende for alle (2014, s. 38)

Popadic mener at musikk som treffer musikantenes smak kan styrke engasjementet og eierskapet til musikantene. Samtidig kan en dirigent aldri tilfredsstille alle sin musikksmak. Han mener at musikantene ofte er engasjerte, begeistret og positive når musikken er gjenkjennbar eller det brukes musikk som musikantene liker å høre på (2014, s. 38-39). Nivået skal også favne hele nivå- og aldersspennet, som gjerne er fra ca. 10 – 19 år i et skolekorps. For vanskelig repertoar vil føre til liten mestringsopplevelse, mens for enkel musikk vil føre til kjedsomhet i mangel på utfordringer. Begge disse tilfellene vil føre til at spillegleden forsvinner for mange, og derfor mener Popadic at det «en gang i blant» er viktig å tilrettelegge repertoaret slik at alle får repertoaret på sitt nivå. Dette mener han er viktig for at musikantene skal styrke troen på eget musikalsk potensiale (2014, s. 39).

I spørreundersøkelsen tar han opp temaene musikalsk smak, hvem som bestemmer repertoaret og vanskelighetsnivået på repertoaret (2014, s. 66). Undersøkelsen indikerer at kvalitetsfaktorene 1) tillit til dirigent, 2) respons fra dirigent og 3) korpsets repertoar har størst forklaringskraft på musikantenes tilfredshet med å spille i skolekorps.

Ellen Marie Sundby Bredesen (2016) undersøker i sin masteroppgave hvordan ulike aktører oppfatter «det gode korps» og hva som gjør et skolekorps vellykket. Hun intervjuer hovedkorpsdirigent, styreleder, forelder uten spesielt verv og en muskantgruppe i fire ulike korps. Bredesen bruker aktivitetsteori som analyseverktøy og kategoriserer funnene innenfor aktivitetsteoriens begrepsramme. Hun presenterer tre sentrale perspektiver ut fra funnene; 1) motivasjon for å delta i og for å opprettholde aktiviteten, 2) de ulike aktørrollenes betydning og ansvar og 3) korpsets betydning for musikantene. Disse blir igjen diskutert i undertematikkene redskaper, trivsel, foreldrenes undervurderte rolle, forholdet mellom styret og dirigenten, musikalske kontra sosiale aktiviteter og skolekorpset som musikantenes aktivitet. Hun fant at alle informantene ønsket at dirigentens hovedfokus skal være på det musikalske og at det er dirigentens ansvar å sørge for at musikantene spiller så godt som mulig ut fra forutsetningene, velge repertoar som både dirigent og musikantene liker og legge til rette for at musikantene skal trives i skolekorpset, i samarbeid med styret (2016, s. 71). Et

annet funn i studien var at repertoaret kan være et trivselselement. Dette handler om at musikantene skal like den musikken de spiller. Her kommer aldersforskjeller, personlig smak, personlighet og identitet inn i tillegg til besetning og ferdighetsnivået til musikantene. Bredesen poengterer at det å velge et repertoar som alle liker er en stor utfordring for dirigenter, men at riktig valg øker trivselen til musikantene. Det er aldri et stykke som alle vil like, men dirigenten bør velge såpass variert repertoar i løpet av et år at det favner de fleste (2016, s. 66-67).

Stacy Dziuk (2018) skriver i forskningsartikkelen «Choosing and Altering Repertoire for the Small Band» at det er vanskelig å velge god musikk for et lite eller ubalansert korps, spesielt hvis korpset er i stand til å fremføre musikk over grad 2,5 (2018, s. 33). Artikkelen beskriver en prosess for hvordan dirigenten kan velge repertoar av høy kvalitet for korpset, med fokus på korps i videregående og høgskole (2018, s. 33-34). Dziuk undersøker også hvordan stykkene kan analyseres, tilpasses og endres for at de skal passe behovene og instrumenteringen til et ensemble, uten å gå på bekostning av tekniske krav, musikalske krav eller komponistens intensjon (2018, s. 34-37). Ved å vurdere ulike stykker og vise ulike ideer til arrangering, mener hun at dirigenten har et vell av janitsjarrepertoar tilgjengelig (2018, s. 38).

Studiene til Bredesen (2016) og Popadic (2014) viser at repertoaret er en viktig del av arbeidet til dirigentene. De kommer inn på en rekke ulike aspekt som dirigentene må ha i bakhodet når de skal velge repertoar som mestring, utvikling, rammevilkår (for eksempele besetning, nivå og årshjul), hvem som skal bestemme, ulike typer musikk og musikk som engasjerer. Likevel er repertoardelen bare en liten del av masteroppgaven, og de skriver begrenset om temaet. Mortensen (1984), Heimdal (1999), Dziuk (2018) og Weller (2014) sine studier, må på den andre siden kalles eldre oppgaver eller begrensede studier. Weller (2014) sin PhD tar kun for seg valg av ny musikk til korpset, og sier ikke noe om kriteriene i kjernerepertoaret eller tradisjonell musikk. Dziuk (2018) sin artikkel tar for seg valg av musikk for mindre korps, og hvordan musikk kan tilpasses korpset, men sier ikke noe om musikk for fulle besetninger. Mortensen sin musikk går frem til 1984, men jeg vil tro at mange norske skolekorps spiller mye musikk som er skrevet etter dette. Og Heimdal sin oppgave handler først og fremst om den arrangerte, rytmiske musikken. Den utelukker derfor originalmusikk og arrangert musikk fra andre stiler, epoker og sjangere. Min oppgave vil derfor belyse noe nytt om repertoar. Ved å ha med dirigenter som har små korps, store korps,

og bruker musikk fra mange stiler, sjangere og epoker kan oppgaven min fylle ut hull i kunnskapen vi har om repertoarvalg i skolekorps. Det teoretiske og analytiske perspektivet bidrar også med ny kunnskap.

3 Teori

Det finnes mange ulike tilganger til diskursanalyse (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). I min studie har jeg valgt Laclau og Mouffe (2001) sin tilgang som kalles diskursteori. Diskursteori bygger på et epistemologisk utgangspunkt som kombinerer språkfilosofi fra strukturalismen og poststrukturalismen samt individ- og samfunnsoppfattelse fra marxismen (Jørgensen & Phillips, 1999). I mitt arbeid med repertoar, har jeg sett at de delene av diskursteori som omhandler individ og samfunn, ikke er så relevant. Jeg har derfor ikke brukt noen av de metodiske redskapsbegrepene for dette i analysen min. Men for å kunne vise diskursteori i sin helhet, har jeg valgt å ha med ideologien som ligger til grunn. I første delen av teorikapittelet presenterer jeg de ulike ideologien som diskursteori er bygget på. Her vil jeg både trekke fram hva Laclau og Mouffe har hentet sin inspirasjon fra, og hva de avviser.

Videre vil jeg kort presentere noen av de redskapsbegrepene fra diskursteorien som jeg har valgt å bruke analytisk. Det finnes flere begreper enn dem jeg har med, men jeg har valgt å ta med dem som er mest relevante for min studie. I diskursanalyse er teori og metode knyttet sterkt sammen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 12). Jeg har likevel valgt å skrive teorien og metoden i to ulike kapitler, der jeg i metodekapitlet viser hvordan teoretiske begreper og konsepter fra diskursteorien har blitt brukt.

Jeg har gjort en diskursanalyse basert på Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteori, og resultatene fra denne analysen ses i relasjon til den didaktiske relasjonsmodellen. Ved å bruke didaktisk teori, trekker jeg inn «ikke-diskursiv» teori. Laclau og Mouffe (2001) forstår alt som sosialt konstruert. Jeg har likevel valgt å *ikke* forstå den didaktiske relasjonsmodellen innenfor en diskursiv ramme. Kategoriene fra den didaktiske relasjonsmodellen er derfor ikke «oversatt» til diskursive termer (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 154-155).

3.1 Diskursteoriens utgangspunkt

3.1.1 Epistemologi

Diskursteori fokuserer på epistemologien. Epistemologi er læren om hvordan og hvorfor ting fremtrer som de gjør, og hvordan vi kan ha kunnskap om verden. Dette står i motsetning til ontologien, som er læren om hva verden består av (Neumann, 2001, s. 14). Utgangspunktet

for diskursanalytikeren er at verden er i fluks (forandring, bevegelse). Da gir det lite mening å si hva verden består av, men heller spørre hvordan og hvorfor verden fremtrer, opprettholdes og utfordres av andre muligheter. Det ontologiske trenges derfor i bakgrunnen (2001, s. 14 og 179).

3.1.2 Strukturalismen

I den strukturalistiske språkvitenskapelige tradisjon oppfattes språket som et system som ikke er bestemt av virkeligheten det refererer til. Strukturalismen tok blant annet utgangspunkt i lingvisten Ferdinand de Saussure sin idé om at språket bestod av to nivåer; *langue* (språkets faste og uforanderlige struktur og system) og *parole* (det talte ord i konkrete situasjoner). *Parole* trekker hele tiden på *langue*, og det er språkstrukturen som gjør konkrete utsagn mulige (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 18-19).

I strukturalismen ser man for seg at folk produserer mening ved hjelp av strukturer som primært ligger på *utsiden* av individene. Derfor leter strukturalister etter de mønstrene som er begrensende og muliggjørende, og som påvirker kulturelt og sosialt liv. Studieobjektet er de systematiske strukturene for menneskelig samhandling; vanligvis språk (Skrede, 2001, s. 73).

I Saussures strukturalisme er forholdet mellom språk/ordet/lyden (signifier) og virkelighet/betydningen av ordet (signified) tilfeldig (Barker, 2012, s. 77). Vi tillegger verden betydning gjennom sosiale konvensjoner, der bestemte ting forbindes med bestemte tegn. Ordet «hest» har f.eks. ingen naturlig eller iboende forbindelse til det dyret det referer til. Saussures poeng er at tegn får sin betydning gjennom å være forskjellig fra andre tegn. Ordet «hest» er forskjellig fra «hund» og «katt», og får også sin mening ved å være forskjellig (Skrede, 2001, s. 73). Det er dette nettverket av ord – språket som system – Saussure ønsket å avdekke (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 19). Saussure hevdet at mening er et resultat av regler og språklige konvensjoner (*langue*) fremfor de spesifikke ytringene hvert individ bruker i hverdagslivet (*parole*) (Barker, 2012, s. 15). Å analysere språkets struktur (*langue*) er mye enklere enn anvendelsen av språket (*parole*). Derfor har mange lingvister først og fremst studert *langue* (Grue, 2011, s. 16).

3.1.3 Poststrukturalismen

Poststrukturalismen er både en videreutvikling og delvis en kritikk av strukturalismen (Skrede, 2001, s. 74). I likhet med strukturalismen, ligger ikke poststrukturalistenes interesse i individers kognitive liv og psyke, men i hvordan individer bruker språk til å bidra til å konstituere sosiale relasjoner og identiteter (Burr, 2015, s. 61-62). Fra strukturalismen videreføres tanken om at tegnene ikke får deres betydning av virkeligheten, men av hverandre i et strukturelt nettverk (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20). Poststrukturalistene avviser derimot strukturalistenes forestilling om at det eksisterer en underliggende struktur i språket som gir ord sin betydning (Alvesson & Sköldbberg, 2009, s. 179). Poststrukturalistene viderefører altså at tegnene får sin betydning ved å være forskjellige fra hverandre, men hva de er forskjellige fra, kan endre seg alt etter hvilken sammenheng de brukes. Språket er derfor stadig i endring – det er *kontingent*⁴. Mening kan derfor aldri fastlåses fordi språket bare er en midlertidig stabilisering (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 20). Strukturene finnes altså, men hele tiden kun i en midlertidig, og ikke nødvendigvis i en motsigelsesfri form. Med denne oppfattelsen klarer poststrukturalismen å løse et av strukturalismens problemer; hvordan endring er mulig (1999, s. 20).

I motsetning til strukturalistene, som mente at *parole* ikke kunne være et studieobjekt fordi folks konkrete språkbruk var for tilfeldig til å si noe om strukturen (*parole*), mener man i poststrukturalismen at det er nettopp i den konkrete anvendelsen av språket at strukturen skapes, reproduseres og forandres. I konkrete tale- og skrifthandlinger trekker folk på strukturen; ellers ville ikke uttalelsen gi noen mening. Den skarpe grensen mellom *parole* og *langue* er derfor modifisert fra strukturalismen (Larsen, 2013, s. 32).

Språkbruk blir i poststrukturalismen et sosialt fenomen. Det er gjennom konflikter, konvensjoner og forhandlinger i et sosialt rom at betydningsstrukturer både fastlegges og utfordres (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 35). Betydningsdannelse som sosial prosess går ut på å fikse betydning *som om* det fantes en saussuresk struktur. Vi prøver hele tiden å fastlåse tegnenes betydning ved å sette dem i bestemte forhold til andre tegn (1999, s. 35). Men hvor strukturen i den saussureske tradisjon omfattet alle tegn i en *permanent* fastlåsing, så er diskurser aldri totale på den måten. Andre betydningsmuligheter som aktualiseres i konkrete artikulasjoner kan utfordre og forandre diskursens struktur. Diskursanalysens formål blir

⁴ At noe er kontingent betyr at det er én mulighet, men at det er ikke nødvendig å være sånn. Det kunne har vært, og kan bli annerledes. (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 49-50)

derfor å kartlegge prosessene som omhandler fastlegging av betydning og finne de betydningsfikseringene som er så aksepterte og innarbeidet at vi oppfatter dem som naturlige (1999, s. 44). I motsetning til Saussure som ønsket å avdekke *selve strukturen* og den objektive virkelighet, er diskursteorien i tråd med epistemologien interessert i å analysere *hvordan* strukturen i form av diskursen skapes, konstitueres og forandres slik at den blir objektiv og selvfølgelig. Dette skjer ved å se på hvordan artikulasjonene reproducerer, utfordrer eller omformer diskursene (1999, s. 40). Språket er derfor maskinen som konstituerer den sosiale verden. Forandring i diskurs er også en av måtene det sosiale forandres. Det foregår kamper på det diskursive nivå som forandrer og reproducerer den sosiale virkelighet. Diskursiv kamp er derfor et viktig nøkkelord i diskursteorien (1999, s. 18).

3.1.4 Marxismen

I marxismen består samfunnet av basis (materielle forhold, økonomi og privat eiendom over produksjonsmidler) og overbygning (stat, kirke, rettsvesen, massemedier, skole og betydningsproduksjon). Basis, med økonomi i sentrum, bestemmer hva folk sier og tenker (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 41). Det er også basis som får historien til å rulle, fordi forandringen forstås som forårsaket av endringer i økonomien. Vi finner også to klasser i marxismen; kapitalistene og arbeiderne. Grunnen til at arbeiderne ikke gjør opprør mot kapitalistene, er at deres bevissthet er formet av overbygningen, som igjen er determinert av basis (1999, s. 41). Overbygningen produserer også en ideologi som rettferdiggjør systemet, og fordi arbeidernes bevissthet er formet av denne ideologien, kan ikke arbeiderne gjennomskue at de er undertrykket. De har en såkalt falsk bevissthet (1999, s. 42). Problemet med den historiske materialismen, er at de ikke kan svare på hvordan arbeiderklassen oppdager posisjonen sin og sine sanne interesser. Hvis økonomien bestemmer alt, kan man heller ikke være sikker på at det er akkurat *kapitalistene* og *arbeiderne* som er klassene samfunnet består av, eller om det er *klassene* som er relevante grupper å dele opp samfunnet i (1999, s. 42).

3.1.5 Gramsci

Gramsci så en dialektikk mellom basis og overbygning, der forholdet i basis påvirket overbygningen, men politiske prosesser i overbygningen også kunne virke tilbake på basis (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 45). Gramsci løsnet opp på økonomiens determinans, fordi han mente at det ikke var tilstrekkelig forklaring på overklassenes maktposisjon. Han brukte

begrepet hegemoni for å forklare prosesser i overbygningen som er med på å skape folks bevissthet (1999, s. 45). Hegemoni forstås her som at de styrende klassene hersker over andre klasser i samfunnet, blant annet ved å fremstille sine egne verdier og holdninger som allmenngyldige. Gjennom meningsdannelsen kan maktforholdene bli så selvfølgelige at det ikke stilles spørsmålsteget ved dem (Andersen og Thorsen, 2018). I motsetning til den historiske materialismen, mente Gramsci at de hegemoniske prosessene som foregikk i overbygningen var en del av et politisk felt. Utfallet var altså ikke determinert av økonomien, og overbygningen hadde derfor fått en viss autonomi og mulighet til å virke tilbake på strukturen i basis. Ved hjelp av meningsdannelse i overbygningen kunne man derfor mobilisere folk til opprør mot de eksisterende forholdene (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 43). Gramsci mente likevel at de økonomiske betingelsene overstyrte samfunnets inndelinger i klasser og betinget folks sanne interesser. Klassene ble derfor, på lik linje med den historiske materialismen, objektive grupper som folk tilhørte, enten de visste det eller ikke (1999, s. 44).

3.1.6 Marxismen via Gramsci til diskursteori

Laclau og Mouffe definerer seg selv som postmarxister, men avviser objektivismen og entydigheten som finnes hos Gramsci og i marxismen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 45). I diskursteorien finnes det ingen determinerende, objektive lover som inndeler samfunnet i bestemte grupper. De eksisterende gruppene er alltid skapt i politiske, diskursive prosesser. Samfunnet er vårt forsøk på å skape entydighet i det sosiale, ikke en objektiv eksisterende størrelse (1999, s. 45). Også marxismens forståelse av identitet og gruppedannelse blir avvist. I marxismen har folk en objektiv (klasse)identitet, uansett om de vedkjenner seg den eller ikke (1999, s. 45). Hos Laclau og Mouffe kan det ikke på forhånd avgjøres hvilke grupper som blir politisk relevante. Folks identitet (både kollektiv og individuell) er derfor et resultat av kontingente diskursive prosesser, og er derfor en del av den diskursive kamp (1999, s. 44). Siden diskursbegrepet omfatter både språk og alle sosiale fenomener, struktureres også det sosiale *som om* det fantes en entydig betydning i en total struktur. Vi oppfører oss *som om* samfunnet, gruppene vi tilhører og identiteten vår er objektivt gitt. Men også samfunnet og identitet er flytende og foranderlige størrelser som aldri helt kan fikseres (1999, s. 44). For Laclau er det de politiske prosessene som er viktigst. Det er de politiske artikulasjonene som avgjør hvordan vi tenker og handler, og dermed også hvordan vi skaper samfunnet (1999, s. 45).

3.1.7 Sosialkonstruksjonisme

Sosialkonstruksjonismen har sitt utgangspunkt i strukturalistisk og poststrukturalistisk språkfilosofi samt individoppfattelse som bygger på en videreutvikling av strukturmarxismen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 11). Både Jørgensen og Phillips (1999, s. 15) og Skrede (2001, s. 76) forstår sosialkonstruksjonisme som en bredere kategori som poststrukturalismen er en del av. Der poststrukturalistene fokuserer på språk, er ikke alle sosialkonstruksjonistene like lingvistisk orienterte (Skrede, 2001, s. 76). Innenfor sosialkonstruksjonismen forstås språk som viktig for å konstruere vår virkelighetsforståelse, og derfor er språkanalyse sentralt også i sosialkonstruksjonismen (Burr, 2015, s. 28)

En oppfatning som ofte blir trukket frem for å beskrive sosialkonstruksjonisme, er fraværet av en ultimat sannhet. Derfor er det også vanskelig å si at noen påstander om verden er mer korrekte enn andre (Burr, 2015, s. 93). Dette har fått mye kritikk, for hvordan kan da sosialkonstruksjonismen hevdes å være gyldig hvis alle andre «ismer» og verdensbilder også er sanne? Hvis all kunnskap og alle sosiale identiteter er kontingente så kan dette også tolkes som at alt flyter og at all tvang og regelmessighet i det sosiale oppløses (Skrede, 2001, s. 77-78). Jørgensen og Phillips (1999) mener at dette er et karikert bilde av sosialkonstruksjonismen, og at de fleste sosialkonstruksjonister, inkludert Laclau og Mouffe, oppfatter det sosiale felt som mye mer regelbundet og regulerende. Selv om kunnskapen og identiteter alltid *i prinsippet* er kontingente, er de i konkrete situasjoner alltid relativt fastlåste (1999, s. 14).

Burr (2015, s. 2-5) skisserer opp fire premisser i sosialkonstruksjonismen. For det første er sosialkonstruksjonismen kritisk overfor kunnskap som kan virke selvfølgelig. Vår kunnskap og våre verdensbilder er ikke et speilbilde av virkeligheten og er bare et produkt av vår måte å kategorisere verden på. Og det er gjennom disse kategoriene at verden blir tilgjengelig. For det andre er vi grunnleggende kulturelle og historiske vesener, og vårt syn på og kunnskap om verden er et resultat av dette. Måten vi forstår og representerer verden på (inkludert kunnskap, identiteter og sosiale relasjoner) er derfor også kontingent. For det tredje skapes og opprettholdes våre måter å forstå verden (kunnskap og sannheter) på i sosiale prosesser og interaksjoner. Og for det fjerde er det sammenheng mellom kunnskap og handling. I et bestemt verdensbilde blir noen former for handlinger naturlige mens noen er utenkelige. Dette får sosiale konsekvenser ut fra hvilket verdensbilde man har (Burr, 2015, s. 2-5).

3.1.8 Althusser

Althusser's strukturmarxisme knytter subjekt og ideologi tett sammen; man blir et ideologisk subjekt gjennom en interpellasjonsprosess. Et menneske interPELLERES dersom språket konstruerer en sosial posisjon som det velger å påta seg, for eksempel mor, arbeider, feminist eller forbruker (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 25). Althusser antar at vi alltid aksepterer subjektposisjonene og at det ikke er mulighet for motstand. Dette har blitt kritisert på flere punkt som diskursteorien slutter seg til. Den første kritikken går på at mennesker har mulighet for å gjøre motstand mot de ideologiske buskapene, og at de har handlingsrom (agency) (1999, s. 25-26). Den andre kritikken tar avstand fra at én ideologi styrer all diskurs. Dermed blir heller ikke subjektene interpellert i bare én subjektposisjon; flere dirksuser gir subjektet forskjellige, og kanskje motstridende, posisjoner å snakke fra (1999, s. 26).

3.1.9 En videreføring av Foucault

Diskursteorien har røtter i Foucault, selv om Laclau og Mouffe også tar avstand fra noen deler av hans teori (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). Foucault følger sosialkonstruksjonismens premiss om at kunnskapen ikke bare er en avspeiling av virkeligheten. Sannheten er en diskursiv konstruksjon, og forskjellige kunnskapsregimer utpeker hva som gjelder som sant og usant (1999, s. 22). Fordi det ikke er mulig å uttale seg fra en posisjon utenfor diskursene, hevder Foucault at det ikke er mulig å nå frem til sannheten; det er ingen vei utenom representasjonen (1999, s. 23). Laclau og Mouffe viderefører også at sannhet er noe som skapes diskursivt. Og fordi man ikke kan nå frem til sannheten, skal man slutte å spørre om noe er sant eller usant, og heller fokusere på hvordan sannhetseffekter skapes innenfor diskurser (1999, s. 23-24). Foucaults formål var å avdekke strukturen i de forskjellige kunnskapsregimene, dvs. reglene for hva som gir mening; hva som kan sies og hva som er helt utenkelig, og til dels reglene for hva som anses som sant og usant i en bestemt epoke. Diskursteorien følger Foucaults syn på diskurser som noe relativt regelbundet som setter grenser for hva som gir mening. De bryter derimot med Foucaults monolisme; at det kun er ett kunnskapsregime som eksisterer i hver historiske epoke (1999, s. 22).

Foucault tar med Althusser sin interpellasjonsprosess inn i sine teorier og gir utgangspunktet for diskursanalysens subjektforståelse. Han mente at subjekter skapes i diskurser og dermed er desentrert. Konstitusjonen av subjekter er derfor et viktig fokus i den konkrete analysen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 24). Diskursteorien følger Foucault og ser individet som determinert av strukturene (1999, s. 27). Diskursteorien tar også med seg Foucaults syn på at makt både er det som skaper vår sosiale omverden, og det som gjør at omverden fremstår og

kan artikuleres på bestemte måter, mens andre muligheter utelukkes. Makt er dermed både produktivt og begrensende (1999, s. 23).

3.2 Diskursteoriens begreper

I denne delen av kapittelet skal jeg gå gjennom de begrepene som er relevante for min diskursanalyse. Siden begrepene originalt står på engelsk, har jeg lånt Jørgensen og Phillips (1999) sine oversettelser. De mener at følgende begreper egner seg som redskaper i diskursanalyse:

- 1) Nodalpunkt, mesterbetegnere og myter: knutetegn i den diskursive organisering.
 - a. Nodalpunkt organiserer diskurser
 - b. Mesterbetegnere organiserer identitet
 - c. Myter organiserer det sosiale rom
- 2) Ekvivalenskjeder: begrepet for innholdsutfylling av knutetegnene
- 3) Gruppedannelse, identitet og representasjon: identitetsbegreper
- 4) Flytende betegnere, antagonisme og hegemoni: begreper for konfliktanalyse
(1999, s. 63)

Siden fokuset i denne oppgaven ligger på repertoaret i skolekorps, har jeg hatt lite fokus på identitetsbegrepene og det sosiale rom. Jeg kommer derfor til å gå gjennom nodalpunkt, ekvivalenskjeder og begrepene for konfliktanalyse.

3.2.1 Diskursteoriens struktur

Utgangspunktet er at språket og det sosiale består av ulike tegn. Så lenge disse tegnene er flertydige og ikke har noen fastlagt eller fiksert mening, heter de *elementer* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Når tegnene relateres til hverandre, og dermed framstår som meningsfulle, har det skjedd en *artikulasjon* (2001, s. 105). Gjennom artikulasjon går tegnene fra å være flertydige *elementer*, til entydige *momenter*. Vi kan med Saussure i bakhodet se for oss at tegnene henger sammen som et fiskenet. Selve relasjonen til andre tegn, og at tegnene er forskjellige fra hverandre, er det som gir momentene betydning (2001, s. 105).

Ordet *diskurs* er vanskelig å gripe, og defineres på ulike måter. Jørgensen og Phillips definerer diskurs som «*en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*» (1999, s. 9). Ivar Neumann mener at diskurs kan defineres som

[...]et system for frembringelse av et sett utsagn og praksiser som, ved å innskrive seg i institusjoner og fremstå som mer eller mindre normale, er virkelighetskonstituerende for sine bærere og har en viss grad regularitet i et sett sosiale relasjoner (2001, s. 18).

Ved artikulasjon oppstår det en strukturerende totalitet, og det er dette som er en *diskurs* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Diskurs er altså en fastlåsning av betydning innenfor et bestemt terreng (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 36). En diskurs vil alltid være en reduksjon av muligheter fordi den som en totalitet også utelukker alle andre muligheter tegnene *kunne* hatt og alle andre måter de *kunne* vært relatert til hverandre. En diskurs ønsker alltid å skape entydighet ved å stoppe tegnenes glidning i forhold til hverandre (1999, s. 37). I en diskurs er derfor alle tegn momenter, mens de som ikke er en del av diskursen er elementer.

I diskursen oppstår det noen krystalliseringer fordi noen tegn er mer privilegerte enn andre. De sentrale tegnene kalles *nodalpunkt*, og de andre tegnene ordnes rundt disse (Laclau & Mouffe, 2001, s. 112). Nodalpunktene er i seg selv ganske tomme, men får betydning gjennom struktureringen (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39). Diskursen består av flere momenter som utgjør strukturen. Selve strukturen, hvor momentene er sammenkjedet med nodalpunktet kalles *ekvivalenskjeder* (1999, s. 63).

Alle de mulighetene som diskursen utelukker kalles *det diskursive felt* eller *det konstitutive ytre* (Laclau & Mouffe, 2001, s. 113). Det som utelukkes er da følgelig også det som konstituerer diskursen. Jørgensen og Phillips mener at det er vanskelig å vite om det diskursive felt er et ustrukturert område der alle betydninger er mulige, eller om det er strukturert av konkurrerende diskurser (1999, s. 37). Derfor innfører de begrepet *diskursorden* som er lånt fra Norman Fairclough sin kritiske diskursanalyse. Det diskursive felt består da av alle mulige betydningdannelse som er utelukket fra diskursen, mens diskursorden omfatter et sosialt rom der de forskjellige diskursene delvis dekker det samme terrenget som de konkurrerer om å innholdsutfylle på hver sin måte (1999, s. 37-38). Diskursorden er da et område hvor det potensielt eller faktisk oppstår diskursiv konflikt (1999, s. 69).

Diskursens mål er å gjøre elementene om til momenter ved å redusere flertydigheten til entydighet. Diskursens midlertidige stopp i tegnenes betydningsglidninger kalles for en *lukning*. Men fordi overgangen fra elementer til momenter aldri kan være fullstendig, kan heller ikke lukningen være total (Laclau & Mouffe, 2001, s. 121). En lukning kan dermed

undergraves og forandres av flertydigheten i det diskursive felt. Diskursene er derfor bare midlertidige lukninger. En lukning fikserer betydningen på en bestemt måte her og nå, men betydningen kan endres i fremtiden (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 40). *Flytende betegner* er elementer som i stor grad er åpne for å få ulik betydning (Laclau & Mouffe, 2001, s. 113). Ulike diskurser kjemper om å innholdsutfylle de flytende betegnerne på nettopp deres måte. Nodalpunkter er sånn sett også flytende betegner. Men flytende betegner viser til kampen om viktige tegn mellom ulike diskurser (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39).

Alle praksiser, dvs. både språklige og sosiale praksiser anses som diskursive hos Laclau og Mouffe. Både tekst, tale, infrastruktur, institusjoner og økonomi oppfattes som former for diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 29). Derfor bruker diskursteorien de samme redskapene for å analysere alle fenomener: artikulasjon, diskurs, lukning osv. (1999, s. 46). Diskurser er fullt ut konstituerende for vår verden. Det vil også si at diskurs verken er en mekanisk reproduksjon av andre sosiale praksiser eller at diskurser er determinert av noe annet, for eksempel økonomi (1999, s. 29).

Når alt oppfattes som diskurs, har noen kritikere ment at dette også må bety at virkeligheten ikke finnes. Men i diskursteorien finnes det både en sosiale og en fysisk virkelighet, men adgangen til virkeligheten går alltid gjennom diskurser (1999, s. 46-47). De fysiske objektene inneholder ikke selv noen betydning; det er noe vi tillegger dem. En sten kan for eksempel både oppfattes som et hellig symbol, et byggemateriale eller kunst. Men den eksisterer uavhengig av hvilken betydning vi tillegger den (1999, s. 47). Den fysiske virkelighet er altså sosialt innebygd. Og i diskursteorien organiseres sosiale fenomener etter samme prinsipp som språket. På samme måte som tegnene i språket defineres av relasjoner til andre tegn og får betydning ved å være ulike fra andre tegn, får også sosiale handlinger betydning i relasjon til andre handlinger og ved å være ulike fra andre handlinger (1999, s. 47).

3.2.2 Politikk og konflikt

I diskursteori forstås politikk som et bredt begrep som viser til at vi hele tiden konstituerer det sosiale på bestemte måter, og dermed utelukker andre måter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 47). Reproduksjon og forandring av tegnenes betydning er derfor i bred forstand politiske handlinger. Det vi gjør og sier er kontingente artikulasjoner som reproducerer eller forandrer hvilke diskurser som hersker, og dermed også reproducerer eller forandrer hvordan samfunnet

ser ut. Politikk omhandler derfor å skape samfunnet på en bestemt måte og utelukke alle andre mulige måter. Den sosiale organiseringen avspeiler ikke en sosial virkelighet, men er et resultat av vedvarende politiske prosesser. Det blir synlig at ulike aktører prøver å fremme deres innretning av samfunnet når det er politiske kamper om hvilke diskurser som skal herske (1999, s. 47). Når ulike diskurser gjensidig forhindrer hverandre, oppstår det konflikt, som i diskursteorien kalles *antagonisme*. Antagonisme finnes derfor der diskursene støter sammen (1999, s. 60). Ulike diskurser representerer bestemte måter å snakke om og forstå den sosiale verden, og disse kjemper hele tiden mot hverandre for å fastlåse betydninger på deres måte. Når en artikkel gjenoppretter entydigheten og ett bestemt synspunkt dominerer, oppstår det *hegemoni* (1999, s. 15).

Objektivitet er det som tilsynelatende fremstår som gitt og naturlig. Men fordi det er tilsynelatende, skjuler objektiviteten de andre mulighetene for oss og er derfor ideologisk. Tidligere diskurser kan når som helst problematiseres i nye artikkeliseringer, og grensen mellom objektiviteten (det selvfølgelige) og det politiske (det man kjemper om) er derfor en flytende og historisk grense (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 48). Det ville vært umulig å alltid stille spørsmål ved alle ting, derfor er vi også nødt til å ta store deler av den sosiale verden for gitt. Et samfunn kan derfor ikke eksistere uten objektivitet i diskursteorien (1999, s. 48).

Det objektive (det selvfølgelige) kan altså bli politisk. Men det politiske kan også bli objektivt hvis det igjen råder ett syn som det naturlige. Begrepet hegemoni har likheter med begrepet diskurs fordi begge begrepene handler om å fastlåse elementer til momenter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). Men den hegemoniske intervensjonen foretar denne fastlåsningsen *på tvers av diskurser* som antagonistisk støter sammen. Den tapende diskursen blir brutt ned av det diskursive feltet samtidig som den vinnende diskursen reartikulerer elementene (1999, s. 61). Hvis en diskurs igjen dominerer der det tidligere var konflikt, har den hegemoniske intervensjonen vært vellykket. Resultatet er at antagonismen er oppløst og den vinnende diskursen fastlåser ny betydning (1999, s. 61).

Diskursanalysen forsøker hele tiden å dekonstruere det hegemoniet som vi oppfatter som vår naturlige verden. Når man oppløser en hegemonisk diskurs utfører man dekonstruksjon. Dette begrepet er hentet fra poststrukturalisten Jacques Derrida (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 61). Dekonstruksjon viser derfor at hegemonisk intervensjon er kontingent; elementene kunne ha vært sammenknyttet på en annen måte. Diskursanalysen prøver å avdekke både etableringen

av hegemoniske diskurser som objektivitet og oppløsningen av dem gjennom dekonstruksjon (1999, s. 61).

I diskursteori forstås *makt* som det som produserer det sosiale (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 49). Det er altså ikke noe som enkeltpersoner sitter med og utøver over andre. Makt er tett knyttet sammen med politikk og objektivitet. Makt skaper kunnskapen vår, identiteten vår og relasjonene vi har til hverandre som gruppe eller individer. Og fordi kunnskap, identitet og sosiale relasjoner er kontingente, understreker makt at vår sosiale verden er kontingent (1999, s. 49). Makten er produktiv fordi den produserer det sosiale på bestemte måter; det er kraften som produserer vår sosiale verden og gjør den meningsfull for oss. Makten er også nødvendig fordi vi som mennesker er avhengige av å leve i en bestemt sosial orden. Den produserer både en beboelig verden for oss samtidig som den er begrensende i det den forhindrer alternative muligheter (1999, s. 49). Jørgensen og Phillips (1999, s. 49) forstår diskursteorien sånn at makt og politikk er to sider av samme sak; der makt henviser til produksjonen av objekter (for eksempel samfunn og identitet), henviser politikk til den kontingensen i objektene. Men at verden er kontingent betyr ikke at alt hele tiden endrer seg eller at det sosiale kan formes på alle mulige måter (1999, s. 50). Mennesker har behov for en eller annen konkret strukturering for å oppfatte verden som meningsfull, og verden er alltid delvis strukturert på håndfaste og bestemte måter med en viss tyngde og treghet. Det finnes også en viss mengde objektivitet som det er vanskelig å tenke annerledes om (1999, s. 50).

3.2.3 Oppsummering av diskursteori

Diskursens formål er å fjerne alle flertydigheter ved å gjøre elementene til momenter gjennom lukning (Laclau & Mouffe, 2001, s. 105). Dette lykkes aldri helt fordi det diskursive feltet alltid truer med å destabilisere entydigheten. Alle momenter er derfor potensielt flertydige og dermed også potensielt elementer (2001, s. 121). Konkrete artikuleringer skaper, reproducerer eller utfordrer diskurser ved å knytte betydning på bestemte måter. Alle muntlige utsagn, skriftlige utsagn eller sosiale handlinger er til en viss grad en artikulering. Selv om utsagnet eller handlingen trekker på tidligere diskurser der elementene har blitt til momenter, så er et uttrykk eller en handling aldri bare en gjentakelse av en diskurs (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 39) Fordi alle uttrykk og handlinger setter tegnene i bestemte relasjoner til hverandre i stedet for i andre relasjoner, er de en aktiv reduksjon av betydningsmuligheter (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 37.) Artikulasjonen griper inn i betydningsstrukturene og former dem på uforutsigbare måter. Derfor kan aldri diskursene bli gjennomstrukturert. Det er alltid mulig at

det oppstår kamp om hvordan strukturen skal se ut, hvilke diskurser som skal regjere og hvordan tegnene skal få betydning (1999, s. 39-40).

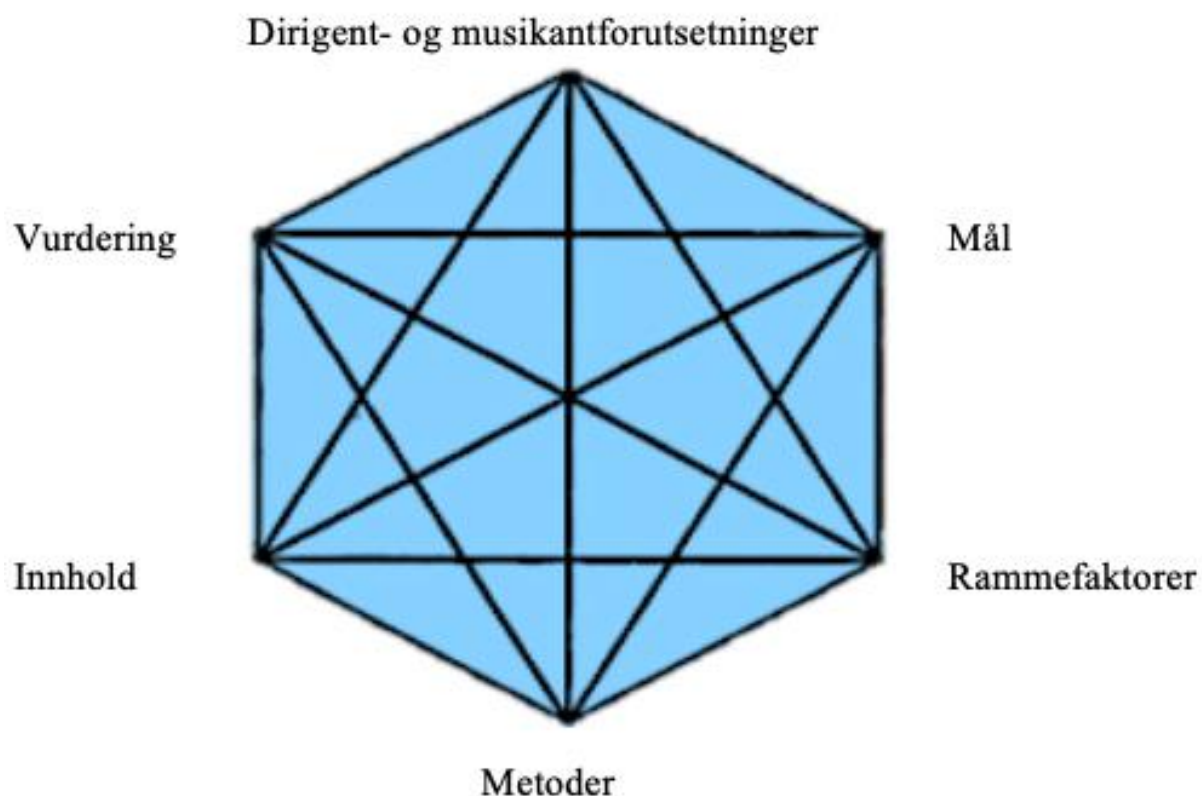
3.3 Den didaktiske relasjonsmodellen

I følge Frede V. Nielsen finnes det to hovedoppfatninger av didaktikkbegrepet; snevre og vid (Nielsen, 1998, s. 19). Den snevre oppfattelsen omfatter undervisningens begrunnelse og formål, mål og innhold samt kriterier for innholdsutvelgelse. Eller sagt på en annen måte hva – innhold, hvor – målet og hvorfor – begrunnelsen og formålet (1998, s. 19-20). Den vide oppfattelsen omfatter i tillegg hvordan – undervisningens metode og tilretteleggelse, med hva – undervisningsmidler, og hvor – institusjonen og lokaler (1998, s. 21). Mens den snevre oppfattelsen kun handler om undervisningen, omfatter den vide oppfattelsen både undervisning og læring. (1998, s. 21) I den snevre oppfattelsen, også kalt den dannelses-teoretiske tradisjon, omtales elevene i forbindelse med elevforutsetninger. Spørsmålet om for eksempel innhold vurderes med tanke på elevene undervisningen henviser seg til. I den vide betydningen, kalt den læreteoretiske tradisjon, inkluderes også eleven som medbetingende i form av individuelle og sosiokulturelle forutsetninger, samt medbestemmende av for eksempel valg av innhold, metode og organisasjonsformer (1998, s. 21). I tillegg er både den snevre og den vide didaktikkoppfattelsen opptatt av hvem – elevene. (1998, s. 21).

Det finnes flere ulike didaktiske modeller som kan tjene til å planlegge og forberede undervisningen, for eksempel «Heimann/Schulz- modellen for didaktisk analyse» (Gundem, 2011, s. 51). En annen modell er *den didaktiske relasjonsmodellen* som ble utviklet i Norge av Bjørndal og Lieberg (1978). Denne modellen synliggjør didaktikken i vid forstand, samsvarer med hvordan dirigenter tenker, og er et hjelpemiddel til planlegging og refleksjon om undervisning. Jeg vil i dette delkapittelet redegjøre for skolekårsrepertoar i lys av den didaktiske relasjonsmodellen slik Hanken og Johansen (2013) utdyper den. Denne modellen har hatt stor innflytelse på norsk didaktikk, og er tenkt som et praktisk hjelpemiddel for læreren i det pedagogiske arbeidet, blant annet i planleggingen (Hanken & Johansen, 2013, s. 153). At modellen er en *relasjonsmodell* med piler mellom de ulike faktorene, angir at alle faktorene er gjensidig avhengig av hverandre. Når modellen ikke er en rettlinjert planleggingsmodell hvor beslutninger må tas i en bestemt rekkefølge, kan planleggingen ta utgangspunkt i hvilken som helst kategori (2013, s. 154). Selv om denne studien har fokus på

den didaktiske kategorien *innhold*, vil denne faktoren få konsekvenser for beslutninger om de andre faktorene.

I boken «Nye veier i didaktikken» (Bjørndal og Lieberg, 1978) presenteres den didaktiske relasjonsmodellen med fem ulike kategorier; *faginnhold, evaluering, didaktiske forutsetninger, læringsaktiviteter og mål* (1978, s. 135). Hanken og Johansen (2013) problematiserer kategorien *didaktiske forutsetninger*, og sier at det er ulike meninger om «hvorvidt elevens og lærerens forutsetninger skal regnes som en rammefaktor, eller om de skal skilles ut som en egen didaktisk kategori» (2013, s. 39). De mener at elevenes og lærerens forutsetninger står i en særstilling blant alle de forholdene som styrer den musikkpedagogiske virksomheten, og velger derfor å samle dem i en egen didaktisk kategori (2013, s. 40). Denne oppfatningen har jeg tatt med i denne oppgaven. Ved å oversette «lærer» og «elev» til «dirigent» og «musikant», og bruke de didaktiske kategoriene som Hanken og Johansen (2013) bruker, vil den didaktisk relasjonsmodellen i skolekorps bli seende ut slik:



Figur 3.1. Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978, s. 135; Hanken & Johansen, 2013, s. 154)

3.3.1 Mål

En viktig beslutning dreier seg om hva musikantene skal oppnå og utvikle, og hvor mye målene skal styre prosessen (Hanken & Johansen, 2013, s. 33). I motsetning til skoleverket og kulturskolene har ikke skolekorpset noe krav om å følge en fastlagt, sentralstyrt læreplan eller rammeplan, og det er heller ikke utviklet en nasjonal læreplan som kan tilpasses lokalt. Derfor må skolekorpset eller dirigenten på egen initiativ lage en rammeplan, langsiktig plan eller kompetansemål hvis korpset skal ha en fastlagt plan.

Hanken & Johansen (2013, s. 61) viser at opplæringen kan ha tre ulike typer mål;

- kognitive mål som omfatter forståelse, innsikt, kreativitet, hukommelse, oppfatning og tolkning av sanseinntrykk og andre læringsresultater som forutsetter mentale aktiviteter.
- psykomotoriske mål som gjelder muskelbevegelser som styres av hjernen
- affektive mål som har med følelser, holdninger og verdier å gjøre

Målene danner utgangspunkt for de andre didaktiske beslutningene som skal tas, som innhold, vurdering og metode (2013, s. 63). Siden skolekorpset ikke er styrt sentralt, er det deltakerstyring som gjelder. Dette innebærer at de som er involvert i skolekorpset (dirigent, musikanter, styre og foreldre) fastsetter målene (2013, s. 68). Innenfor ulike kritiske didaktiske retninger, har det vært fokus på musikantens medbestemmelse. Dette har vært begrunnet med blant annet demokratiske rettigheter der musikantene skal «bestemme over sin egen læring og sitt eget liv» (2013, s. 69).

3.3.2 Innhold

Hanken og Johansen bruker begrepet *innhold* som en samlekategori for både *lærestoff* og *læringsaktiviteter*, i motsetning til Bjørndal og Lieberg som skiller ut læringsaktivitet som en egen kategori og bruke metode synonymt med lærestoff (Hanken & Johansen, 2013, s. 70).

Jeg støtter meg til Hanken og Johansen (2013) sin tolkning av begrepet. I denne studien vil jeg ha fokus på lærestoffet *repertoar*. I tillegg kommer lærestoff som oppvarmingsøvelser, teknikk, musikkteori, musikktradisjoner, innstuderingsteknikker og øveteknikker.

Læringsaktivitetene vil i størst grad handle om spilling på korpsøvelser, konserter og konkurranser selv om andre aktiviteter som lytting, dirigering, master class, hjemmeøving, arrangering og komponering ble nevnt under intervjuene.

Innenfor kategorien *innhold* pågår det en diskusjon om hvorvidt pedagogen skal legges størst vekt på læringsaktiviteten eller lærestoffet (2013, s. 71-72). Den tyske didaktikeren Wolfgang Klafki tar utgangspunkt i begrepet «danning», og identifiserer ulike oppfatninger om hvordan mennesket blir best dannet; gjennom lærestoffet eller gjennom læringsaktivitetene? (2013, s. 72). Ved å ha lærestoffet i sentrum foregår oppdragelsen gjennom en *material danning*, hvor grunntanken er at musikanten «tar opp i seg» lærestoffet. Lærestoffet er målet, og musikanten blir oppdratt *til* musikk (2013, s. 72). Dersom læringsaktiviteten er i sentrum, foregår oppdragelsen gjennom *formal danning*. Her er tanken at musikantene utvikler seg som menneske *gjennom* musikk (2013, s. 75).

3.3.3 Metode

Hanken og Johansen definerer metode som «en planmessig framgangsmåte for undervisning og læring» (Hanken & Johansen, 2013, s. 80). Metode er et stort begrep som kan brukes om

- Undervisningsformer som læreren bruker
- Den sosiale organiseringen av undervisningen
- Bevisste måter dirigenten forholder seg til musikantene på
- Undervisningsprinsipper som gir rettesnor for hvordan undervisningen generelt bør foregå
- Differensiering og tilpassing av undervisningen
- Ulike måter å organisere stoff og arbeidsmåter på i en progresjon
- Musikkpedagogiske systemer eller konsepter (Gundem, 2003, s. 313ff)

Dirigenten kan forholde seg til metode på en *normativ* måte ved å utvikle sin «Metode» som brukes på tvers av didaktiske kategorier som mål, innhold, rammefaktorer og musikanter. I dette ligger det en oppfatning av at metoden *i seg selv* er god eller dårlig (Hanken & Johansen, 2013, s. 81). Dirigenten kan også forholde seg *analytisk* til metode, ved å tilpasse metoden ut fra de andre didaktiske kategoriene. Hva som er en god metode, avhenger da av andre faktorer (2013, s. 81-82).

Metode kan forstås som både undervisningsformer; metodene dirigenten har til rådighet, og som *arbeidsformer*; metoder hvor musikantene er aktive på ulike måter (Hanken & Johansen, 2013, s. 82). Undervisnings- og arbeidsformer kan igjen deles inn i tre måter: 1) *Formidlende, oppdagende og spørrende/undersøkende undervisning*. Her stilles det spørsmål om hvordan kommunikasjon mellom dirigent og musikanter foregår, og hvem som er aktiv (Gundem, 2003,

s. 330) 2) *Fagsentrert eller problembasert*. I fagsentrert undervisning er elev mottaker av kunnskap og må tilegne seg lærestoffet, mens problembasert undervisning hvor eleven aktivt løser er problem. (2003, s. 332) 3) *Induktiv eller deduktiv metode*. Induktiv fremgangsmåte innebærer at musikanten finner fram til reglene eller prinsippene gjennom egen utforskning og problemløsning, mens deduktiv fremgangsmåte innebærer at dirigenten først presenterer reglene eller prinsippet før musikantene må vise at de kan bruke kunnskapen (2003, s. 332)

Hanken og Johansen hevder at en viktig metodisk utfordring er å tilpasse til elevenes utfordring ved å differensiere undervisningen (Hanken & Johansen, 2013, s. 88). De presenterer fem ulike strategier for å tilpasse musikantene. Differensieringen kan skje *organisatorisk*, ved at dirigenten fordeler musikantene i ulike grupper eller klasser ut fra forutsetningene, eller *pedagogisk* ved at dirigenten tilpasser den enkeltes behov (som musikksmak, forkunnskaper eller ferdigheter) innad i gruppen (2013, s. 88). En tredje måte er *nivådifferensiering*, hvor vanskegraden av læringsinnholdet tilrettelegges ut fra musikantenes forutsetninger (2013, s. 89). En fjerde strategi er *tempodifferensiering*, hvor tid og progresjon tilpasses til enkelte musikanter (2013, s. 89). Den femte og siste strategien er *stofflig differensiering* hvor musikantene kan velge oppgaver ut fra interessefelt og musikkpreferanser (2013, s. 90).

Pedagogen, altså dirigenten, må i følge Hanken og Johansen også ta stilling til om progresjonen skal være rask eller langsom, slak eller bratt og i hvilken rekkefølge momentene skal undervises. Rekkefølgen kan skje i en trinnvis progresjon hvor man blir ferdig med ett og ett emne, eller det kan brukes spiralprogresjon hvor musikantene kommer tilbake til emnene i flere runder på stadig høyere nivå (Hanken & Johansen, 2013, s. 90).

3.3.4 Vurdering

Det finnes flere måter å vurdere på. Vurderingen kan både veilede og informere eleven, og den kan være et hjelpemiddel for å forbedre undervisningen (Hanken & Johansen, 2013, s. 34). Ved å vurdere om repertoaret på forrige konsert fungerte godt eller ikke, kan neste prosjekt justeres ut fra de erfaringene de ulike skolekorpsaktørene hadde. Når det ikke er gitt noen gitt kriterier fra en sentralstyrt rammeplan, må dirigenten også finne ut hva som skal vurderes og hvilke kriterier vurderingen skal bygge på. En annen siden ved vurdering er hvem som skal vurdere hvem (2013, s. 34). Skal dirigenten vurdere musikantene? Skal musikantene vurdere hverandre eller seg selv? Eller skal man ha en ekstern person inne som vurderer?

Dirigentene kan gå for *vurdering for læring* hvor musikantene jevnlig blir vurdert underveis i læreprosessene, og/eller de kan ha *vurdering av læring* der de har en formell vurdering (2013, s. 122). Ved å gi vurdering underveis, gir dirigenten en *formativ vurdering*, men skjer den ved slutten av en prosess, kalles det en *summativ* vurdering (2013, s. 125). Spørsmålet er om dirigenten legger mest vekt på *læringsprodukter* eller utviklings- og læringsprosesser? (2013, s. 123).

En vurderingsform som mange korps bruker er korpskonkurranser. Korpsene melder seg på den divisjonen til tror de tilhører; fra 1. divisjon (høyest nivå) til 4. divisjon (lavest nivå). Korpskonkurransene, både på regionalt og nasjonalt nivå ser ut som en konsert, men har to dommere som sitter i salen. Dommerne gir tilbakemeldinger, felles poengpoengsum og plassering til skolekorpsene basert på en helhetsvurdering av basisferdighetene intonasjon, dynamikk, klang, teknikk, ensemblespill, rytmikk og balanse. Dommerne skal gi «pedagogiske, konstruktive, høflige og motiverende kommentarer som det enkelte korps kan bruke i det videre arbeid» (Norges Musikkorps Forbund, 2014).

3.3.5 Rammefaktorer

I et skolekorps finnes det en rekke rammer som gir muligheter og begrensninger som dirigenten må forholde seg til (Hanken & Johansen, 2013, s. 34). Det kan være konkrete og formelle rammer som øvelsestiden man har til rådighet, antall medlemmer, besetning, tilgang på notemateriell, organisatoriske rammer eller økonomi (2013, s. 40). Eller det kan være uformelle rammer som rutiner, tradisjoner og forventinger fra et korpsstyre, musikanter, foreldre, kollegaer eller lokalsamfunnet (2013, s. 40-41). Som tidligere nevnt, har ikke skolekorpsene en sentralstyrt læreplan eller rammeplan. Korpset kan likevel ha utviklet en intern plan som dirigenten må forholde seg til.

3.3.6 Musikant- og dirigentforutsetninger

Musikantene tar med seg forkunnskaper, evner, erfaringer, ønsker og behov inn i korpset. For at korpset skal oppleves som noe meningsfullt og utviklende, må de didaktiske beslutningene også omfatte musikantenes forutsetninger (Hanken & Johansen, 2013, s. 34). Hanken og Johansen deler inn forutsetningene inn i tre ulike typer; utviklingsmessige forutsetninger, individuelle forutsetninger og sosiokulturelle forutsetninger (2013, s. 45-49). De hever også at

synes på elevforutsetninger stadig er i endring. Mens det tidligere var fokus på at eleven skulle tilpasse seg opplæringen ved å være moden nok eller å ha gode nok ferdigheter eller kunnskaper til å starte med opplæringen, er det i dag opplæringen som skal tilpasses elevens forutsetninger (2013, s. 50).

Dirigenten bringer også med seg musikkfaglig kompetanse, pedagogisk kompetanse, musikksyn og pedagogisk grunnsyn. Dette vil gi føringer i forhold til hva slags repertoar som blir valgt og hvilke metoder dirigenten bruker (2013, s. 34-35).

3.3.7 Oppsummering fra den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen skal være et hjelpemiddel i planleggingen av undervisningen og refleksjon. Fordi det er en relasjonsmodell, vil de seks kategoriene bli sett i sammenheng og innbyrdes påvirkes av hverandre. De andre kategoriene og relasjonene mellom disse vil derfor kunne bidra til et helhetlig bilde på hvorfor dirigentene velger det repertoaret (innholdet) som de gjør.

4 Metode

Studien er metodisk forankret i kvalitativ forskning ettersom målet med studien er å beskrive ulike oppfatninger og forståelser rundt repertoar i skolekorps. Det kvalitative, semistrukturerte forskningsintervjuet (Kvale og Brinkmann, 2015) har vært metoden for datainnsamling samtidig som diskursteorien (Laclau & Mouffe, 2001) har vært den overordnede teorien og metoden. Datamaterialet består av intervju med seks skolekorpsdirigenter og ett noteforlag. Målet med dette kapitlet er å beskrive de metodiske prosessene i denne studien.

I dette kapitlet diskuterer jeg det filosofiske grunnlaget for kvalitativ forskning og diskursanalyse (4.1). Deretter tar jeg for meg studiens forskningsdesign der jeg går gjennom metode for datainnsamling, valg av informanter, forberedelse til intervjuene, pilotintervju og gjennomføring av intervjuene. Videre redegjør jeg for valg av ulike analysestrategiene (4.3) der jeg viser hvordan jeg har gjennomført transkripsjon, koding, kategorisering og analyse av datamaterialet. Jeg reflekterer rundt min rolle som forsker (4.4) studiens reliabilitet og validitet (4.5) og avslutter kapitlet med noen etiske tiltak (4.6).

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Den vitenskapelige tilnærmingen har jeg behandlet i teorikapitlet. Kort oppsummert bygger diskursteori på et epistemologisk utgangspunkt som kombinerer språkfilosofi fra strukturalismen og poststrukturalismen samt individ- og samfunnsoppfattelse fra marxismen (Jørgensen & Phillips, 1999).

4.1.1 Kvalitativ forskning

Med mål om å beskrive ulike oppfatninger og forståelser rundt repertoar i skolekorps anså jeg den kvalitative metoden som mest fruktbar, ettersom den kvalitative forskningen har som overordnet mål å «utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. [...] Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon» (Dalen, 2011, s. 15). Fenomenologiens livsverdenbegrep benyttes ofte for å belyse denne dimensjonen og viser til verden slik vi møter den i hverdagen. Livsverden handler om hvordan verden «fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» – opplevelsesdimensjonen er derfor sentral (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46).

4.1.2 Diskursanalyse

Diskursanalyse er en tverrfaglig tradisjon som har blitt benyttet av fagfeltene idéhistorie, lingvistik, litteraturvitenskap og filosofi. En betydningsfull person i utviklingen har vært Michel Foucault (Grue, 2019). I følge Kvale og Brinkmann fokuserer diskursanalyse på hvordan «kunnskap og sannhet skapes gjennom diskurs, og på maktrelasjonene i diskurser» (2015, s. 184). Diskursanalyse undersøker hvordan mennesker, både som enkeltindivider og som grupper bruker språk til å iscenesette bestemte identiteter og aktiviteter (Gee, 2014). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteori for å kunne se hvordan mening ble konstruert hos dirigenter og noteforlag (se kapittel 3). Diskursteori bygger på epistemologi, sosialkonstruksjonisme og poststrukturalisme og ser verden som diskursivt konstituert; både språk, identiteter og praksiser er diskursivt konstituert (Jørgensen og Phillips, 1999).

Diskursanalyse er ikke en analytisk metode, men et bredt teoretisk rammeverk som har fokus på diskursens konstruksjons- og funksjonsdimensjoner sammen med forskerens evner til å identifisere viktige mønster av konsistens og variasjon (Potter og Wetherell, 1987, s. 169). Diskursteorien kan bruke teoretiske begreper og bruke dem i analyse. Hvilke metodiske redskaper jeg har brukt, kommer jeg tilbake til senere i kapitlet. Diskursanalyse studerer hvordan språket brukes, men har mange tilnærminger; fra å se på innholdet til å se på språkets struktur (grammatikk) (Gee, 2014, s. 8). Fordi musikkpedagogikk ligger nærmere samfunnsvitenskap enn språkvitenskap, var det naturlig å se på innholdet i intervjuene fremfor lingvistisk diskursanalyse i denne studien.

4.2 Forskningsdesign

I denne studien har jeg valgt kvalitativ forskning med semistrukturerte intervjuer av seks dirigenter og ett noteforlag (Kvale & Brinkmann, 2015). For å rekruttere dirigentene brukte jeg strategiene 'Key informants, key knowledgeable, and reputational sampling' og 'maximum variation sampling' (Patton, 2015).

4.2.1 Datainnsamling

Det kvalitative intervju ble brukt som metode for datainnsamlingen. Kvalitative intervjuer kan gi innsikt i opplevelser, synspunkter og selvforståelser til personene som intervjues ved at de forteller om opplevelser fra livssituasjoner og hvordan de forstår egne erfaringer (Thagaard, 2018, s. 12). Det finnes tre ulike typer intervjuformer; åpne, semistrukturerte og strukturert

intervju, hvor jeg valgte det semistrukturerte intervjuet (Dalen, 2011, s. 26). Det semistrukturerte er verken en åpen, uforutsigbar samtale (åpent intervju), og heller ikke en lukket spørreskjemasamtale (strukturert intervju), men en gylden middelvei (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). En intervjuguide utgjør utgangspunktet med bestemte temaer og eventuelle forslag til spørsmål. Formmessig ligner det på den hverdagslige samtalen, samtidig som det er et tydelig mål med intervjuet hvor det er nødvendig å bruke en særegen tilnærming og teknikk (2015, s. 46). I ettertid blir intervjuet som oftest transkribert, og transkripsjonen og lydopptakene utgjør materialet som skal analyseres (2015, s. 46). En forutsetning for det kvalitative, semistrukturerte intervjuet er at forskeren er velinformert om temaet. Forskeren trenger også medmenneskelige ferdigheter for å oppfatte og fortolke det som sies og hvordan det sies (2015, s. 47). I motsetning til kvantifisering hvor tallene er det interessante, er det kvalitative intervjuet opptatt av hvordan kunnskap blir uttrykt i normalt språk, og sikter mot nyanserte og nøyaktige beskrivelser av informantens erfaringer, følelser og opplevelser, hvordan de handler og hvorfor de handler som de gjør (2015 s. 47-48).

Intervjuer er også diskursive (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 184). Potter og Wetherell (1987) mener at intervjuer i diskursanalyse skiller seg fra vanlige intervjuer.

For det første er variasjon i svarene like viktig som konsekvens. For det andre blir det lagt vekt på teknikker som tillater forskjeller, fremfor teknikker som eliminerer dem, noe som kan resultere i mer uformelle ordvekslinger. For det tredje betraktes intervjuere som aktive deltakere, snarere enn som snakkende spørreskjemaer (Potter & Wetherell, 1987, s. 165, oversatt av Kvale og Brinkmann, 2015, s. 185)

Som forsker var jeg derfor oppmerksom på disse aspektene av samspillet i intervjudiskursen. Parker (2005, s. 95-96) anbefaler også forskeren å betrakte den som blir intervjuet som en medforsker i form av en samarbeidende diskursanalytiker. Det er ikke den ensomme forskeren som sitter og spekulerer oven en fastlagt tekst, men den lokale og dynamiske samtalen som bidrar til meningsproduksjon.

4.2.2 Valg av informanter

Ut fra problemstillingen min var det helt sentralt å rekruttere dirigenter til å stille som informanter. Musikanter, foreldre og styre ble dermed avgrenset fra studien, selv om disse er en sentral del av skolekorpsfeltet. I tillegg ønsket jeg å ha en stemme fra et noteforlag i oppgaven. En forforståelse fra min side var at disse har en viktig posisjon, i og med at mange dirigenter velger å kjøpe noter fra noteforlag. Noteforlagene bestemmer også hva som er

tilgjengelig for skolekorpsdirigenter, og legger føringer hva hvilket repertoar det er mulig å velge.

Jeg måtte tidlig i prosessen bestemme meg for hvor mange informanter jeg ønsket å ha med. Kvale og Brinkmann sier at du må intervju «så mange personer som det trengs for å finne ut det du trenger å vite» (2015, s. 148). Blir antallet studieobjekter for lite, er det vanskelig å si om noe er typisk og om det finnes fremtredende trekk, mens for mange informanter vil føre til en lite dyptgående analyse. Vanlige intervjuundersøkelser har mellom 5 og 25 intervjuer (2015, s. 148). Hvor mange intervjuer man ender opp med kan begrunnes i tid og ressurser som er tilgjengelig samt at man etter et visst antall intervjuer ikke vil kunne tilføre mer ny kunnskap. Kvale og Brinkmann (2015, s. 148) kommenterer også at nyere intervjuundersøkelser generelt har færre intervjuer, og at dette ses på som en fordel fordi det gir mer tid på å forberede og analysere intervjuene. Jeg ønsket å få rike og varierte data, ergo behov for flere informanter, samtidig som tiden var en ressursbegrensing. Jeg landet på et kompromiss med seks dirigenter samt ett noteforlag.

En av rekrutteringsstrategiene jeg brukte var 'maximum variation sampling' (Patton, 2015). Målet med denne strategien er å målbevisst samle ulike informanter for å vise mangfold og for å kunne identifisere felles mønstre på tvers av mangfoldet (Patton, 2015, s. 267). For å få til variasjon, valgte jeg å spørre om tips til informanter fra andre dirigenter på samlinger som f.eks. Dirigentuka og korpskonkurranser. Ved å få mange tips, kunne jeg se etter ulike egenskaper hos dirigentene og dermed oppnå variasjon blant informantene. De fleste informantene var fra eget nettverk, andre kjente jeg bare til via felles bekjente. Variasjonene som ble vektlagt var ulik geografisk tilhørighet, kjønn, ansiennitet, besetning (brass eller janitsjar) og størrelse på korpsene. NMF har delt opp korpsene inn i ulike regioner; Øst, Innlandet, Sør, Rogaland, Hordaland, Nordvest, Trøndelag og Nord-Norge. Mine informanter dirigerer skolekorps i region Øst, Rogaland og Hordaland. Herunder har jeg også dekket både byer og tettsteder. Både kvinnelige og mannlige dirigenter er representert, og disse har igjen ulik ansiennitet. En dirigent har 5-10 års ansiennitet, tre dirigenter har 10-15 år, en dirigent 15-20 år og den siste informanten har over 30 års ansiennitet. De seks informantene dirigerer til sammen åtte skolekorps, hvor fire er brass og fire er janitsjar. Jeg fikk også dekket både små korps og store korps (sett ut fra standardbesetning til henholdsvis brass og janitsjar). Innen sjanger fikk jeg ikke den bredden jeg ønsket. Samtlige dirigenter er klassisk skolerte.

Noen har hatt jazz som valgfag og mange har vært/er innom annen type musikk som frilansmusiker eller fast ansatt i f.eks. forsvarskorps, teater eller orkester.

I tråd med rekrutteringsstrategien «Key informants, key knowledgeable, and reputational sampling» (Patton, 2015, s. 268), hadde alle dirigentene som ble med i studien et godt rykte på seg da jeg forhørte meg om tips. Enten dirigentene har et korps i en lav eller høy divisjon i korpskonkurransene, ble disse implisitt sett på som nøkkelpersoner i sin region som har klart å bygge opp korpset og velge ´godt repertoar´. At dirigentene har klart å få til det som ble oppfattet som gode, gjennomtenkte valg innen repertoar anså jeg som viktig for å kunne kaste lys over problemstillingen.

I tillegg hadde jeg to gitte kriterier: (1) Alle dirigentene som ble med i studien skulle være musikalsk leder i et såkalt hovedkorps fordi jeg ønsket å se på hovedkorpsrepertoar. Det vil si at dirigenter som kun har aspirant- og juniorkorps falt utenfor min studie. Dirigentene kunne gjerne ha aspirantkorps, juniorkorps, voksenkorps, profesjonelle korps eller andre ensembler utenom, men dette var ikke en del av omfanget til denne undersøkelsen. (2) Dirigentene måtte ha minst fem års ansiennitet for å ha godt nok erfaringsgrunnlag til å kunne si noe om repertoar.

Alle informanter ble kontaktet direkte av meg via studentmailen min, informert om studien og spurt om å delta. Av de seks første dirigentene på forslagslisten min, svarte alle ja. I Norge er det flere forlag som selger korpsmusikk, som Obligato, NB noter, Musikk-Husets Forlag og Norsk Noteservice. Blant disse er Norsk Noteservice størst på skolekorpsmusikk, og mest relevante for denne oppgaven. Jeg derfor en mail til disse, hvor de svarte at de var positive til å stille med en informant.

Korpsbevegelsen, og herunder skolekorpsbevegelsen, er et lite miljø hvor de fleste har stort nettverk. Det er ikke uten grunn at en del arrangementer som arrangeres av NMF kalles «slektstreff» på folkemunne. Derfor var det viktig for meg å bevare anonymiteten til dirigentene som deltok i studien. Fiktive navn på både dirigenter og skolekorps ble dermed tatt i bruk. Norsk Noteservice sin informant snakket på vegne av forlaget, og blir derfor bare kalt «Noteservice». Informantene, med fiktive navn, ble da slik:

Magnus dirigerer Eikeli janitsjarskolekorps. Han har klassisk master i utøvende/kammermusikk og har tidligere jobbet som musiker i profesjonelle korps, orkester og ensembler. Magnus har jobbet som dirigent i 10-15 år. Han komponerer ikke, men arrangerer mye. Magnus kjøper også ferdigskrevet originalmusikk og arrangementer.

Astrid dirigerer Bjørkemoen brasskolekorps. Hun har klassisk bachelor i instrumentalpedagogikk, inkludert et halvt år med jazz og et halvt år med komponering. Astrid har tidligere jobbet som musiker i orkester og teater/musikaler. Hun har jobbet som dirigent i over 30 år. Hun komponerer litt og arrangerer mye. I tillegg kjøper hun ferdigskrevet originalmusikk og arrangementer.

Eirik dirigerer Rognesletta janitsjarskolekorps. Han har bachelor i direksjon og ettårig master i klassisk utøvende og har jobbet som dirigent i 10-15 år. Eirik komponerer litt og arrangerer mye. I tillegg spør han andre om å arrangere. Eirik kjøper originalmusikk, men ikke arrangementer.

Håkon dirigerer Furuneset brasskolekorps og Ospehaugen brasskolekorps. Han har klassisk master i utøvende, inkludert valgfag i direksjon og jazz. Håkon har også tatt pedagogikk. Han er frilanser og har jobbet som dirigent i 5-10 år. Han komponerer, transkriberer og arrangerer ikke, men spør andre om å arrangere i tillegg til å kjøpe ferdigskrevet originalmusikk og arrangementer.

Olav dirigerer Seljedalen janitsjarskolekorps. Han har klassisk bachelor i utøvende og har tatt pedagogikk og direksjon. Olav jobber som utøver innen klassisk kammermusikk og har tidligere vært ansatt i profesjonelle korps. Han har jobbet som dirigent i 15-20 år. Olav komponerer ikke, men transkriberer og arrangerer litt. I tillegg kjøper han ferdigskrevet originalmusikk og arrangementer.

Ragnhild dirigerer Granbakken brasskolekorps og Hasselåsen janitsjarskolekorps. Hun har ettårig klassisk master i utøvende, inkludert fag i Kodaly og Solfege samt valgfag arrangering. Hun har også tatt instrumentalpedagogikk og deltidsstudier i direksjon. Ragnhild har tidligere jobbet i orkester og 10-15 års erfaring som dirigent. Ragnhild komponerer litt og arrangerer mye. Hun spør også andre om å arrangere i tillegg til å kjøpe ferdigskrevet originalmusikk og arrangementer.

Norsk Noteservice er både et musikkforlag og noteutgiver. De driver også salg blant annet via nettbutikk og forhandlere. Forlaget vurderer for utgivelse musikk som de får inn av komponister og arrangører, i tillegg til å bestille musikk til katalogene sine. Spesielt i to av seriene; «Young Band-seriene» og «Entertainment-seriene» er de bevisste på å utgi både for brass og janitsjar. I tillegg til en stor egenproduksjon er de også importør av noter fra en rekke utenlandske forlag.

4.2.3 Forberedelse til intervjuene

For å kunne strukturere intervjuforløpet til en viss grad, ble det i forkant av intervjuene utarbeidet to intervjuguider; en til noteforlaget og en til dirigentene (se vedlegg nummer 2 og 3). Intervjuguidene fungerte som manuskripter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162). Disse var allerede utformet da jeg sendte inn meldeskjemaet til Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). I tillegg til overordnede temaer, skrev jeg ferdige forslag til spørsmål for å unngå at det skulle bli vanskelig å ordlegge meg under stress. Målet med intervjuene var å legge til rette for at dirigentene og noteforlaget kunne svare åpent og fritt på spørsmålene mine med de temaene jeg satte opp. Jeg forsøkte derfor å ha flest mulige åpne spørresetninger i intervjuguiden min. Ved å velge det semistrukturerte intervjuet var jeg forberedt på å både bytte rekkefølge på spørsmålene og komme med oppfølgingsspørsmål der det trengtes. Jeg hadde ikke noe mål om å stille absolutt alle spørsmålene, eller å stille dem akkurat sånn jeg hadde notert dem på forhånd, men hadde som mål å være innom alle temaene underveis.

Fordi jeg intervjuet informanter i tre ulike NMF regioner, innebar dette at jeg måtte reise en del til steder hvor jeg ikke var godt kjent. For å finne et nøytralt og velegnet intervjulokale, bad jeg derfor informantene om å foreslå steder hvor vi kunne sitte og snakke fritt og uforstyrret. Ved at informanten kunne velge et sted selv, sikret jeg at informanten kjente seg vel. Informantene valgte ut rom som lærerværelser, kontor, og undervisningsrom.

4.2.4 Pilotintervju

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 203) er et godt intervju

[...] avhengig av forskerens håndverksmessige dyktighet, som går lenger enn til mestrings av spørreteknikker og også omfatter kunnskap om forskningstemaet, sensitivitet med hensyn til den sosiale relasjonen mellom intervjuer og intervjupersonen, og bevissthet om epistemologiske og etiske aspekter av forskningsintervjuet.

Fra å være helt nybegynner i forskningsfeltet, valgte jeg derfor som en del av forberedelsen til intervjuene å gjennomføre et pilotintervju med en annen dirigent. Dette gjorde jeg for å bli bedre i håndverket intervju, teste min rolle som forsker samt se hvordan intervjuguiden fungerte. Jeg fikk både testet om spørsmålene var forståelige, enstydige, åpne, og hvilken lengde jeg kunne forvente på intervjuet. Spørsmålene, hvordan jeg hadde stilt dem og hvordan jeg fungerte som intervjuer ble diskutert med informantene etter pilotintervjuet. Via pilotintervjuet fikk jeg bekreftet at intervjuguiden stort sett fungerte og bare trengte noen små justeringer. Jeg ble også gjort oppmerksom på at jeg burde stille spørsmålene slik jeg hadde skrevet dem. Et av spørsmålene ble stilt på en upresis måte og jeg måtte spørre på nytt slik det stod i manus for at pilotinformanten skulle forstå hva jeg mente. Det var også svært nyttig å ha et pilotintervju for å få testet det tekniske utstyret. I tillegg leste jeg meg opp på teori om intervju og tidligere forskning på korps før gjennomføringen av pilotintervjuet.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Før alle intervjuene startet, hadde jeg alltid en kort, uformell samtale med informantene. Jeg gikk gjennom informasjon om intervjuet og studien samt retningslinjene fra NSD. Siden jeg brukte lydopptak, var det viktig å gjenta de etiske retningslinjene for hvordan jeg ville behandle disse i etterkant. Jeg gav uttrykk for at det ikke fantes riktige eller gale svar, og at jeg verken var ute etter å vurdere eller å kritisere personer og praksiser. Deltakerne skrev under samtykkeskjema og alle informantene ble spurt om sitatsjekk. Kun en informant ønsket dette, men alle viste stor interesse for den ferdige avhandlingen.

Jeg kjente mange av informantene på forhånd, men ikke alle. Kvale & Brinkmann påpeker at de første minuttene av et intervju er avgjørende.

Intervjupersonene vil gjerne ha en klar oppfatning av intervjueren, før de begynner å snakke fritt og legge frem fine opplevelser og følelser for en fremmed. Det skapes god kontakt ved at intervjueren lytter oppmerksomt og viser interesse, forståelse og respekt for det intervjupersonen sier, og ved at intervjueren er avslappet og klar over hva han eller hun ønsker å vite (2015, s. 160).

Da jeg presenterte meg selv og snakket om min arbeidsbakgrunn fra skolekorps, opplevde jeg at informantene fikk tillit til meg og at alle informantene hadde en genuin glede og interesse av å snakke om temaet. Flere påpekte også viktigheten av studien. Hele intervjusituasjonen kjentes komfortabel for meg, og jeg opplevde at informantene også var komfortable. Dette tror jeg også medvirket til at samtlige informanter delte rikelig og åpent om sine erfaringer.

Jeg valgte å åpne intervjuet ved å la dirigentene fortelle om seg selv; deres musikalske bakgrunn, utdanning og erfaring. På denne måten fikk jeg noe å bygge videre på, samtidig som jeg ble litt kjent med de informantene jeg ikke kjente på forhånd. I intervjuet med noteforlaget lot jeg være å starte slik, da personlig informasjon ikke var relevant for studien. Jeg gikk heller rett på et tema som jeg visste informanten kunne mye om ut fra mailkorrespondanse. Dette fungerte også godt. Jeg hadde i informasjonsdelen sagt at intervjuet ville vare i maks én time, basert på pilotintervjuet. Men flere av informantene hadde utrolig mye relevant på hjertet, så fire av intervjuene varte rundt halvannen time. Dette var heldigvis ikke et problem verken for informantene eller meg.

Informantene var veldig ulike som personer, og derfor ble intervjuguiden brukt ulikt. Med noen informanter fulgte jeg intervjuguiden ganske slavisk der jeg bare hoppet frem og tilbake mellom spørsmålene. En annen informant klarte på utrolig vis å være innom alle temaene på egenhånd, slik at jeg kun stilte fem spørsmål i løpet av halvannen time. På slutten av intervjuene åpnet jeg opp for at informanten kunne komme med egne innspill som han/hun mente var relevant og stille spørsmål til meg. Jeg hadde også mulighet til å oppsummere eller oppklare eventuelle uklarheter.

For å sikre en presis gjengivelse av intervjuene brukte jeg to opptakere av typen Zoom H4N. Disse er både hendige og nøytrale, og ble derfor ikke et forstyrrende moment. Informantene ble informert om når jeg skrudde av og på opptakeren og hvordan opptaket ville bli behandlet. En informant uttrykte at det var viktig at kun jeg fikk lov til å høre på opptaket. Dette kunne trygt overholdes ettersom jeg gjorde hele analyseprosessen selv.

4.3 Analysestrategi

For å analysere datamaterialet tok jeg i bruk både transkripsjon, koding og kategorisering. For å kunne jobbe med dataene fra intervjuet som tekst, og ikke bare lyd, valgte jeg å transkribere. Dette er ikke uproblematisk, og stiller flere metodiske dilemmaer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204). Ved å skifte fra en form til en annen, i dette tilfellet fra tilstedeværelse til opptak, og videre fra talespråk til skriftspråk, er det ikke lenger det empiriske datamaterialet som blir forskningsobjektet, men en representasjon og en reduksjon av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Det er utviklet transkripsjonsmetoder som innebærer at man noterer alle meningsbærende enheter som pauser, stemmeleie, talerytme, tonefall,

overlappende setninger, humør og kroppsspråk (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 208-209). Slike metoder ble lite relevante for min del, både fordi det ville krevd utrolig mye ressurser når det er snakk om store intervjuetekster og fordi jeg ikke skulle ha fokus på det lingvistiske eller det sosiale samspillet mellom informantene og meg selv.

4.3.1 Transkripsjon av pilotintervju

Etter gjennomføringen av pilotintervjuet, lyttet jeg til, og transkriberte hele pilotintervjuet for å bli tryggere til senere intervjusituasjoner. Jeg startet prosessen med å overføre lydfilen til iTunes på en PC. På denne måten kunne jeg skrive i Word og lytte samtidig. For hvert nye spørsmål og svar ble det satt tidsmerking, for senere lett å kunne finne igjen svar og sitater. Jeg prøvde både å lytte i vanlig tempo og nedsatt tempo, men fant fort ut at det var best å skrive i vanlig tempo og stoppe flere ganger underveis. Jeg lyttet flere ganger for å være sikker på at jeg hadde fått med meg riktige ord. Ved enkelte tilfeller var det helt umulig å høre hva som ble sagt. Dette kunne f.eks. skyldes en avbrutt tankerekke eller at vi snakket i kor. Jeg hadde også plassert de to lydopptakerne på to ulike steder, og på den ene opptakeren var min egen stemme alt for sterk. Jeg var derfor oppmerksom på at jeg hadde opptakerne nærmere informantene under selve datainnsamlingen.

I transkriberingsfasen skjønnte jeg fort at prober (Thagaard, 2018, s. 96) som «ja» og «mhm» kunne droppes for å få en tekst som hang sammen og var hakket mer leservennlig. Dette var også et forstyrrende element i selve opptaket, da det ofte gjorde det vanskelig å høre hva informanten sa. Derfor var jeg litt forsiktig med bruk av prober under resten av intervjuene, selv om jeg vet at de også kan få informanten til å fortsette snakkingen. Jeg markerte pauser med «...». Fyllord som «hm» og «eh» ble også tatt bort.

4.3.2 Transkripsjon av intervjuene

Erfaringene fra transkripsjonen av pilotintervjuet var svært nyttig da jeg transkriberte resten av intervjuene. Flere vurderinger oppsto imidlertid som jeg ikke kom borti i den første transkripsjonen. Noen dirigenter brukte ironi og betonte ord. Dette anså jeg som viktig å ha med. Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) påpeker at ironi kan være vanskelig for leseren å skjønne. Betonte ord ble derfor markert med kursiv, mens ironi ble markert med (ironisk) på starten av setningen.

Alle dialektord ble omsatt til normert bokmål. Fordi flere informanter hadde dialekter som ligger et stykke fra normert bokmål, var det til tider nødvendig å finne andre ord eller omstrukturere setninger for å høyne leservennligheten. Ettersom jeg hadde fokus på mening og ikke det grammatiske ved språket, argumenterer jeg for at det var hensiktsmessig for leseren. Mange dirigenter brukte også engelske slangord og faguttrykk. Noen ganger lot jeg det stå, andre ganger oversatte jeg slangordene til norsk eller forenklet faguttrykkene. I tillegg foretok jeg en språkvask av sitatene som er brukt i resultatene, der jeg fortettet setninger som har mange «så», «ja», «rett og slett» og «altså», «at» for å høyne lesbarheten. Transkripsjonen var en svært tidkrevende jobb med nærmere åtte timer intervju å transkribere, men det var også en god anledning til å virkelig lytte og så smått starte tolkningsarbeidet.

4.3.3 Koding og kategorisering

Koding og kategorisering er metoder som brukes for å få en bedre oversikt over datamaterialet og lettere kunne lokalisere innholdet. Kodingen har som mål å raskt kunne identifisere en uttalelse ved hjelp av et eller flere nøkkelord eller merkelapper, mens kategorisering har en mer systematisk begrepsdannelse rundt en uttalelse som skaper forutsetning for kvantifisering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226).

En kode kan bestå av ett eller flere ord, og det velges betegnelser som på en best mulig måte kan fremheve meningsinnholdet (Thagaard, 2018, s. 153). Kodingen har den fordel at det kan brukes samme nøkkelord på tvers av intervjuer. Ved å se på et nøkkelord, kunne jeg da se etter likheter og ulikheter fra ulike informanter. Kodene ble til etter prinsippet stegvis-deduktiv induksjon (Tjora, 2017). Jeg hadde en abduktiv tilnærming til kodingen. En abduktiv tilnærming kan brukes når vi snakker om menneskers uforutsigbare verden. «Det er en type resonnering som vi bruker i situasjoner med uvisshet når vi trenger å forstå eller forklare noe» (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 224-225). Alvesson og Sköldbberg (2009, s. 4) poengterer at

The method has some characteristics of both induction and deduction, but it is very important to keep in mind that abduction neither formally [...] nor informally is any simple 'mix' of these nor can be reduced to these; it adds new, specific elements. [...] In its focus on underlying patterns, abduction also differs advantageously from the two other, shallower models of explanation. The difference is, in other words, that it includes *understanding* as well.

Mason (2018, s. 228) viser at den abduktive prosessen veksler mellom analyse av data, inspirasjon fra ideer som ligger forankret i den teoretiske bakgrunnen til forskeren og nye

perspektiver som utvikles. Sammen representerer de en kontinuerlig, iterativ og gjentakende prosess.

Videre brukte jeg kodene til å lage kategorier. Noen kategorier kom fra forskningsspørsmålene, teori eller min forforståelse, andre ble tydelige i arbeidet med intervjuene. Med dette kunne jeg redusere lange intervjuuttalelser til noen få, enkle kategorier.

Kategorisering reduserer og strukturer således intervjuetekster til noen få tabelleker og figurer. Kategoriene kan være utviklet på forhånd eller kan vokse frem i løpet av analyseprosessen; de kan hentes fra teorien eller fra lokalspråket, eller de kan hentes fra intervjupersonens eget ordforråd. En kategorisering av intervjuene i en undersøkelse kan gi oversikt over store mengder utskrifter og lette sammenligninger og hypotesetesting. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 228)

Kodene ble da gruppert etter tema og satt inn i overordnede kategorier. Denne type prosess kalles «pattern coding» og bidrar til å fremheve sentrale mønster i dataene (Miles et. al, 2014, s. 86). Kodingen og kategoriseringen var en krevende prosess, og det tok lang tid å finne gode koder og kategorier. Samtidig gav det meg en god anledning til å jobbe godt med materialet og få en større forståelse for feltet.

4.3.4. Analyse

Datamaterialet ble analysert ved å bruke redskapene fra Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteorie. Potter & Wetherell (1987, s. 168) sammenligner diskursanalyse med sykling; det er ingen oppskrift som forteller oss rekkefølgen på hvordan vi skal gjøre det og det er vanskelig å formidle den analytiske prosessen med ord. De nødvendige ferdighetene utvikles i det forskeren prøver å gi mening til det som står i transkripsjonen. Potter og Wetherell er også tydelige på at analysen krever både nøyaktighet og mye tid; «analysis involves a lot of careful reading and rereading» (1987, s. 168).

Jørgensen og Phillips (1999, s. 40) foreslår å starte med å lete etter diskursens nodalpunkter

Hvilke tegn har en privilegeret status, og hvordan bliver de defineret i forhold til diskursens andre tegn? Når man har identifisert de tegn, der er nodalpunkter, kan man undersøge, hvordan andre diskurser definerer samme tegn på alternative måder. Det vil sige, at man kan begynne at afdække hvilke kampe, der foregår om betydningsdannelsen, ved at se på de konkurrerende indholdsudfyldninger af de flydende betegne. Derved kan man efterhånden kortlægge diskursernes delvise strukturering af bestemte domæner: Hvilke betydninger er relativt fastlagte og uimodsagte? (1999, s. 40)

Ved å lokalisere nodalpunktene i diskursordenen «skolekorps» kunne jeg se hvordan diskursene var organisert diskursivt. For å finne fram til nodalpunktene måtte jeg lete etter «tomme tegn»; tegn som nesten ikke sa noe i seg selv før de ble satt i relasjon til andre tegn som kunne gi mening til nodalpunktene (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 63). I denne studien ble «godt skolekorpsrepertoar» nodalpunktet mitt, og ut fra dette fant jeg ni sentrale diskurser som hadde dette som sitt knutepunkt, og som på hver sin måte forsøkte å gi nodalpunktet mening. I denne studien ble «godt skolekorpsrepertoar» også en flytende betegner, ettersom de ulike diskursene forsøkte å fylle dette med ulik betydning. I letingen etter nodalpunktene fant jeg også momenter som utgjorde ekvivalenskjedene til de ulike diskursene.

Jeg hadde hele tiden fokus på de konkrete uttrykkene som ble artikulert i intervjuene for å se på hvilke betydninger de etablerte ved å sette tegn i bestemte forhold til hverandre. Ved å se på hvilke betydninger som ble etablerte, kunne jeg også se på hvilke betydningsmuligheter som ble avgrenset eller utfordret. Ved å se på den konkrete artikulasjonen, kunne jeg se hvilke diskurser som ble trukket på, reproduisert, utfordret, omformet ved hjelp av momenter (Jørgensen & Phillips, 1999, 40). Et eksempel på dette var å se etter hva dirigentene brukte eller ønsket å bruke av repertoar og hva de tok avstand fra. Ved at nodalpunktet «et godt repertoar» også fremstod som en flytende betegner, viser at det var en diskursiv kamp om å fylle den flytende betegneren med mening.

4.4 Forskerrollen

Som diskursanalytiker er jeg situert og forankret i diskursene jeg analyserer. Selv om jeg hele tiden prøver å distansere meg fra diskursene ved å få fram de diskursene jeg finner i dirigentenes fortellinger og ikke i min egen forforståelse, er det i diskursteorien ikke mulig å komme ut av diskursene og fremstille sannheten; sannheten er alltid en diskursiv konstruksjon (Jørgensen og Phillips, 1999, s. 62). Derfor må jeg også være tydelig på hvordan jeg er situert og hvordan dette påvirker analysen (Neumann, 2001, s. 178). Neumann (2001, s. 50) påpeker viktigheten av kulturell kompetanse; «generell kjennskap til det terrenget man begir seg inn i». Dette var både viktig i selve intervjuet for å kunne oppfatte dirigentene riktig og følge opp spennende eller uklare utsagn, men også i arbeidet med å tolke og analysere dataene. I denne studien er jeg primært forsker, dernest utøvende skolekorpsdirigent. Dette har jeg reflektert mye rundt i forbindelse med utarbeidningen av intervjuguidene og gjennomføringen av intervjuene. Jeg har for eksempel forsøkt, etter beste evne, å ikke stille ledende spørsmål og

ikke la mine forforståelser farge informantene eller dataene. Som dirigent i skolekorps er denne studien fremstilt ut fra et eget ståsted; tema er valgt ut fra egen interesse. Dette innebærer at jeg har forforståelse for feltet og kan se datamaterialet ut fra egne erfaringer med både uttalt kunnskap og taus kunnskap. Tolkningen vil derfor bære preg av min forståelseshorisont. Dette kan medføre at jeg blir blind for objektiviteter (selvfølgeligheter) og innleirede tankemønstre. Gjennom tekstseminarer med professorer og studenter, veiledning og den hverdagslige studentsamtalen på lesesalen har jeg revidert oppfatninger og fortolkninger etterhvert som forskningen har pågått.

4.5 Reliabilitet og validitet

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet og at forskeren redegjør for hvordan data er utviklet (Thagaard, 2018, s. 181 og 188). Silverman (2006, s. 282) viser til at reliabiliteten kan styrkes ved å skrive transparent gjennom å beskrive metode og analyse på en detaljert måte. Kvale og Brinkmann (2015, s. 276) diskuterer også repliserbarhet, altså om samme informant ville ha sagt det samme til forskjellige forskere, og om ulike forskere ville ha kommet fram til samme resultat. Dette omfatter både intervjusituasjonen, transkripsjonen og analysen. Under gjennomføringen av intervjuene var jeg opptatt av at informantene i stor grad skulle fortelle fritt, uten å bli avbrutt eller ledet av meg, for å oppnå høy reliabilitet. Ved å stille åpne spørsmål opplevde jeg stor variasjon og mange nyanser i svarene jeg fikk. Åpenhet rundt forskningsprosjektet er det viktigste bidraget for at studien kan kalles pålitelig. Åpenheten oppstår ved at jeg tar med leseren gjennom metoder for datainnsamling og analyse, for eksempel hvilke tema og spørsmål jeg hadde med, hvordan jeg transkriberte og kodet, og hvordan dataene ble analysert med redskaper fra diskursteori.

4.5.2 Validitet

Validitet handler om sannhet, riktighet og styrke. En studie har ingen nytte eller verdi dersom den er riktig og nøyaktig utført men irrelevant og ikke undersøker det den skal. Herunder kommer også spørsmålet om metoden egner seg til å svare på forskningsspørsmålene som stilles (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). I kvalitativ forskning, der forskeren er instrumentet, kan studien også valideres ut fra forskerens håndverksmessige dyktighet og at studien virker troverdig. Forskerens moralske integritet og det Kvale og Brinkmann kaller

‘praktisk klokskap’ er også avgjørende for evalueringen av produksjonen av vitenskapelig kunnskap (2015, s. 276). Validitet kan både fungere som en endelig verifisering av studien som et produkt, samtidig som forskningsprosessen kan være gjennomsyret av validitet ved at forskeren foretar kontinuerlige kontroller av studiens pålitelighet, sannsynlighet og troverdighet (2015, s. 279). Ved å hele tiden validere de syv stadiene i prosessen; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, validering og rapportering, kunne jeg sikre studiens gyldighet ved å søke etter feilkilder underveis (2015, s. 278). I kvalitativ forskning handler dessuten validitet om at jeg som forsker beskriver prosessen for leseren slik at det fremkommer hvordan det teoretiske ståstedet og analysen kan gi grunnlag for konklusjonene og tolkningene som jeg har kommet frem til (Thagaard, 2018, s. 189). Jeg har etter beste evne forsøkt å vise leseren hvordan analysen og tolkningen har foregått i metodekapitlet. Ved å trekke fram sitater i resultatkapitlet og drøfte disse i diskusjonskapitlet, viser jeg også hvordan jeg har tolket og kommet frem til konklusjoner.

Studien min hadde nok informanter til at jeg både kunne få mye og variert empiri. Jeg opplevde at alle informantene snakket åpent og ærlig i intervjuene, og har derfor ikke stilt noen tangerende spørsmål for å kontrollere påliteligheten. Informantene fikk også mulighet til å lese gjennom transkripsjonen av intervjuene for å kontrollere at det stemte. At alle informantene jeg kontaktet hadde lyst til å delta, gir meg grunn til å anta at studien har gyldighet og relevans for både deltakerne og fagfeltet. Dette ble også bekreftet gjennom ‘kommunikativ validering’ når jeg diskuterte med informanten eller ønsket bekreftelse på en fortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282).

4.6 Etiske tiltak

Etiske retningslinjer var svært sentralt da studien behandlet personopplysninger. Det ble derfor sendt meldeskjema til NSD om tillatelse til å gjennomføre studien. I søknaden ble det lagt ved informasjonsskriv til noteforlaget og dirigentene (se vedlegg nummer 4 og 5) samt de to intervjuguidene (se vedlegg nummer 2 og 3). Kvittering fra NSD er lagt ved (se vedlegg nummer 1).

Alle informantene fikk først en mail om prosjektets formål, informantenes rolle i studien, hvilke personopplysninger som skulle samles inn, hvordan disse ble oppbevart og slettet ved endt prosjekt, hvordan de kunne få innsyn, at deltakelsen var frivillig og at de på et hvilket

som helst tidspunkt kunne trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Dette ble gjentatt før intervjuet startet, og alle informantene signerte samtykkeskjemaet. Skriftlig avtale, i form av informert, skriftlig samtykke ble derfor overholdt (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 300).

Informantene er videre beskyttet ved at jeg har anonymisert dem og gitt dem et fiktivt navn sammen med et fiktivt skolekorps. Noen av kjennetegnene har også blitt endret eller dempet. Også andre personer, steder, begivenheter og korps som nevnes i studien har fått fiktive navn for at det skal være vanskeligere å knytte informasjon opp mot informantene.

Intervjutranskripsjoner og personopplysninger er koblet sammen med en koblingsnøkkel som blir slettet ved prosjektslutt. Ved å ta i bruk informert samtykke, sørge for konfidensialitet og vurdere informantenes konsekvenser ved å delta i denne studien kan jeg argumentere for at jeg har fulgt etiske retningslinjer med tanke på rapportering (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 299-300).

5 Resultat

Dette kapittelet forsøker å svare på første del av problemstillingen. Andre del av problemstillingen blir besvart gjennom drøfting av resultatene i kapittel 6. La meg gjenta problemstillingen:

Hva blir oppfattet som et godt skolekorpsrepertoar blant dirigenter og noteforlag, og hvordan regulerer sentrale diskurser i feltet det didaktiske arbeidet med repertoar?

I metodekapittelet har jeg vist hvilke redskaper jeg brukte for å analysere intervjuene. De viktigste redskapene var nodalpunkt, flytende betegner og ekvivalenskjeder. Gjennom å jobbe analytisk med datamaterialet, oppdaget jeg fort at alle informantene snakket om «godt skolekorpsrepertoar», uten at dette i seg selv hadde en iboende mening. Dette ble derfor et nodalpunkt og en flytende betegner som de ulike diskursene forsøkte å fylle med mening. I dette kapittelet presenterer jeg diskursene som jeg fant var mest sentrale i analysen. Siden det er mange diskurser som opererer i det samme domenet, er det heller ingen diskurs som har hegemoni. Også andre diskurser var fremtredende i materialet, men følgende diskurser regulerer i størst grad arbeidet med repertoar: (1) *bred musikkutdanning*, (2) *norsk musikk*, (3) *målgruppe*, (4) *dirigentens kompetanse*, (5) *godt håndverk*, (6) *den bevisste og selvstendige musikanten*, (7) *musikk til skolekorpssets besetning*, (8) *mestring og utvikling* og (9) *musikantenes påvirkning*.

Diskursene består av momenter som utgjør strukturen. Selve strukturen, hvor momentene er sammenkjedet med nodalpunktet kalles *ekvivalenskjeder* (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 63). I denne studien er «et godt skolekorpsrepertoar» både et nodalpunkt i de ulike diskursene, i tillegg til å være en flytende betegner på tvers av diskursene; det er altså flere diskurser som kjemper om å fylle «et godt skolekorpsrepertoar» med innhold for å gi det mening. Dette er visualisert i figuren under, hvor den flytende betegneren og nodalpunktet «et godt skolekorpsrepertoar» står i midten, med ulike diskurser rundt som forsøker å gi mening. Hver diskurs består av momenter som utgjør en ekvivalenskjede.



Figur 5.1 Oversikt over diskursene

5.1 Diskursen om bred musikkutdanning

Analysen viser at «et godt skolekorpsrepertoar» forstått innenfor denne diskursen knyttes til momentene *kammermusikk*, *ulike metoder*, *annerledes musikk*, *originalmusikk* og *arrangert musikk* samt *ulike stiler*, *sjangere* og *epoker*.

Alle dirigentene ytrer et ønske om å bruke mye forskjellig repertoar og repertoar som er nytt for musikantene. Sitatene viser hvordan dirigentene bruker ulikt repertoar og ulike metoder for å gi musikantene en allsidig og bred musikkutdanning. Dette kan skje ved at de komponerer eller arrangerer musikken selv, eller ved at de finner ferdige arrangementer og

stykker. Eksempler på steder de finner ny musikk er ved å se gjennom partiturer og lytte på opptak på noteforlagene sine nettsider, YouTube, notebutikker eller strømmetjenester. Mange snakker med andre dirigenter, ansatte i notebutikker, involverer musikantene, finner andre skolekorps sine konkurranseprogram og konsertprogram eller leter i notearkivene til skolekorpsene. To av dirigentene, Ragnhild og Magnus, har egne dokumenter hvor de samler titler og arrangementer som kan brukes på lang sikt.

Hvis en musikanter spiller i hovedkorpset fra den er ca. 10 år til den er 19 år, betyr det ni år med spilling. Utenom juleprosjektene og 17. mai-perioden er dirigentene opptatt av å variere musikken som ble brukt.

Jeg bruker masse forskjellig musikk. Og det tenker jeg også er litt sånn vår oppgave; å presentere de [musikantene] for ulike sjangere og ulik musikk. Det de blir presentert for i løpet av livet ellers er jo ganske kjedelig synes jeg. Det å vise fram hva som er der ute det tenker jeg er viktig. Det er ingen andre som gjør det, så hvis ikke vi gjør det så går de glipp av mye fint. (Magnus)

At Magnus har som mål å gi musikantene en allsidig og bred musikkbakgrunn kommer også tydelig frem i intervjuet, hvor han nevner både mye forskjellig originalskreven musikk samt arrangementer eller transkripsjoner fra ulike sjangere, stiler og epoker. Repertoaret på det siste spilleoppdraget bestod av *Jubilance* av James Swearingen (originalmusikk), *Gabriellas sang* (eget arrangement av populærmusikk), *African Funk* av Alan Fernie (originalmusikk) og *Barnekonvensjonsmarsjen* av Haakon Esplo (nyskrevet marsj). Selv om programmet bestod tre originalskrevne stykker, var de forskjellige i stil og sjanger.

En annen dirigent, Eirik, beskriver hvordan et årshjul bevisst inneholder ulike typer prosjekter med variasjon i mengde repertoar og metoder.

På høstkonserten og showkonserten har vi veldig mye repertoar. Til showkonserten har vi leid inn en kjendis for eksempel, også er vi for det meste en blåserekke. Og på disse felleskonsertene, er det ofte sånn at hovedkorpset og kanskje juniorene komper, og så er de minste [aspirantkorpset] solister eller synger. Og så kommer NM-halvåret hvor vi har det samme repertoaret i et halvt år, for vi bruker samme stykke til DM og NM. Også har du 17. mai der alt er utenat. Og da får de forskjellige måter å jobbe på i løpet av året. (Eirik)

Musikantene får både oppleve hvordan det er å måtte lære store mengder repertoar på kort tid, å kunne gå i dybden på konkurransemusikken, forholde seg til musikk med og uten noter og

lære seg å spille i ulike kontekster. I fjor hadde korpset en konsert hvor programmet var todelt. Den første delen var showmusikk som *Sing, sing, sing* (Louis Prima) arrangert av Eirik, der alt var utenat og med koreografi, mens den siste delen bestod av «seriøs» konkurransemusikk hvor de spilte et nyskrevet samtidsstykke og utdrag fra Dvoráks 9. symfoni.

Noteservice sier i intervjuet at de ønsker å tilby bredde i musikken til skolekorpset. For dem er det viktig å tilby både musikk som musikantene kjenner, musikk som er ny, forskjellige arrangementer (av for eksempel populærmusikk, filmmusikk, folkemusikk og klassisk musikk) og ulike typer originalmusikk. Selv om de fremhever originalmusikk som det skolekorps «bør spille», påpeker de også til at bredde kan være lærerikt.

Jeg håper at vi sikter så bredt som mulig. Og så er det hyggelig å se konsertprogrammer som inneholder både arrangementer av populærmusikk, noe originalmusikk og noen klassiske transkripsjoner. Jeg ser jo at korps er en veldig flott arena til å bli kjent med musikk av god kvalitet i alle stilarter og sjangere. Originalmusikk er gjerne mer utviklende for musikantene. Det er sånn man kanskje «bør spille». Og man lærer seg ting ved å spille klassiske transkripsjoner, marsjer og originalmusikk som man ikke lærer av annen musikk. Men mange av de store filmmusikkkomponistene har også mye godt som er velegnet for korps. Og så vet vi jo at å spille populærmusikk i et korps er viktig. For publikumsopplevelsen og spilleopplevelsen så er det viktig å høre og spille musikk man gjenkjenner. (Noteservice)

Olav jobber mye med tradisjonell korpsmusikk fra ulike sjangere, epoker og stiler, men liker også å introdusere «annerledes musikk» til musikantene. For å kunne jobbe med musikk som musikantene ikke hører på til vanlig eller ikke kjenner til, mener Olav at tryggheten må ligge til grunn først.

Det er veldig viktig for meg at det er et trygt miljø i korpset. At de kan dumme seg ut og at vi backer hverandre. Og jeg tror det gjenspeiler seg på det musikalske også. Jeg tror man kan spille egentlig hva som helst når de er trygge på hverandre. Da kan man pushe de ut på mye rart. (Olav)

Fordi Olav har fokus på det sosiale, kan han bruke gehørmusikk, improvisasjon og grafisk notasjon i tillegg til det musikantene anser som «vanlig» musikk.

Både Olav, Håkon og Ragnhild er opptatt av at barn og ungdommer skal få en skikkelig introduksjon til musikk som kan være «annerledes» enn det de forholder seg til i hverdagen.

Barn er utrolig åpne for moderne musikk, samtidsmusikk, utradisjonell musikk og aleatorisk musikk. De elsker det. Så jeg er en stor fan av å introdusere dem for det for å gi dem så mange opplevelser som mulig før de er ferdige i skolekorpset. Men hvis du bare skal ha dem til å spille noe som høres rart ut for dem; at det ikke har en sangbar melodi, så vil de bare sitte der og tenke «hva er dette for noe? Det er bare lyd». Men hvis du starter med å si «okei, dette stykket er litt annerledes. Og vi bruker disse teknikkene og lager sånne lyder og effekter» så kommer de til å tenke «okei, kult». (Ragnhild)

Ragnhild forteller om hvordan hun har brukt soundscapes, improvisasjon over dikt, 4'33'' og det aleatoriske stykket *Old Churches* (Michael Colgrass) for å gi musikantene mange forskjellige opplevelser i løpet av skolekorpstiden. Ragnhild er ikke noe glad i å ha et stamrepertoar som hun bruker om og om igjen i et skolekorps, og sier at det er like mye for hennes egen del at hun er på jakt etter noe nytt og spennende.

Men bredde trenger ikke alltid handle om å finne noe som har et moderne tonespråk eller er nyskrevet. Ragnhild og Magnus mener det finnes mye godt i for eksempel skolekorpsets notearkiv som kan være godt skolekorpsrepertoar. «Jeg er ofte på jakt etter noe litt nytt. Men det er godt å se tilbake også, for det er vanvittig mye musikk som er fantastisk skrevet» sier Ragnhild. Hun hadde nylig en stor oppdagelse rundt komponisten Valter Aamodt (1909-1989) som har skrevet mye originalmusikk til korps. Magnus er opptatt av å bruke klassiske transkripsjoner for å vise frem «den gode musikken» av eldre komponister.

En annen måte dirigentene jobber med bredde er å arrangere kammermusikkprosjekter.

Vi gjør kammermusikkprosjekter der vi jobber med musikken i 3-4 uker. Som regel etter distriktmesterskapet for å gjøre noe annerledes. Og da bruker vi de eldste i bandet som instruktører. Og hvis ungene fikser kammermusikk, kan de fikse alt. (Ragnhild)

Etter en lang periode der korpset hadde jobbet mot en konkurranse, mente Ragnhild at det var lurt å jobbe i mindre grupper. Både for at de eldste skulle kjenne på eierskap ved å ta ansvar for en gruppe musikanter og for å spille musikk de vanligvis ikke har mulighet til i fullt korps. Alle gruppene fikk også med seg noen juniorer for å bygge broer mellom korpset; både musikalsk og sosialt.

Selv om alle dirigentene opererer innenfor diskursen *bred musikkutdanning*, bruker likevel flere av dirigentene gjenbruk til 17. mai og jul. Analysen viser at diskursene *praktisk gjennomføring* og *påvirkning fra lokalsamfunnet* kjemper i samme terreng som *bred musikkutdanning* i desember og mai. Disse diskursene har jeg valgt å ikke presentere blant de mest sentrale, fordi de kun kommer til syne under disse to prosjektene. En tydelig sammenheng mellom jul og 17. mai, er at disse prosjektene ligger tett opp til DM, NM og underholdningskonkurranser. Flere av dirigentene legger ikke skjul på at konkurransene er høyere prioritert enn jul og 17. mai.

Når de skal ut og marsjere så er det alltid de samme marsjene. For det er NM en måned etterpå, så det å bruke masse tid på å øve inn marsjer, det gidder jeg ikke. Så da bruker vi heller tid på å få de marsjene som vi gjorde i fjor til å låte veldig bra. Og så bruker vi kortene øvingstid. (Håkon)

Astrid sier i intervjuet at hun bruker mye showmusikk og revyviser på 17. mai, men at hun også tar i bruk tradisjonelle marsjer som Gammel jegermarsj og Norge i rødt, hvitt og blått for å «ha et alibi». Dette poengterer at lokalsamfunnets forventninger står ganske sterkt på høytidsdager. Eirik bruker også mye gjenbruk til 17. mai fordi alt skal være utenat. I stedet for at majoriteten skal bruke mye tid på å lære nye marsjer hvert år, er det mye lettere å repetere fjorårets repertoar. Han sier også at julekonserten er problematisk fordi mange reiser bort. For å imøtekomme denne utfordringer, velger han mye gjenbruk, fordi det da er lett å gå inn i noteprogrammet og tilpasse de arrangementene han har brukt før.

5.2 Diskursen om norsk musikk

Sentralt i denne diskursen er momentene *ambassadør for norsk musikk, et norsk forlag må gi ut norsk musikk* og *mange gode norske musikere og komponister*.

En diskurs som kun kommer til syne hos Noteservice, og ikke hos dirigentene, er diskursen om norsk musikk. Noteservice vil gjerne at den norske musikken skal få like stor anerkjennelse som utenlandsk musikk.

Vi er et forlag i Norge. Det vil si at vi naturligvis prøver å fremme norsk musikk, norske opphavere, norske populærartister og norske arrangører. Så fokus er å ta tak i norsk musikk og prøve å både gjøre det kjent i Norge, men også i utlandet. Vi har mange gode, norske musikere i Norge, men vi ser jo at de største artistene og filmene i verden ikke er norske. Men vi lager mye godt repertoar i Norge også. Mange gode, norske populærartister egner seg godt for å nå ut. Vi har også noen

gamle musikalere. Det er ikke så mange av dem, men det er faktisk mye godt stoff. Noen sier at hvis Egil Monn-Iversen hadde vært amerikaner, så hadde han vært i klasse med de aller beste. Men han er nå engang norsk, og dermed så er markedet mye mer begrenset. Det er ikke noe galt med å bruke [Andrew] Lloyd Weber og mange av de der, men det finnes faktisk dyktige nordmenn som også har skrevet fin musikk. Prøv å bruk den også. Det er litt sånn visjon fra vår side.

(Noteservice)

Når de setter sammen korpskatalogen forsøker de å ha med minst én ny norsk komponist eller arrangør hvert år. I tillegg til å bestille ny originalmusikk, skrevet av norske komponister, bestiller de også en del arrangementer av norsk populærmusikk og filmmusikk. Forlaget har en økonomisk interesse av å utgi og distribuere norsk musikk, da de selger godt til andre, store «korpsland» som Tyskland, Østerrike, Belgia og Nederland. Dette styrker også Noteservice som merkevare internasjonalt.

Stort sett er Noteservice enig med dirigentene i hva de legger i et godt skolekorpsrepertoar. Noteservice er med på å konstruere diskursene *bred musikkutdanning, målgruppe, godt håndverk, skolekorpssets besetning og mestring og utvikling*. Diskursene *dirigentens kompetanse, den bevisste og selvstendige musikanter og musikantenes påvirkning* kommer naturlig nok bare frem hos dirigentene. Men Noteservice er alene om diskursen *norsk musikk*. Dette kan indikere at dirigentene ikke ser på dette som en faktor i å definere hva et godt repertoar er.

I kapittel 1 listet jeg opp de utenlandske forlagene som informantene bruker til å finne musikk; Hal Leonard, Just Music, C. L. Barnhouse, Sheet Music Plus, J. W. Pepper, Alfred Music, Rundel, IMSLP, Ulrich Köbl, Martin Schmitt, De Haske, HeBu Musikverlag og Musikverlag Frank. Også Noteservice blir nevnt som et forlag som blir brukt i jakten på repertoar. Håkon og Olav uttrykker en bevisstgjøring av å støtte norske noteforlag og notebutikker, men utover dette ser det ikke ut som at dirigentene tar høyde for hvilket land arrangøren eller komponisten kommer fra eller om det er norsk/utenlandsk musikk som arrangeres.

Du begynner å kjenne til visse komponister og arrangører som du stoler mer på enn andre, på godt og vondt. Og du begynner å se navn, og tenker at «hans musikk er som oftest bra» eller «hun skriver bra». (Ragnhild)

Håkon og Ragnhild var bevisste på å bruke nettverket sitt da de bestilte arrangementer direkte fra arrangører, men det ser ut som at kvaliteten på arrangementet/komposisjonen er viktigere enn om det er en nordmann som har gjort jobben eller ikke, eller hvor musikken kommer fra.

Noteservice sier at de selger godt av musikk fra de norske julekalendrene til NRK og musikk fra norske filmer som Flåklypa. Dette er musikk som barn og unge kjenner, til tross for at en del av musikken (som sangene fra Skomakergata) ble skrevet for mange år siden. Ved å ta tak i musikk som er skrevet for målgruppen og som mange musikanter etterspør og liker, klarer de å selge en del norsk musikk. Dette på tross av at dirigentene ikke anser norsk musikk i seg selv som en viktig faktor i valget av repertoar.

5.3 Diskursen om målgruppe

Analysen viser at momentene som danner ekvivalenskjeden i denne diskursen er *barnemusikk, musikantenes relasjon til musikken og begrensninger i musikken*

Aldersspennet i et hovedkorps varierer noe fra korps til korps, men musikantene er uansett barn og tenåringer. Det vil si at det er en del musikk som er skrevet tidligere som de ikke nødvendigvis har forutsetning for å ha kjennskap til, eller at musikantene hører på musikk som dirigenten ikke kjenner til eller liker.

Ragnhild forteller om hvordan hun av og til må bruke musikk hun ikke brenner for. Hun brukte f.eks. barnemusikk fra en film for å rette fokus mot de yngste i korpset. Verken de eldste i korpset eller dirigenten var særlig begeistret for denne musikken og ville heller spille musikk som var mer utviklende. Men de eldste aksepterte musikken da de så hvor glade de ferske hovedkorpsmusikantene ble.

I Granbakken spilte vi «Under the sea» fra «Den lille havfrue». Og bakrekken min, de som kom opp fra juniorkorpset, jublet. Å gjøre sånn er også pedagogisk. Det er bare ikke pedagogisk i forhold til utvikling av korpset. Og det er viktig å ikke bare gjøre de seriøse, mektige, store tingene, men også å spille litt tull innimellom. Eller litt skolekorpsting i anførselstegn. Og huske at de er barn.
(Ragnhild)

Ragnhild er også veldig bevisst på at musikken ikke først og fremst skal velges fordi dirigenten foretrekker musikken eller har en relasjon til repertoaret. Hun mener at det ikke er

noe galt med å velge eldre musikk, så lenge det finnes andre argumenter for at musikantene skal spille musikken. Hun er opptatt av at det ikke er dirigenten som er målgruppen, men musikantene.

Av og til hører du dirigenter si ting som «jeg spilte dette da jeg var liten, og jeg syntes det var gøy». Men hvis det er grunnen, noe du har en relasjon til, så må du finne ut om barna har en relasjon til det. At du likte det er irrelevant. Beklager, men det handler om dem. (Ragnhild)

Også Noteservice er observante på hvem som skal spille musikken når de setter sammen en katalog. Hvis de bruker musikk som de allerede hadde fått inn fra komponister og arrangører, ser de hvordan håndverkeren har tenkt før de markedsfører det for skolekorps, fleksible besetninger eller amatørkorps. Dersom de bestiller musikk, kan de legge føringer for hvordan komponisten eller arrangøren skal skrive; alt etter hvilken målgruppe musikken er tiltenkt.

Når vi setter sammen katalogen så prøver vi tenke på hvilken målgruppe låtene og stykkene passer best for. Er det noe som et skolekorps kan spille? Da bør vi tenke Young band med begrenset vanskelighetsgrad, begrenset besetning og begrenset omfang i de forskjellige instrumentene. Eller tenker vi at dette er en låt eller et stykke for mer et voksent publikum, som barn kanskje ikke har et forhold til? Da kan vi kanskje legge nivået litt høyere med litt større besetning. Eller kanskje vi skal bruke det i en fleksibel serie som henvender seg mer til et voksent publikum? (Noteservice)

De ser at en del eldre julemusikk og musikk fra for eksempel *Flåkklypa* treffer mange aldersgrupper og besetninger. Dette er eksempler på musikk der de bestiller mange forskjellige arrangementer, slik at også skolekorpsene kan spille denne musikken.

Magnus mener at en del korpsmusikk er skrevet med tanke på at det er voksne kropper som skal utøve musikken, altså musikk skrevet for en bestemt målgruppe. Han vurderer derfor om musikken er fysisk tilpasset den aldersgruppen han har i korpset.

Og det er også litt forskjell på musikk som er skrevet for voksne og musikk som er skrevet for barn. Det krever en litt annen fysisk kapasitet på veldig mye av den musikken som er skrevet for voksne. Det ligger gjerne ting som er mer statiske i et leie i for eksempel messing som du sjelden vil få, selv om det kanskje er gradert på samme måte, som hvis det er noen som har skrevet det med tanke på barn eller ungdom. (Magnus)

De færreste messingblåsere i skolekorps klarer å spille i et lyst register over lengre tid. Også teknikker som trippeltunge, store sprang og mange hurtige noter kan være beregnet på et voksent ensemble.

5.4 Diskursen om dirigentens kompetanse

Gjennom analysen finner jeg at ekvivalenskjeden i denne diskursen består av momentene *bruke eksterne ressurser, undervise ut fra egen fortrolighet og troverdig undervisning.*

Samtlige dirigenter er først og fremst klassisk utdannet. Håkon og Astrid har tatt valgfag innen jazz, og de fleste har jobbet med rytmisk musikk i utøvende sammenhenger. Men selv om dirigentene har jobbet med musikk i mange ulike kontekster, er de bevisste på at en del musikk ikke egner seg for deres skolekorps fordi de opplever at de mangler kompetanse. De anser seg selv som bedre dirigenter og pedagoger hvis de kan den musikken de underviser i godt. Dermed blir det et bedre repertoarvalg dersom de velger noe de er gode på selv.

I Ospehaugen gjør vi en del uten noter. Der har ikke jeg så mye kompetanse, så på høsten booker vi inn en annen som har skrevet noen arr som fungerer. Og da er det helt sånn enkle ting som bare går i loop og så er det noen som blir plukket ut til å improvisere. Og de synes det er veldig gøy. Men når vi gjør sånne ting så føler jeg at det blir litt tullete at jeg skal lære dem det, så lenge jeg ikke kan det.
(Håkon)

Ospehaugen har hatt denne type oppstartsseminar fast i flere år. Og selv om Håkon har tatt valgfag i jazz og har spilt en del rytmisk, er han ikke komfortabel med å undervise musikantene i gehørbasert musikk og improvisasjon. Men når ungene først har lært seg arrangementene og fått et innblikk i hvordan de kan improvisere, kan Håkon bruke dette på konserter og konkurranser. Han får da det noterte arrangementet av instruktøren og kan raskt repetere det med ungene, uten at de ser notene.

Også Olav synes det er utfordrende å jobbe med gehørbasert musikk på en overbevisende måte. I Seljedalen har alle musikantene spilletimene i kulturskolen, noe som også gjør at de får delta på kulturskolen sine prosjekter. Tidligere hadde jazzgruppen Gumbo et rytmisk gehørbasert prosjekt som musikantene deltok på, og da får de noe opplæring i hvordan de kan slippe seg fri. Olav selv lærer ikke bort bluesskalaen, akkordrekker eller andre verktøy for å improvisere, men synes det er greit å bruke noe gehørbasert musikk i korpset.

Hadde jeg vært sånn gehørtype så hadde vi nok gjort det mye mer. For at jeg skal få det til å være troverdig, så må det være ganske tydelige rammer på det. Nå spiller vi «Ro, ro til Siraland» [arr. Frode Rydland], og der har vi en trompetist som kaster seg utpå og improviserer. Og ungene er trygge, så de tør å gjøre det. Men det blir nok ikke knallbra, for de er jo ikke trent i akkordrekker og sånn.
(Olav)

Astrid sier at dette også handler om prioritering av tid og å satse på det dirigenten har mest kompetanse på, særlig når det er snakk om de seriøse konkurransene. Hun forteller at selv om hun har valgfag i jazz, har hun ikke så god måte å formidle denne type musikk på. Tidligere har hun jobbet med en del samtidsmusikk, gehørbasertmusikk fra Brazz Brothers og storbandmusikk av Wendelboe, men synes ikke korpset får så mye igjen for det, og spesielt ikke til de seriøse konkurransene. Derfor velger hun tradisjonell, originalskrevet korpsmusikk til korpset når de skal være med på DM og NM.

Du må begrense deg litt når du holder på med skolekorps. Du rekker ikke overalt. Jeg jobber ikke så mye med jazz og improvisering og sånn. Det tar ganske mye tid av den tradisjonelle brassbandmusikken som vi bruker når vi skal prøve å holde oss i Norgestoppen på vårparten. Så når vi har den underholdningskonkurransen på høsten, så bruker vi storbandmusikk og transkripsjoner av klassisk musikk og filmmusikk og alt. Men for å komme inn i brassbandsportet på våren, så må vi ha veldig fokus på den tradisjonelle korpsmusikken. Og så har jeg opplevd at det er noen dirigenter som har hatt veldig sånn samtidsfokus i den perioden [DM- og NM-oppkjøringen]. Du skal være veldig flink for at ikke korpset skal gå litt lei av det. Du må ha en veldig god, ærlig tilnærming da. At du vet hvordan du skal ha det og greier å forme det. Jeg har prøvd noen sånne samtidsmusikkstykker, men har følt at det kanskje har vært litt komplekst og litt vanskelig. (Astrid)

Dirigentene ser på kompetansen sin som begrensende i møte med både improvisasjon, gehørbasert musikk og samtidsmusikk. «Gehørbasert» musikk kan være så mangt, men ut fra mine egne erfaringer dreier dette seg ofte om rytmisk musikk og folkemusikk (for eksempel sørafrikansk folkemusikk eller norsk folkemusikk). Magnus er tydelig på at han godt kan jobbe med rytmisk musikk, så lenge det er notebasert. Men rytmisk musikk og folkemusikk inviterer ofte til improvisasjon, og dette mener Magnus at han ikke har kompetanse på, og dermed kutter han ut improvisasjon fra sin undervisning.

5.5 Diskursen om godt håndverk

Analysen viser at «et godt skolekorpsrepertoar» forstått innenfor denne diskursen knyttes til tegnene *hjelp komponisten/arrangøren, likt originalen, mulighet for utvikling, opplæringsmusikk og musikk fra medier nær korps*.

Flere dirigenter påpeker at det å skrive godt til et skolekorps kan være krevende, enten det er en komponist, arrangør eller korpsets dirigent som skriver. Det krever kunnskap om hva som klinger godt og hva som er mulig å få til for det enkelte instrumentet. Magnus har mange eksempler på hvordan han «hjelper komponisten eller arrangøren», slik at musikken fungerer bedre i hans korps.

Jeg bruker fleksiarr. Det er veldig mote å ikke like fleksiarr i Norge, men det kan være kjempenyttig. Veldig mange bruker musikk som har for mange stemmer i forhold til besetning, og så klarer de ikke å få dekket opp. Og så husker kanskje ikke dirigenten å skrive om. Så hvis man er litt lur og instrumenterer litt og varierer et fleksiarr, så kan det fungere kjempefint. Men når du får fleksiarr der alt er komprimert i midten med tett leie, da kommer det aldri til å klinge bra. Jeg tror forlagene har blitt flinkere og mer bevisste på det de siste årene. At selv om det er fleksimusikk så har de også instrumentert og oktavert sånn at det klinger bedre for de enkelte instrumentene. (Magnus)

Fleksimusikk definerer ikke hvilke instrumenter som skal spille stemmene, men har forslag til hvilke instrumenter som kan brukes. For at musikken skal klinge godt i et skolekorps, mener Magnus at man bør man utnytte oktavene i større grad enn en del fleksiarrangementer har notert opprinnelig. Han går derfor over stemmene og omarrangerer der det trengs. Dersom for eksempel hornstemmene eller saksofonstemmene er lagt i et dårlig leie, skriver han dem om slik at det både klinger bedre og fungerer bedre for instrumentalistene.

Astrid og Magnus foretrekker arrangementer som er mest like originalen, og tar hensyn til dette når de velger ut musikk, jobber med innstuderingen eller arrangerer musikk selv.

Jeg prøver å arrangere så likt originalen som mulig. Jeg tenker selvfølgelig en litt annen instrumentering. Og så vet du at du har noen som kan være solister, så da skriver du om for det. Du har jo brassbandarrangører som legger inn så vanvittig mye sånn brasbandgnål og overarrangerer. Når du kommer opp på et visst nivå, så blir det av og til bare helt hinsides krøketete. Det synes jeg er tull og litt sånn kritikkverdige. Men altså, jeg gjør jo litt av det klisset, for jeg vet jo at de som spiller synes at det er festlig. (Astrid)

«Klisset» som det refereres til er effekter som kromatisk oppgang, ulike typer ornamenter, ekstrem bruk av dynamikk eller at ting skal gå fort. Magnus mener at et godt håndverk ivaretar uttrykket til komponisten, og ser på arrangering som en transkripsjon, altså at han ønsker å beholde musikken så lik originalen som mulig. Hvis han bruker en klassisk transkripsjon der arrangøren har lagt til trommesett, tar han bort den stemmen.

Noteservice forteller at moderne, elektronisk musikk kan være vanskelig å gjøre gode arrangementer på, og at denne type musikk ikke alltid egner seg for korps. Her må arrangørene være kreative, ha god instrumentkjennskap og kjenne korps som medium for å gjøre en god jobb. I mange tilfeller vil derfor musikk fra et medium som ligger nær korpset være bedre egnet som repertoar.

Det er en stor utfordring for oss at mye av dagens populærmusikk er veldig fjern fra hvordan et korps låter. Veldig mye musikk skal etterligne bandinstrumenter, men er laget elektronisk. Så du sliter litt med å gjenskape originalinnspillingen overført til en blåsebesetning. Dess lenger vi går i ekstreme fotspor, dess vanskeligere er det jo å få musikken til å klinge bra i et korps. (Noteservice)

Håkon, Astrid og Magnus er enige i at komponisten og arrangøren må skrive musikk som gjør at alle musikantene har mulighet for å utvikle seg. De kritiserer en del fleksiarrangementer der arrangørene alltid legger melodi, komppfigurer og basstemme i de samme stemmene. Dette mener de er dårlig utnyttelse av ensemblet. Å bare spille lange toner eller en rytmisk figur gjennom et helt stykke er både kjedelig og lite lærerikt. For mye pauser er heller ikke optimalt.

Det som er aller viktigst er å alltid ha alle ungene i arbeid når de er på øving. Fordi å sitte i en halvtime å vente, det blir for dumt. Det er viktig for meg at jeg ser at alle i skolekorpset kommer til, har noe å gjøre på øving og har noe å øve på når de kommer hjem. (Håkon)

Magnus kommer med en rekke eksempler på hva han mener utgjør et godt håndverk. Et viktig poeng er at en del komponister skriver såkalt «opplæringsmusikk».

AK: Hvis det finnes ulike arrangement av et stykke eller en låt, hva er det som gjør at du går for et spesifikt arrangement? Eventuelt lager et eget arrangement?

M: Det går veldig mye på instrumentasjonen. Og om håndverket er godt. Det er veldig mange arrangementer som bare blir overlesset. Det blir så lite transparent og det er vanskelig å få frem de gode tingene. Det er mange

som er flinke, og så er det mange som er veldig raske når de gjør ting, og så overser de det som man har lært i satslære.

AK: Du sa håndverk. Hva legger du i det?

M: At det er pedagogisk bra. En god melodiføring. Det er et tema som fester seg. Det har variasjon i komposisjonen. Alle musikanter og alle instrumentgrupper har ting å utvikle seg på. Philip Sparke, James Swearingen og Jacob De Haan er veldig gode håndverkere. Det er populært å ikke like en del av de komponistene. Det er liksom ikke kunst. Men kall en spade for en spade. Swearingen skriver kjempegodt for skolekorps. Kjør på! Det er jo ikke verdens største kunstmusikk, men det er god opplæringsmusikk. Musikantene liker det og det er fint å høre på.

Opplæringsmusikken tar høyde for at det er skolekorps eller amatørkorps i en lavere divisjon som skal spille musikken. Dermed finnes det en del begrensninger i for eksempel rytmikk, omfang, og grad av kompleksitet.

Musikantene som håndverkere

I diskursen *godt håndverk*, er det bare musikk som er skrevet av kjente komponister og arrangører eller dirigenten selv som blir beskrives. Under intervjuene spurte jeg dirigentene om musikantene skrev eller laget musikk. Magnus og Astrid forteller at noen få musikanter har tatt initiativ til dette og har arrangert og komponert til korpset, men at de vanligvis ikke oppfordrer til dette. I Olav sitt korps har noen musikanter skrevet til mindre ensembler.

Jeg har en slagverker som skriver sånne trommestunt som alltid er med på temakonsertene i februar. Så de i slagverkgruppa får alltid lov til å ha et trommestunt som hun har skrevet. Det er lysende trommestikker og det er alt mulig rart. Og for noen år siden hadde vi en messingkvartett i korpset. Og der var det en muskant som skrev et stykke til dem. Men ikke til fullt korps, det har vi aldri hatt. Mer ensembleting. (Olav)

Håkon sier at på konkurranser er det «viktig at materialet er veldig bra. At det er [skrevet av] en komponist eller arrangør som har litt «cred» kanskje». Dette kan indikere at musikk som er laget eller skrevet av musikantene ikke blir regnet som «godt nok håndverk». Det holder mål til de vanlige konsertene i løpet av året, men ikke til en konkurranse hvor profesjonelle, fagkyndige musikere sitter som dommere og skal vurdere musikken. Også Eirik tenkte en del på dette i forbindelse med det nyskrevne samtidsstykket som de spilte til NM. Dette var et stykke som var skrevet av og sammen med tidligere muskant.

Prosessen med Harald var et samarbeidsprosjekt. Sånn at vi gikk inn i grupper og spurte «hvilke klanger klinger best på deres instrument? Hva er dere tryggest på?». For alle tonene de spilte skulle være klingende rene og trygge innenfra. Han hadde noen mennesker han kunne være fri med, men han hadde Rognesletta

skolekorps å ta utgangspunkt i. Og så skulle det være forståelig for oss. Og så lagde han noe som var kjempebra for oss. Hvis vi kunne spilt nyskrevet samtidsmusikk på hvert NM så hadde det vært veldig gøy, egentlig. Men så er det en annen ting. Spørsmålet er om han kan gjøre det hvert år? Eller må vi faktisk må velge en anerkjent komponist en gang i blant for å bli tatt seriøst? (Eirik)

Selv om Eirik er fornøyd med hvordan dette stykket ble til slutt, kommer det også frem en slags forventning fra skolekorpsbevegelsen som diskursorden. En forventning om at skolekorps «skal» eller «bør» spille musikk som er skrevet av en «anerkjent komponist». Analysen indikerer også at det finnes en objektivitet om at skolekorps som aktivitet først og fremst skal være en *spillende* aktivitet. Selv om flere av dirigentene bruker andre aktiviteter som lytting, konsertbesøk, interpretasjon/master class, direksjon/instruksjon (av musikanter), skalaeksamen og solokonsserter, er det svært lite fokus på å *lage* musikk, enten den er notert eller ikke. Å lage musikk er det først og fremst komponister, arrangører eller dirigenten som tar seg av.

5.6 Diskursen om den bevisste og selvstendige musikanten

Sentralt i denne diskursen er tegnene *løse notebildene, ta musikalske initiativ, forberedelse til voksenlivet, forståelse av musikkens nivå, forstå musikkens egenart og bevisst på samspillet.*

I arbeidet med repertoar, mener Olav, Håkon og Magnus at det er viktig å hjelpe musikantene til å bli selvstendige og bevisste. For å få til dette, velger Magnus musikk som har et notebilde som er mulig å lese. For musikanter som ikke øver så mye eller som nettopp har kommet opp i hovedkorpset kan han forenkle rytmikker slik at det blir mulig å løse det på egenhånd.

Primært gjør vi notebasert musikk. Hvis man ikke bevisst skal ha et prosjekt der man gjør gehøring. Men jeg tenker at det er veldig viktig at de skal lære seg å lese noter. Og der har jeg en liten sånn brannfakkell, og det er at notelesing har blitt utrolig mye dårligere de siste 20 årene. Den «play-along» generasjonen kan jo nesten ikke lese rytmikk. De er mye bedre på instrument- og ferdighetsnivået og på å lese melodisk og tonehøyder. Så får man hele tiden spørsmålet «kan du ikke synge det?». «Jo, selvfølgelig kan jeg synge det. Men det hjelper jo ikke deg». De må lære musikken selv. Så jeg tenker at mange dirigenter alt for tidlig går for fort frem. Ungene blir presentert for notebilder som de ikke har mulighet til å lese og forstå, og da leser de musikken veiledende. Det går mer på det de hører. Jeg synes det er utrolig viktig at de forholder seg til noter så lenge det er en notebasert aktivitet. (Magnus)

Olav er også opptatt av at de skal bli bevisste på musikkens uttrykk, samspill og form, og unngår konsekvent å spille eller synge til dem i innøvingen, slik at de blir tvunget til å finne ut av det selv.

Jeg er ikke sånn dirigent som spiller for dem eller foresynger så mye. Jeg vil at de skal kunne klare å løse et notebilde selv. De skjønner det jo ikke alltid, men i hvert fall at de blir bevisst tidlig på stil og form sånn at de får et eierforhold til det. At de skal oppleve musikken og at de skal være bevisste på hvordan de spiller det. At de ikke bare sitter og uler i vei på et eller annet fordi jeg har sagt at de skal spille det sånn. Og da kan jeg godt trekke paralleller til ting vi har spilt før. Så jeg prøver å gni det inn sånn at de skjønner hvordan de skal løse det selv, og får dem til å være bevisste på å lytte på hverandre. (Olav)

Magnus jobber med en del orkestertranskripsjoner som ved første øyekast kan se veldig lette ut. Men for ham er det viktig å skape en kultur i korpset der musikantene skjønner at det noterte ikke avgjør hva som er utfordrende å jobbe med.

Det er ikke bare hvor mange svarte noter eller hvor hurtig det er som avgjør om det er lett eller vanskelig. Det å spille en koral fra Mendelssohns symfoni eller Schubert er kjempekrevene! Det er veldig lette noter, men det å spille det bra er noe helt annet. Så det at de hele tiden skal ha en forståelse av at det egentlig ikke er notematerialet som er avgjørende av hvor krevende det er, men hvordan du spiller det. (Magnus)

I forbindelse med klassiske transkripsjoner og tradisjonell korpsmusikk jobber han også med å få musikantene til å bli bevisste på å ta rytmisk ansvar og kunne musisere ved skape linjer i musikken.

Hovedvekten min er på tradisjonell korpsmusikk og klassisk musikk. Vi gjør også lightprosjekter og rytmiske prosjekter, men det er ikke der hovedvekten er. Hvis du bare bruker trommesettbasert musikk, så mister du så mange muligheter. Hvis du gjør en poplåt eller rockelåt og så tar bort trommesettet, så er det utrolig mye av det rytmiske som blir ustødig med en gang. Så de må lære seg å ta det rytmiske ansvaret. Å bruke musikk som gir rom for frasering og fleksibilitet er viktig. Og det mister du helt hvis du gjør noe som bare dunker gjennom et trommesett. Man skal også gjøre rytmisk musikk, og det skal man selvfølgelig gjøre innenfor riktig stil. Men vi må også velge musikk som gir de overskudd og mulighet til å frasere og være fleksible. (Magnus)

Både Olav og Magnus ønsker at musikantene skal spille videre etter skolekorpset, og vet at musikantene er nødt til å kunne jobbe med musikken på egenhånd som voksne. Dette er derfor grep de tar for å forberede dem til senere spilling.

5.7 Diskursen om musikk for skolekorpsets besetning

Analysen viser at momentene som danner ekvivalenskjeden i denne diskursen er *tilpasse repertoaret til besetningen, arrangere til skolekorpset, musikk skrevet for spesifikke instrumenter og velge ut fra korpsets besetning*.

Noteforlagene utgir noter til fulle standardbesetninger (janitsjarkorps og brassband), reduserte standardbesetninger (som Young Band) og fleksible serier som kan brukes på tvers av besetninger (Flex 4, 5 eller 7). Flere dirigenter påpeker at de foretrekker musikk som er skrevet til deres besetning fremfor å bruke fleksimusikk.

Det er en stor diskusjon rundt fleksiarrangement. Jeg er heldig nok som slipper å bruke det, for korpse mine er relativt store. Personlig mener jeg at det kan være en god ting fordi ikke alle dirigenter har evnene til å arrangere for bandet sitt. Hvis du har et korps med 8-12 musikanter er det vanskelig å finne musikk som passer. Du kan liksom ikke spørre en komponist «kan du arrangere hele programmet vårt de neste 5 årene?». Hvis du tenker rent kunstnerisk – perfekt. Men det koster enormt mye penger. (Ragnhild)

Både Ragnhild, Olav og Magnus hevder at musikk som er arrangert til skolekorpset oppleves som et bedre alternativ enn å bruke fleksimusikk. Men for å arrangere musikken må enten dirigenten kunne arrangere, eller så må korpset investere penger i å få det arrangert.

Jeg arrangerer noe. Og jeg gjorde det mer før, da skolekorpset var mindre, sånn at det skulle fungere for dem og for at det skulle klinge litt bedre for den besetninga som jeg hadde til enhver tid. I og med at jeg ikke alltid synes de flekstingene fungerer veldig godt, er det lettere å gjøre det selv. Men etterhvert som det ble bedre besetning, så har jeg skrevet mindre. (Olav)

Også Noteservice anser musikk som er skrevet for standardbesetningene som bedre. Serien Young Band ivaretar både utfordringen med få musikanter, samtidig som noteserien er skrevet til spesifikke instrumenter.

Det vi har sett de siste årene, og som vi synes er bra, er at dirigentene i større grad ønsker å spille mer musikk som er standardisert for brass- eller janitsjarbesetninger. Tidligere solgte vi mye av Flex 7 seriene våre, men nå er dette salget kanskje mer retta mot Young band. Det er jo tross alt bedre å spille et arrangement som er skrevet for den besetningen man har. Så det er hyggelig at Young band er en økende serie. (Noteservice)

Men også musikk som er skrevet til standardbesetninger kan være en utfordringer dersom skolekorpset mangler noen instrumenter eller har for mange i en gruppe. En besetning som ikke er godt balansert vil slite med å få enkelte instrumenter eller instrumentgrupper til å høres. For å løse denne utfordringen, skriver Magnus om stemmene.

Jeg er helt hemningsløs i forhold til å skrive om og doble opp eller ta bort og skrelle vekk. Jeg tror komponisten ville satt pris på at stykket fungerer fremfor at det var akkurat det instrumentet som hadde akkurat det motivet eller den ideen. Hvis du har et stykke som er skrevet til mange klarinetter og du bare har tre klarinetter i korpset, da er du nødt til å ha på noe mer. Da legger jeg på saksofoner eller euphonium, sånn at jeg hele tiden dobler opp og får det til å fungere. (Magnus)

Dette handler om å få besetningen til å fungere best til enhver tid. Ved å arrangere om, kan både balansen bedres og alle musikantene kan ha arbeidsoppgaver. En annen måte å ta hensyn til besetningen er å velge musikk som gjenspeiler de musikantene man har foran seg.

Musikken må passe besetningen. Hvis det er en enormt stor instrumentsolo i et spesifikt instrument som du ikke har, bør du kanskje velge noe annet. Har du et treblåstungt korps så er det kanskje ikke det lureste å velge det som er messingkoralbasert. (Magnus)

Flere stykker kan også inneholde instrumenter som harpe, obo, fagott, kontrabass og piano. Dersom skolekorpset ikke har dette, kan det være gunstig å velge noe annet eller skrive om slik at det passer, mener Magnus.

5.8 Diskursen om mestring og utvikling

Gjennom analysen finner jeg at ekvivalenskjeden består av tegnene *tilpasset enkeltmusikanten, solistykker, strekke musikantene, overkommelig, gå i dybden, ulike konkurransestykker, forenklete transkripsjoner og velge musikk med begrensninger.*

Innenfor denne diskursen prøver dirigentene å finne det gylne punktet mellom for lett og for vanskelig, der de ønsker å bruke musikk som frembringer både mestring og utvikling. Olav, Magnus, Ragnhild, Astrid og Eirik mener at egne arrangementer kan være en god mulighet til å tilpasse musikken til den enkelte musikanter.

Når jeg lager arrangementer, så lager jeg de kun av en pedagogisk baktanke. Så hele tanken er at alle skal få sin utfordring og at det skal låte homogent. Og for at det skal låte bra og utfyllende så har korpset mitt, Rognesletta, alltid

deluxestemmer. Og det er enten om de er veldig dårlige eller veldig gode. Alt heter deluxestemmer. (Eirik)

Eirik bruker en del originalmusikk for korps hvor han også skriver «deluxestemmer» til noen musikanter. Men når det kommer til arrangementer, skriver han dem selv fremfor å kjøpe andre sine arrangementer.

Jeg har ikke jobbet med noen av arrangementene som Noteservice har kommet med de siste årene, så jeg vil ikke dømme noen av dem. Men erfaringsmessig så lykkes vi bedre med egne arrangementer. Jeg opplever at de fleste korps må tilpasse arrangementer uansett, så da kan vi like så godt arrangere alt selv. Jeg tror ikke musikantene aner hvor ekstremt skreddersydd det er til dem. (Eirik)

Ragnhild har veldig mange musikanter i korpset som har lyst til å spille solo, men ønsker at alle musikantene skal utvikle seg på en positiv måte. Derfor har hun brukt en del solistykker de siste årene. «Hvis du bruker *solistykker*, utvikler du alle. De som ikke vil spille solo, er pushet på en positiv måte til å stå foran korpset, se på publikum og levere noe», sier Ragnhild. For de som synes det veldig utfordrende å spille helt alene foran korpset, tror hun at følelsen av å stå der sammen med noen andre gjør at de får mer mestringsfølelse.

Magnus ønsker at korpset som en helhet alltid skal utvikle seg. Derfor tar han utgangspunkt i majoriteten når han velger stykker, og tilpasser stemmene til nye nyeste etter å ha sett på hva som kan være for utfordrende.

Overgangen fra juniorkorps til hovedkorps er en kritisk fase. Og uansett hvor bra juniorkorps du har, så skal de opp på et nivå som er noe helt annet. Min tanke er at man kan ikke sette nivået til hovedkorpset tilbake til null hver høst. Og da er det ting som de nye ikke har forutsetning for å få til. Og da må man stille krav om at de skal øve og si at de må ta med stemmen til spillelæreren. Men i tillegg så skriver jeg om, arrangerer, og setter parenteser. Og det er ikke noe sånn at det er nederlag å få en parentes på et stykke. Og det at de har den originale noten gjør at de kan strekke seg. Og plutselig så er det en som har giddet å øve på det som du tenkte kanskje ikke var innenfor rekkevidde. (Magnus)

Magnus har tidligere hatt enkeltmusikanter og instrumentgrupper som har vært på et svært høyt nivå. For at disse skal bli tatt på alvor, jobber han med dem på et mye høyere nivå og stiller mer krav til dem. Ved at de andre i korpset ser og hører dette, tror han at korpset får en god kultur hvor det skapes gode forbilder som de yngre og mindre gode får noen å se opp til. «Og så skriver jeg veldig mye ekstra til de sterke musikantene» (Magnus). Dermed sørger han for å utvikle alle.

Magnus og Håkon mener at en del dirigenter forenkler alt for mye, slik at de yngste i hovedkorpset ikke utvikler seg noe særlig. Håkon ønsker derfor i minst mulig grad å forenkle til de yngste. Og i motsetning til Magnus som gjerne setter en parentes på det som er utenfor rekkevidde, ser Håkon på parentesen som noe som kan føre til lite mestringsfølelse. Hvis Håkon ser at det er nødvendig å tilpasse, skriver han heller om (deler av) stemmen i noteprogram slik at musikanten slipper å sitte med parenteser.

Hvis det er noe som er langt utenfor deres rekkevidde, så skriver jeg en ny stemme sånn at de slipper å sitte med parenteser og vite at de egentlig skulle ha spilt noe. Det er litt for å skjerme dem også. For det er så dumt for dem å se det de egentlig skulle ha spilt. Men jeg gjør det bare hvis det er helt nødvendig. For jeg har sett i noen korps hvor jeg har vært instruktør, at de forenkler så mye at det blir en bjørnetjeneste fordi de egentlig ikke utvikler seg. (Håkon)

Magnus er lite begeistret for «superstemmer» som finnes i noen partiturer. Disse kan i ekstreme tilfeller inneholde bare hel- og halvnoter og blir alt for enkle for hovedkorpsmusikantene. Men på den andre siden har han dømt korps på konkurranser der det har vært en kamp om å få stykket til å henge sammen. Han mener at dirigenten har gjort et dårlig valg dersom dette skjer.

Vi må velge ting som gjør at de strekker seg, men ikke velge ting der strikken kommer til å ryke. Det skal aldri være flaut å spille en konsert. Jeg vil tro at veldig mange tidlig i dirigentyrket velger for stor musikk. Musikantene må ha mulighet til å komme forbi det stadiet å bare lære seg notene. At man kan jobbe med musikken. Gi musikantene muligheten til å få overskudd, sånn at de kan frasere, lytte og orientere seg. Da får de mestringsopplevelse. (Magnus)

For at musikantene skal kjenne på mestring og utvikling er det mange som bruker korpskonkurranser som et pedagogisk verktøy. Skolekorpset begynner gjerne å øve i januar på det stykket/de stykkene de skal fremføre i mars/april på DM. Noen skolekorps, som Rognesletta i denne studien, spiller det samme stykket til DM og NM. Håkon opplever at det skjer lite utvikling dersom korpset velger å spille det samme stykke til DM og NM.

Noen ganger kan vi bruke 2-3 måneder på å øve inn konkurransestykker som varer i 15 minutter. Og etter DM så er det sånn «åh, vi er så lei». Og jeg føler også hvis vi hadde tatt opp stykket etter 17. mai for å bruke det til NM, så er det akkurat som utviklingen bare hadde stoppet opp. (Håkon)

Derfor velger Håkon to forskjellige stykker til disse konkurransene. Magnus hevder at det å kunne jobbe nøye og gjennomarbeidet med musikk på noe høyere nivå, slik korpset gjør på en konkurranse, kan utvikle korpset.

På NM for skolekorps har man 15 minutter der man skal levere og gjøre musikk på en så god måte som mulig. Da har man en helt annen mulighet til å gå i dybden. Og det tenker jeg er så utrolig viktig for å utvikle korpset videre. Normalt sett er det sjelden du skal spille en konsert på bare 15 minutter. Du har mye mer repertoar du skal fylle og kortere tid til å øve det inn. Da må man også sette vanskelighetsgraden noe ned. Jeg tenker at de konkurranseperiodene er utrolig utviklende for ensemblet. Og hvis man går dit og gjør en konsert man kan stå inne for, uavhengig av resultat, da tror jeg musikantene får mestringfølelse som gjør at de har lyst til å spille i korpset og utvikle seg. (Magnus)

En del populærmusikk inneholder rytmikk, bevegelser og tekniske utfordringer som kan være krevende å lese og utføre. Mens noen arrangører velger å notere dette likt som originalen og går for det klanglige resultatet, er det en del arrangører som forenkler notasjonen slik at det skal være mer pedagogisk. Dette er en utfordring som Noteservice har diskutert med ulike aktører.

Noen sier at «dere må for all del ikke forenkle notasjonen fordi musikantene, uansett nivå og alder, vil gjenkjenne musikken og spille det de har hørt før». Så hovedregelen er at hvis det er mulig, så beholder vi for eksempel rytmikken som det står. Og da handler der mer om å velge musikk hvor rytmen er begrenset, melodien ligger godt samlet og omfanget er såpass begrenset at det går an å spille for et gitt nivå. (Noteservice)

Magnus kan også veksle mellom forenklete transkripsjoner og direkte transkripsjoner for å sørge for at nivået blir riktig til musikantene. Holst sin første suite ble først utgitt i 1909, og ble også skrevet med tanke på voksenkorps. Dette gjør at musikken ligger på et alt for høyt nivå for mange skolekorpsmusikanter. Men ved å spille en forenklet versjon, gir Magnus musikantene mulighet til å spille musikk som de ellers ikke ville ha kunnet jobbe med. Dermed får musikantene en mulighet til å spille musikk fra korpsarven.

Å bruke forenklete transkripsjoner sånn at musikantene kan spille f.eks. Holst, det synes jeg er utrolig viktig. Selv om det er forenklet utgave, så er det faktisk musikken. Det er ikke alle toner, det er ikke alt register og sånn, men det er den samme musikken og du kan jobbe med det på samme måte. Eller så kan du enkelt legge til det som er originalt oppå. Gi dem mulighet til å spille den gode musikken. (Magnus)

Også Eirik gjorde tilsvarende da han arrangerte om Dvoráks 9. symfoni. Han arrangerte ut til sammen 41 stemmer til korpset sitt for at alle skulle få en stemme som var på deres nivå. I tillegg til at alle fikk en stemme å strekke seg etter, mener Eirik at det låter mye mer homogent når han arrangerer selv. Selv om korpset til Eirik i utgangspunktet har et stort nivåspenn i korpset, mener han at arrangementet klang veldig bra og at alle satt igjen med mestringsfølelse etterpå.

5.9 Diskursen om musikantenes påvirkning

I denne diskursen består ekvivalenskjeden av tegnene *morsom og engasjerende musikk, begrensede valgmuligheter, medbestemmelse, demokratiske prinsipper, godkjenne musikken, valgt av fagperson, behov for eksponering og eierskap.*

Dirigenten i hovedkorpset er ofte ansatt for å være «musikalsk leder» og ha ansvar for repertoaret som spilles. Men samtlige dirigenter sier at det er viktig at ungene får bidra og påvirke på en eller annen måte. Magnus snakker en del med musikantene, men er bevisst på at han har mer erfaring, kunnskap og et bedre grunnlag til å kunne ta et godt valg. En fin måte å involvere musikantene er å gi dem begrenset valgmuligheter. Da får musikantene kjenne på medbestemmelse samtidig som kvaliteten blir ivaretatt.

Det har hendt at jeg har kommet opp med tre stykker som jeg vet er bra, og så kan de velge. Det synes de er stas. Det er viktig at de får føle på medbestemmelse, og de kan gjerne komme med innspill. Men jeg tenker at det er dirigenten og musikalsk leder som må ta valget til slutt. Det hender at vi har brukt ting som noen veldig gjerne har ønsket, men hovedvekten av musikken ligger ikke der.
(Magnus)

Astrid velger to forskjellige tilnærminger til underholdningskonkurranser og DM/NM. Til underholdningskonkurransen skal stykkene passe til programmet som en helhet. I tillegg må hun ta høyde for at det skal være enkel nok musikk, fordi det skal være mulig å gjennomføre koreografi og ha litt show på scenen.

Til underholdningskonkurransenprogrammet hadde vi sånn brainstorming. Og hvis det kommer 20 forslag, og jeg setter sammen et program med fire av de forslagene, så er de kjempehappy. Da har de vært med å bestemme synes de. Jeg har hatt en ganske god evne til å forutse hva som vil fungere på scenen, for vi har 70 unger på scenen når vi har de showene. Så når du skal få flyttet på ungene hele tiden så må du kunne se for deg ganske enkle bilder. Og da vet de at det nytter ikke å gjøre for intrikate ting. (Astrid)

Til DM og NM får ikke musikantene komme med uttalte innspill, men Astrid merker om de liker musikken eller ikke. Om den enkelte musikanten liker å spille solo, ha utfordrende stemmer eller vil være anonym spiller også inn på valget som Astrid tar.

Jeg har en idé om at de synes det er kjekt å spille musikk som har en story på konkurranser. Og så er jeg litt sånn fiskete etter hvilken smak de har. Og så prøver vi litt og så sener jeg hva de tenker om musikken. Jeg stiller krav til den rolige delen. Så hvis stykket ikke har noen sånne kunstneriske eller følelsesmessige kvaliteter, så synes jeg ikke det holder mål. Og de er jo tenåringer; det er jo enormt mye emosjoner og hormoner og alt. Så hvis det er noe som de kan reflektere over, at noe er flott og deilig og litt sånn gripende, så synes jeg at det også er viktig. Det er ikke noe sånn avstemning, for når det er sånn seriøse ting så føler jeg at jeg må bare bestemme det selv, sånn at alle synes det er kjekt. For mange i korpset har ikke lyst til å eksponere seg veldig mye. Så da får vi prøve å finne noe som alle får til. Og jeg synes det er veldig viktig å finne et stykke der de eldste eller de som satser på musikk får nok utfordringer. (Astrid)

I likhet med Magnus, kan Olav også legge frem noen valgmuligheter for musikantene. Et perspektiv som musikantene kanskje ikke tenker på er hvordan musikken kan ivareta utviklingen til ulike instrumentgrupper. Når kvaliteten er ivaretatt er neste steg at ungene godkjenner musikken og får eierskap.

Jeg velger konkurransemusikken, men de er med og godkjenner det. Jeg synes det er viktig at de er med og har litt eierskap, for det er faktisk de som skal gjøre det. Jeg pleier som regel å spille av forskjellige forslag for dem sånn at de kan få høre det først og så kan de si hvilke stykker de har lyst til å spille. (Olav)

Til andre konserter enn konkurransekonserter gir derimot Olav musikantene mer makt og mulighet til å påvirke repertoaret.

Jeg er nok litt mindre kresen innen underholdningsmusikk og konsertmusikk, og jeg lar nok musikantenes musikksmak styre mer. At de får lov til å mene enda litt mer og ønske seg litt mer enn på konkurransemusikken. (Olav)

Musikantene påvirker også musikkvalget indirekte ved at det skal være musikk som er morsom, kjekk, interessant og engasjerende å spille. Dirigenten spør ikke musikantene, men velger repertoar ut fra hvordan han tror de reagerer på musikken.

Det er ikke lov i vårt korps å akke og stønne og uffé når jeg sier hva vi skal spille. Og når jeg har satt den regelen så er det også mitt ansvar å sørge for at de ikke har behov for å uffé tenker jeg. (Olav)

Uansett hvem som foreslår musikken, mener Eirik at musikantene må ha eierskap til det. Det første året han dirigerte skolekorpset valgte han musikken selv, og resultatet var at musikantene ikke øvde så mye. Derfor mener han det er vitalt at ungene får eierskap.

Det er kun meg og musikantene som velger musikken. Det er jo sånn at alle kan komme med forslag, og det kommer jo noen foreldre og spør «kan dere ikke spille denne?». Men eierforholdet må ligge hos barna fremfor oss voksne tenker jeg. Det viktigste for meg er at musikantene er motiverte og får et eierforhold til det. Enten så skaper de det selv ved å komme til meg med det, eller så må jeg gi dem eierskapet. Jeg bruker ordet manipulere, for jeg mener at det trenger ikke å være negativt. Det handler om hvordan man legger det frem. Og siden Ingrid [kollega] og jeg arrangerer, så kan vi ta hva vi vil og selge det inn hos dem. Og det kan vi gjøre med originalmusikk også. (Eirik)

Når musikantene har eierskap til musikken, kan de også jobbe enormt effektivt, lenge og dypt med musikken og være åpne for mye pirk, for da føler de at de har bestemt det selv. Et eksempel er at Eirik «gladmanipulerte» Rognesletta til å spille Dvoráks 9. symfoni. «Og vi hadde det ekstremt gøy i et halvt år. Jeg kan ikke snakke for dem, men jeg tror ikke noen ble lei» (Eirik). Eirik har veldig mye klassisk repertoar hjemme som han synes er kjekt å jobbe med, men ofte er det musikantene som kommer med forslag til låter som han kan arrangere til dem, eller forslag til originalmusikk som de vil spille. Og i Rognesletta bruker de demokratiet når de skal velge repertoar.

De eldste er mye mer interessert i korpsmusikk enn meg. De kommer med forslag og så prøver vi det ut og så stemmer vi over det i blinde. Og da teller jeg like lenge dersom det er én eller mange som rekker opp hånda, sånn at de ikke føler at den ene blir telt i løpet av et sekund. Alle godkjenner et flertall, og siden flertallet har valgt dette stykket, er det grenseløst hva jeg kan presse dem til å gjøre. For de har faktisk valgt det selv. De har et ekstremt stort eierforhold til det. (Eirik)

Håkon opplever at musikantene ønsker at dirigenten skal velge repertoar som er av god kvalitet når de skal delta på «seriøse» konkurranser. Musikantene er veldig opptatt av hva de skal spille, og vil gjerne vite i desember hva de skal bruke i mars/april. Håkon forteller at musikanter fra ulike korps diskuterer repertoaret seg mellom når de møter hverandre på konkurranser. Erfaringsmessig vet jeg at flere musikanter kjenner hverandre på tvers av korps ved å delta på sommerkurs, regionskorps eller andre samlinger. Fordi ungene er opptatt av å

bli tatt seriøst i miljøet, påvirker de indirekte valget ved å ønske at en fagperson, i dette tilfellet dirigenten Håkon, skal velge godt repertoar for dem.

Når de spiller på distriktsmesterskap og NM, da synes jeg det er veldig viktig at musikken er bra skrevet. Korpsmusikantene møter jo andre musikanter og snakker seg mellom, og så ser de «spilte dere den musikken? Skikkelig dårlig arrangement av Pirates of the Carribean?» Så når det skal brukes på konkurranser, så synes jeg det er viktig at materialet er veldig bra. At det er en komponist eller arrangør som har litt «cred» kanskje. Og partiturene er jo gitt til dommerne, så hvis jeg hadde gitt noen fleksiarr som ikke er bra skrevet til f.eks. Bjørn Sagstad og Torstein Aagaard-Nilsen så hadde jeg blitt flau. Det ser ikke så bra ut. (Håkon)

Dette står i stor kontrast til en intern konsert som Ospehaugen hadde rett før distriktsmesterskapet, fordi repertoarvalget på konserten ikke måles i forhold til noen andre. På den interne konserten valgte musikantene «Frozen» som tema og Håkon fant passende musikk. «Da kledde alle seg ut som Frozenting og spilte Frozenmusikk med litt dårlige fleksiarr» (Håkon).

6 Diskusjon

I dette kapittelet skal jeg først diskutere først del av problemstillingen, hvor jeg ser diskursene opp mot hverandre. I andre del av kapittelet diskuterer jeg diskursene opp mot den didaktiske relasjonsmodellen. La meg gjenta problemstillingen:

Hva blir oppfattet som et godt skolekorpsrepertoar blant dirigenter og noteforlag, og hvordan regulerer sentrale diskurser i feltet det didaktiske arbeidet med repertoar?

6.1 Sentrale diskurser

Analysen viser at de fire diskursene *bred musikkutdanning*, *godt håndverk*, *mestring og utvikling* og *musikantenes påvirkning* er mest sentrale. Dette kom tydelig frem da jeg spurte dirigentene og noteforlaget «hva er viktigst når du/dere velger repertoar?». Samtlige dirigenter fremhevet disse fire diskursene, og noteforlaget de tre første. At Noteservice ikke tar høyde for musikantenes påvirkning er kanskje ikke så rart, siden det først og fremst er dirigentene som er i kontakt med noteforlagene.

Diskursen *bred musikkutdanning* peker på at det ikke er én spesiell stil, sjanger eller epoke som alene utgjør et godt repertoar. Dirigentene var opptatt av å velge mye forskjellig; både i løpet av et år og i et lengre perspektiv. Torstein Aagaard-Nilsen (2002) sin tanke om at korpsmusikk først og fremst skal være originalmusikk, blir utfordret i møte med diskursen om bred musikkutdanning som kan inneholde arrangementer av klassisk kunstmusikk, filmmusikk, folkemusikk og populærmusikk. Originalmusikk kan også være så mangt, og kan låne elementer fra ulike sjangere, epoker og stilarter. Samtidig varierer det også fra dirigent til dirigent hvor langt bort de går fra Aagaard-Nilsens oppfatning om å bruke mest originalmusikk. Dirigentene Olav og Magnus bruker mer originalmusikk enn for eksempel Eirik og Ragnhild, men ingen går bort fra tanken om at originalmusikk er godt repertoar.

I diskursen om *bred musikkutdanning* forteller Ragnhild at hun bruker kammermusikk som en del av undervisningen. Å bruke kammermusikk i skolekorps er ikke et nytt konsept, men det viser at den sosiale organiseringen av skolekorps ikke alltid trenger å foregå i én stor gruppe. Dette åpner opp for at repertoar for messingensembler, treblåsensembler, slagverksensembler eller andre typer ensembler også anses som godt skolekorpsrepertoar. Ved å bruke kammermusikk, ønsker Ragnhild at de eldste i korpset skal få kjenne på ansvar og eierskap. I

stedet for å leie inn ekstra instruktører, får musikantene øvd seg på å lede gruppene og forme musikken. Dette kan også kobles til diskursen om *den bevisste og selvstendige musikanten*.

Diskursen om *godt håndverk* har både en pedagogisk og en kunstnerisk side, og analysen viser at dirigentene og Noteservice er opptatt av begge deler. Den pedagogiske siden av diskursen overlapper delvis med diskursen om *mestring og utvikling* fordi et arrangement eller en komposisjon som er skrevet med en pedagogisk baktanke vil ta hensyn til hva som er mulig å få til for en skolekorpsmusikant. Men for dirigentene er det ikke nok at musikken bare er funksjonell og på rett nivå; musikken må også klinge bra. Denne gjensidigheten indikerer at dirigentene både anser seg selv om *musikere og pedagoger* når de velger repertoar, og at det ene ikke utelukker det andre.

I likhet med Heimdal (1999) påpeker Noteservice at ikke all musikk er egnet til å arrangeres for korps fordi uttrykket eller soundet er så annerledes fra hva et korps kan få til. Også Astrid og Magnus ønsker å bevare uttrykket til komponisten eller artisten. Hvis dette skal være mulig, vil et godt skolekorpsrepertoar være musikk fra et medium som ligger nær korpset. Men med diskursen *musikantenes påvirkning* vil dirigentene kunne få repertoarforslag fra musikantene, hvor musikken kommer fra ensembler som ligger langt borte fra korpsets sound. Her ligger det altså en konflikt mellom diskursene *godt håndverk* og *musikantenes påvirkning*.

Å arrangere så likt originalen som mulig, vil si at musikken man tar utgangspunkt i på den ene siden anses som høy nok kvalitet til at det ikke er vits i å krydre det til med «kliss» (jamfør Astrid i kapittel 5.5) for at musikken skal være engasjerende, utviklende og interessant. På den andre siden kan dirigenten ha et kriterium om å velge musikk som er mulig å arrangere for korps uten å måtte forenkle for eksempel notebildet eller tekniske krav i musikken. Det siste punktet her står i konflikt med diskursen om *mestring og utvikling*, der en av strategiene til Magnus er nettopp å bruke forenklede transkripsjoner.

Selv om 2. suiten til Holst er gradert 2,5 eller 3, så tror jeg de færreste skolekorps i 3. divisjon bør spille det i originalutgaven. Men gjerne en forenklet utgave som [Michael] Sweeney har gjort. «Jupiterhymnen» i arret til Johan De Meij er grad 2. Og sånn som jeg har definert grad 2, så skal jo det være noe som kan spille etter at man har spilt mellom et og to år. Gi meg de musikantene som kan spille det liksom. Så det [gradssystemet] er ikke så låst. (Magnus)

Magnus ønsker å presentere klassisk kunstmusikk som han anser som god musikk og godt håndverk. Men for å få til dette, bruker han gjerne forenklete transkripsjoner til flertallet av musikantene, mens de sterke musikantene kan få en «vanlig» transkripsjon hvor det ikke er gjort forenklinger.

I utgangspunktet mener Astrid at mye fleksimusikk ikke kan regnes som *godt håndverk* fordi det er dårlig skrevet. Likevel bruker hun fleksiarrangementer til 17. mai og jul; perioder hvor hun har fokus på *praktisk gjennomføring* fordi musikken skal spilles ute (17. mai) eller det er få musikanter som spiller (julaften). Til marsjeringen handler det om å bruke musikk som er enkel nok til å marsjere til. Astrid mener at for eksempel at Inge Sunde sitt fleksiarrangementet av *King of the Road* (Roger Miller) fungerer godt til dette formålet. «I *King of the Road* er det en kul utskreven improdel, sånn tuttisolo, som ligger midt i vanskelighetsgraden til ungene til å gå ute og spille» (Astrid). Til vanlig hadde dette arrangementet vært alt for enkelt for musikantene, og det hadde gitt dem lite utfordring. Men fleksiarrangementet fungerer godt når marsjeringen kobles på og ungene må ha fokus på mer enn bare musikken. Fleksiarrangementet har også færre stemmer som vil fungere godt når korpset er ute og marsjerer fordi det er lettere å oppfatte få stemmer for publikum, i tillegg til at samspillet er lettere å få til når det ikke er for mange stemmer å forholde seg til. Igjen kommer diskursen *praktisk gjennomføring* til syne i mai og desember. Dermed står denne diskursen i konflikt med både *bred musikkutdanning* (jmfør 5.1) og *godt håndverk*.

Alle dirigentene mente at *musikantenes påvirkning* var viktig. Magnus og Olav var opptatt av at de har mer *kompetanse* enn musikantene og tar en del hensyn, for eksempel *mestring og utvikling* og hvilken *besetning* musikken er skrevet for, som musikantene ikke nødvendigvis tenker på. Magnus kunne da velge å ta høyde for de andre faktorene først før han presenterte musikk som musikantene kunne velge blant. Eirik og Ragnhild er derimot mest opptatt av at eierforholdet skal ligge hos musikantene. For at musikantene skal få eierforhold kan de enten «manipulere» musikantene slik at de ønsker å spille musikken som de vet har god kvalitet, eller så kan musikantene komme med forslag. Dersom musikantene får velge repertoar, er det *målgruppen* selv som definerer hva som er et godt repertoar. Dette hadde ofte sammenheng med egen musikksmak, og at musikken skulle være morsom. En annen faktor som påvirket hvor mye musikantene fikk bestemme, var hva slags prosjekt det dreide seg om. Mens interne konserter og underholdningskonkurranser gjerne hadde stort påvirkning fra musikantene, fikk musikantene mindre spillerom på DM og NM.

6.2 Didaktisk arbeid

I dette delkapittelet presenterer jeg diskursene i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. Jeg viser hvordan kategorien innhold (i denne studien kun repertoar) blir planlagt og vurdert ut fra de andre kategoriene og diskursene.

Mål

Som tidligere nevnt, har ikke skolekorps en sentralstyrt, nasjonal rammeplan eller læreplan å forholde seg til. Derfor må korpset eller dirigenten lage egen rammeplan og sette egne mål. Jeg spurte dirigentene om de hadde utarbeidet en rammeplan, men fikk nei fra alle sammen. Flere av dem har en rammeplan for aspirant- og juniorkorpset, men ikke for hovedkorpset. Dermed er det formålene til det enkelte skolekorps som blir mest retningsgivende for valget til dirigenten. Dirigentene uttaler ikke noen spesifikke psykomotoriske mål i arbeidet med repertoar, altså mål «som har å gjøre med viljebestemte og kontrollerte fysiske bevegelser og aktiviteter å gjøre», for eksempel klang, betoning, ambitus, intonasjon eller uttrykk (Hanken & Johansen, 2013, s. 61). Men ut fra analysen kan målene være både affektive; mål som har med følelser, holdninger og verdier å gjøre og kognitive; mål som forutsetter mentale aktiviteter (2013, s. 61). Dette kommer frem gjennom diskursen *bred musikkutdanning* og at dirigentene velger repertoar som gir musikantene mulighet til å bli *selvstendige og bevisste*.

Vurdering

Når det ikke eksisterer en sentralstyrt rammeplan, finnes det heller ingen gitte kriterier å vurdere og evaluere repertoaret ut fra. En vurderingsstrategi som alle dirigentene benytter seg av er konkurranser; noen bare én i løpet av året og andre mange. Her spiller musikantene en konsert som blir bedømt av to eksterne fagpersoner. Tilbakemeldingene, plasseringen og poengsummen kan gi en pekepinn på hva korpset kan jobbe videre med. Analysen viser at dirigentene først og fremst velger repertoar for å utvikle korpset, altså med fokus på prosessen i stedet for plasseringen. At dirigentene stadig yrer et ønske om å finne bedre arrangementer av et stykke, utvide sin egen horisont og finne nye stykker for korpset peker på at dirigentene vurderer repertoaret fra prosjekt til prosjekt og tar med seg erfaringene når de er på jakt etter nytt repertoar.

Dirigent- og muskantforutsetninger

Dirigentenenes forutsetninger kommer frem i diskursen om *dirigentens kompetanse*, der flere av dirigentene er tydelige på at ikke alt repertoar egner seg i deres skolekorps fordi de ikke er fortrolige med all type repertoar. Her støter diskursene *bred musikkutdanning* og *dirigentens kompetanse* sammen og det oppstår antagonisme (Laclau & Mouffe, 2001). Magnus er for eksempel tydelig på at han ikke velger musikk med improvisasjon, fordi han mener det er et eget fagfelt hvor han ikke har nok kompetanse.

Eirik og Ragnhild derimot uttrykker ikke noe problematikk knyttet til egen kompetanse

AK: *Kunne du ha valgt hva som helst?*

E: *Det tror jeg. Om jeg får lov å si det. Det er kanskje det eksemplet fra NM i år. At vi hadde faktisk et nyskrevet stykke og Dvorák. (Eirik)*

For Eirik og Ragnhild veier diskursen om *bred musikkutdanning* tyngre enn *dirigentens kompetanse*. Men hos Astrid, Håkon, Olav og Magnus er det omvendt. I denne studien har jeg kun hatt informanter med klassisk utdanning. Her hadde det vært interessant å se om dirigenter med en annen utdanning enn den klassiske hadde svart noe annet enn det Olav, Håkon, Magnus og Astrid svarer. Samtidig er det interessant å se at Astrid som er klassisk utdannet i liten grad velger å bruke klassiske transkripsjoner.

AK: *Har du brukt klassiske transkripsjoner?*

A: *Nei, jeg har i grunnen ikke det. Jeg har tenkt litt på det, for i det skolekorpset som jeg begynte i, der var dirigenten veldig glad i Mozart. Så vi spilte noen vanvittige stykker som du aldri hører noen prøve på nå. Og det var jo helt fantastisk å holde på med som unge. Og noe av det jeg lærte av han var å se på korpset som et orkester. Han dret i om det var unger som satt og spilte. Jeg har prøvd noen ganger, men så tenker jeg litt sånn «uff, nei. Dette blir for vanskelig». Og det er jo kanskje litt dumt av meg, for det er jo noe av det jeg har mest greie på egentlig (Astrid)*

Astrid som har gode kunnskaper om, og ferdigheter innen arrangering velger å arrangere hele repertoaret til underholdningskonkurransene og bruke kompetansen om tradisjonell, originalskrevet musikk til de «seriøse» konkurransene.

Om dirigentene er komfortable med å komponere og arrangere, legger også føringer for hva de kan velge av repertoar. Både Astrid, Ragnhild og Eirik komponerer en del, men arrangerer mest til hovedkorpset. Også Olav og Magnus arrangerer en del, mens Håkon verken

arrangerer eller komponerer. Håkon og Ragnhild bruker også nettverket sitt aktivt, og spør bekjente om de kan arrangere til korpset. Dette fordrer igjen at korpset har økonomi til å betale for denne jobben – enten det er en ekstern komponist/arrangør som skal skrive musikken eller det er dirigenten.

Diskursene *den bevisste og selvstendige musikanten*, *musikantenes påvirkning*, *målgruppe* og *mestring og utvikling* gjenspeiler musikantenes forutsetninger. Både smakspreferanser, evner, ønsker og behov blir etterkommet ved at dirigentene differensierer nivået på repertoaret, velger musikk som er realistisk å få til, involverer musikantene på ulike måter og velger musikk som musikantene (etterhvert) opplever som morsom og engasjerende. Ved at fire diskurser har fokus på musikantene, er det tydelig at undervisningen er elevsentrert. Dette viser også at dirigentene tilpasser opplæringen til elevenes/musikantenes forutsetninger (Hanken & Johansen, 2013, s. 50).

Metode

Siden dirigentene bruker ulike metode, forholder de seg analytisk til metode (Hanken & Johansen, 2013, s. 81-82). Det vil si at de tilpasser metoden ut fra de andre didaktiske kategoriene og ikke anser kun én metode som den beste. De to kanskje mest påfallende metodene er «notebasert» og «gehørbasert». I denne studien blir både låter fra jazzgruppen Brazz Brothers, tradisjonelle marsjer og populærmusikk lært via gehør. Dette er stykker der det finnes noter og partitur tilgjengelig slik at det spilles relativt likt fra korps til korps. Det er altså ikke gitt hvilket repertoar som «bør» læres inn via gehør eller noter, men et metodisk valg som dirigenten gjør. Diskursen *dirigentens kompetanse* får fram at ikke alle dirigentene er fortrolige med å bruke gehørbasert musikk, og herunder improvisasjon, og lar andre ta seg av innøvingen.

Innenfor diskursen *mestring og utvikling* blir den enkelte musikants nivå og forutsetninger løst på ulike måter gjennom nivå-differensiering (Hanken & Johansen, 2013, s. 88). Eirik arrangerer musikken selv fremfor å tilpasse andre sine arrangementer. I tillegg tilrettelegger han noen stemmer når korpset bruker originalmusikk. Magnus forenkler til de yngste og de som ikke øver så mye, og skriver inn ekstra til de sterke musikantene. I diskursen om *den bevisste og selvstendige musikanten* er dirigentene opptatt av at musikantene må løse notebildet selv. Dette gjør at de har fokus på *problembasert* metode (Gundem, 2003, s. 332).

Ved bruk av kammermusikk, åpner Ragnhild opp for at andre sosiale organiseringsformer også er mulig (Hanken & Johansen, 2013, s. 87). Her er det også *de eldste musikantene* som blir den aktive parten, fordi de skal lære bort til de andre i sin kammergruppe (2013, s. 82).

Rammefaktorer

Diskursene *musikk for skolekorpsets besetning og mestring og utvikling* kan ses i lys av rammefaktorene besetning, korpsets organisering og innøvingstid.

Besetningen, altså hvilke instrumenter musikantene spiller og hvor mange man har i hver instrumentgruppe henger sammen med diskursen *skolekorpsets besetning*. Her er det fire sentrale strategier som blir tatt i bruk for å sørge for at repertoaret gjenspeiler korpsets besetning. Den *første* strategien er å tilpasse repertoaret til besetningen. Magnus brukte et eksempel i intervjuet hvor dirigenten har tre klarinetter og 14 trompetister. I stedet for at 11 av trompetistene skal ha pause for å jevne ut balansen, skriver Magnus klarinettstemmene inn i trompetstemmene. Dermed har alle musikantene arbeidsoppgaver, og balansen blir ivaretatt. Den *andre* strategien er å arrangere musikken selv i stedet for å bruke fleksible arrangementer eller å tilpasse andre sine arrangementer. Denne strategien henger også sammen med diskursen om *mestring og utvikling* fordi dirigentene da kan arrangere på en måte som gjør at alle musikantene får noter som er innenfor deres rekkevidde. Hvis en dirigent skal kunne arrangere musikk til korpset, avhenger det også av at dirigenten har *kompetanse* til å arrangere musikk. Den *tredje* strategien er å velge originalmusikk eller arrangementer som er skrevet for en gitt besetning, enten det er skrevet til Young Band eller til full korpsetsbesetning. Diskursen om *skolekorpsets besetning* blir dermed konstituert ved å ta avstand fra fleksimusikk. Den *fjerde* strategien er å se an hvilke instrumenter man faktisk har foran seg og ta utgangspunkt i dette når man velger musikk.

Aldersspennet i hovedkorpset vil kunne være stort eller lite, alt etter hvor mange nivå korpset er delt inn i. Magnus sitt korps har bare aspirant- og juniorkorps før musikantene kommer inn i hovedkorpset, mens Astrid sitt korps praktiserer mellomkorps i tillegg til aspirant- og juniorkorps. Dette gjør at Astrid sine yngste er ca. 13 år, mens Magnus sine yngste musikanter er ca. 10 år. Astrid forenkler derfor sjelden musikken fordi musikantene får til musikken, mens Magnus tilpasser til de yngste. Korpsets organiseringsform og diskursen *mestring og utvikling* kan derfor ses i relasjon til hverandre.

Diskursene *mestring og utvikling* kan ses i lys av rammefaktoren innøvingstid. Magnus viser hvordan nivået på konkurransemusikk og annen konsertmusikk kan ha ulike nivå, fordi innøvingstiden er forskjellig. Magnus mener at det ikke skal være flaut å spille en konsert, og velger derfor repertoar som er overkommelig for musikantene å få til med den øvingstiden de har tilgjengelig, samtidig som repertoaret skal strekke den enkelte musikanter og korpset som en helhet.

7 Avslutning

Denne studien har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

Hva blir oppfattet som et godt skolekorpsrepertoar blant dirigenter og noteforlag, og hvordan regulerer sentrale diskurser i feltet det didaktiske arbeidet med repertoar?

Formålet med denne oppgaven har vært å finne ut hva noteforlag og dirigenter oppfatter som et godt skolekorpsrepertoar, og se diskursene i lys av den didaktiske relasjonsmodellen. I dette kapittelet vil jeg forsøke å svare på problemstillingen og sammenfatte de viktigste funnene fra problemstillingen.

Studiens teorigrunnlag har bestått av Laclau og Mouffe (2001) sin diskursteori og den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg, 1978; Hanken & Johansen 2013; Gudem, 2003). Diskursteorien har gitt meg analytiske redskaper til å utfordre kunnskap som tas for gitt. Analysen avdekket at feltet er komplekst og at flere diskurser kjemper å gi mening til «et godt skolekorpsrepertoar». Studien har vært metodisk forankret i kvalitativ forskning (Kvale og Brinkmann, 2015) og diskursanalyse (Laclau & Mouffe, 2001; Jørgensen & Phillips, 1999). Datainnsamlingen har bestått av semistrukturerte intervju med seks skolekorpsdirigenter og et noteforlag.

For å svare på den første delen av problemstillingen, dekonstruerte jeg feltet ved hjelp av diskursteori. Analysen avdekket ni ulike diskurser som forsøker å fylle «et godt skolekorps repertoar» med innhold. Disse diskursene var 1) *bred musikkutdanning*, 2) *norsk musikk*, 3) *målgruppe*, 4) *dirigentens kompetanse*, 5) *godt håndverk*, 6) *den bevisste og selvstendige musikanten*, 7) *musikk for skolekorpsets besetningen*, 8) *mestring og utvikling* og 9) *musikantenes påvirkning*. Av disse ni diskursene, var de fire mest sentrale diskursene *bred musikkutdanning*, *godt håndverk*, *mestring og utvikling* samt *musikantenes påvirkning*.

Et viktig funn i diskursen *godt håndverk*, var at dirigentene vurderer både den pedagogiske siden og den kunstneriske siden som gjensidig; det ene utelukker ikke det andre. Et godt repertoar er dermed både funksjonelt, på rett nivå og klinger bra. Ved at korpsaktiviteten primært er en spillende aktivitet der det ikke fokuseres på å lage repertoar, kom det også frem

at kun dirigenter og anerkjente komponister/arrangører anses som «gode nok» til å skrive godt repertoar, spesielt til konkurransene DM og NM.

Et annet viktig funn er ulike sider av diskursen *musikantenes påvirkning*. Her varierte det hvor mye musikantene fikk bestemme fra dirigent til dirigent, men alle var enige om at musikantene skulle få kjenne på medbestemmelse og eierskap. Hvilket prosjekt skolekorpset skulle ta fatt på hadde også betydning for noen dirigenter. Mens musikantene i mange tilfeller kun fikk godkjenne konkurranserepertoaret, kunne musikantene komme med forslag til tema eller stykker til for eksempel interne konserter.

I diskursen *mestring og utvikling* så jeg hvordan dirigentene forsøker å finne det gyldne punktet mellom for lett og for vanskelig, både for korpset som en helhet og for den enkelte musikanter. Selv om mange av dirigentene uttaler at de bruker mye tid på å finne repertoar, har jeg sett at flere av dem bruker enormt mange timer på å tilpasse repertoaret til skolekorpset, enten ved å arrangere selv eller tilpasse til enkeltmusikanter sine behov. Dirigentene er rett og slett svært dedikerte. Spørsmålet blir om disse dirigentene gjør mer enn hva man kan kreve av en gjennomsnittlig korpsdirigent, eller om dette burde være normalen? Alle mine informanter har utdanning innenfor musikk og flere av dem har tatt pedagogikk. Dette er ikke tilfelle for alle dirigenter i norske skolekorps. I en fritidsaktivitet som korps kan man stille seg spørsmålet om man skal kunne forvente at en dirigent kan tilpasse musikken.

Et fjerde funn som overrasket meg var diskursen *bred musikkutdanning*, som både Noteservice og dirigentene konstruerte. Ønsket om å forme en allsidig musikanter og å presentere mye forskjellig i løpet av årene musikantene er i hovedkorpset, ser ut til å utkonkurrere tidligere tradisjoner om å spille mest originalmusikk og klassiske transkripsjoner. Torstein Aagaard-Nilsen etterlyser en diskusjon om hva korpsmusikk skal være (Aagaard-Nilsen, 2002, s. 54). Her ser det ikke ut som at dirigentene er enige om hvilken retning repertoaret skal ta, så kanskje det er på tide å få til en nasjonal diskusjon om hvor veien skal gå?

Det er også interessant at Noteservice er alene om å forstå norsk musikk som et godt repertoar. Dirigentene hadde eksempler av norsk musikk som ble brukt på konkurranser og konserter, men dette ble ikke ansett som en viktig faktor. Kanskje handler dette om mangel på

bevisstgjøring? Eller kanskje det hadde sett annerledes ut om jeg intervjuet noen andre dirigenter som også er komponister/arrangører?

I kapittel 6 så jeg hvordan de sentrale diskursene påvirket det didaktiske arbeidet. Et viktig funn her er hvordan repertoaret er tilpasset musikantenes forutsetninger. Gjennom nivå-differensiering, musikantenes medbestemmelse, valg av overkommelig musikk, bevissthet av målgruppe og ønske om å forme selvstendige og bevisste musikanter, er det tydelig at aktiviteten er musikantsentrert. Et annet funn er at dirigentene bruker ulike strategier for at repertoaret skal gjenspeile den besetningen som sitter og spiller. Et siste funn er hvordan dirigentenes kompetanse; både hva de er fortrolige med å undervise i og om de er komfortable med å komponere og/eller arrangere påvirker hva som blir valgt.

Funnene i denne studien har gitt økt forståelse av repertoar i skolekorps, og hvordan aktørene dirigenter og noteforlag forstår et godt skolekorpsrepertoar. Feltet er komplekst, og det kommer ikke fram ett svar på hva som er et godt skolekorpsrepertoar. Jeg har også blitt veldig bevisst min egen praksis og hvor mange forskjellige valg jeg tar hver eneste dag. Jeg tør påstå at jeg har blitt en mer reflektert dirigent, selv om jeg ikke har kommet frem til et enkelt svar på hva som er et godt skolekorpsrepertoar. Det er også litt tilfredsstillende å høre andre dirigenter som bruker mye tid på å finne godt repertoar. Dette viser at valgene ikke er tilfeldige. Jeg startet oppgaven med sitatet «Og så skal det være god musikk» av Magnus. Jeg vil avslutte oppgaven med et sitat som illustrerer dedikasjonen til dirigentene i studien.

Jeg tror det var i fjor på DM, så skulle vi spille tre stykker, og jeg trengte et siste stykke. Og jeg hadde det så klart i hodet akkurat hva jeg ønsket. Og jeg hørte på, jeg tror det var 452 stykker for å prøve å finne det jeg ønsket. Men jeg fant det ikke. Og så valgte jeg det jeg hørte på som nr. 4 på listen, for jeg skrev det ned. Så jeg brukte ganske mye tid. Og heldigvis sa de fleste ungene at de elsket musikken jeg valgte. Men det tar tid, og du må investere i det. For hvis du ikke investerer tid i å velge musikken, vil ikke ungene investere tid i det og gå hjem og øve. Så enkelt er det. (Ragnhild)

Litteraturliste

- Almaas, R. (2018). *Skulekorpsdireksjon. Eit diskursorientert bidrag til å forstå korleis direksjonspraksisar i skulekorps vert konstruert.* (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet, Stord
- Barker, C. (2012). *Cultural Studies. Theory and Practice* (4. utg.). Los Angeles, USA: Sage Publications
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research* (2. utg.). London: SAGE
- Andersen, Ø. & Thorsen, D. E. (2018, 11. mai). Hegemoni. Hentet fra <https://snl.no/hegemoni>
- Bakkellund, L.-J. (2005). *Fra Rimsky-Korsakoff til Hovland: hvordan skrive musikk som klinger godt for korps.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Bandworld. (u.å.). *American Band College Music Grading Chart.* Hentet 18. september 2019 fra <https://www.bandworld.org/pdfs/GradingChart.pdf>
- Berg, U. S. (1983). *Militærmusikk i Norge ca. 1600-1818: med særlig henblikk på infanteriet i Trondheimsdistriktet.* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Trondheim, Trondheim
- Berge, O. K. & Hjelmbrække, S. (2010). *Når hornet er lagt på hylla. Fråfall av tenåringar frå musikkorps* (TF rapport 275/2010). Hentet fra: <https://intra.tmforsk.no/publikasjoner/filer/1873.pdf>
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken.* Oslo: Aschehoug
- Blandhol, I. (1996). *Korpset rett! Skolekorpset som oppdragelsesarena.* (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Bergen, Bergen
- Bredesen, S., E., M. (2016). *Et vellykket skolekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps.* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Brendløkken, E. (2015). *Hengivne amatørmusikere – to livsfortellinger.* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Burr, V. (2015). *Social constructionism* (3. utg.) London: Routledge
- Byrknes, M. (2019). *KKO og fylkene - en studie av kor-, korps-, og orkesterorganisasjoner og regionreformen.* (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen
- Bårdsen, H. (2017). *An ethnographic case study of a multiple award-winning school brass band in Bergen, Norway.* (Masteroppgave). Høgskolen på Vestlandet, Bergen

- Christoffersen, S. M. (2004). *Møllergata skoles musikkorps: en sosial arena*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Dahl, T. (2007). *Korpsmusikk på Byneset 1889-2007*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Dalen, L. G. (1980). *Skolemusikkorpene som musikalsk opplæringstilbud: en undersøkelse av aspirantopplæringen i et utvalg skolekorps i Oslo*. (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Duun, A. E. (2002). *Samarbeid mellom skolekorps og kulturskole: fallgrube eller gullgrube?* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Dzuik, S. (2018). Choosing and Altering Repertoire for the Small Band. *Music Educators Journal*, 104 (4), 32-38. Hentet fra <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0027432118757020>
- Een de Amoriza, S. (Red.). (2018). *Musikkorpenees århundre. Norges Musikkorps Forbund 1918-2018*. Bergen: John Grieg Forlag
- Eriksen, J. (2004). Besetninger: tradisjoner og variasjoner. Amerikansk besetning – et problem for norske korps? I M. E. Hansen & J. Mangersnes (Red.), *Emnehefte 13: Korpsdirigenten 1* (s. 30-32) Oslo: Norsk noteservice AS
- Fors, E. S. (2014). «Jeg skal aldri slutte!»: *En undersøkelse av prosjektet Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon – et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Norges Musikkorps Forbund og Norsk Kulturskoleråd*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Gee, J. P. (2014). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. New York: Routledge
- Gilje, S. & Nornes, E. L. (2014). *Garageband i skolekorps – en medspiller for samspill og musikalsk opplæring?* (Masteroppgave). Høgskolen Stord/Haugesund, Stord
- Gjøstøl, O. (2015). *Repertoarvalg i klaver biinstrument. En undersøkelse av lærerens begrunnelse for valg av repertoar i klaver biinstrument på videregående*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Grue, J. (2019, 16. september). Diskursanalyse. Hentet fra <https://snl.no/diskursanalyse>

- Grue, J. (2011). *Interdependent Discourses of Disability: A Critical Analysis of the Social/Medical Model Dichotomy*. (Doktoravhandling, Universitet i Oslo). Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/216754700_Interdependent_Discourses_of_Disability_A_Critical_Analysis_of_the_SocialMedical_Model_Dichotomy
- Gundem, B. B. (2003). *Skolens oppgave og innhold. En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Oslo: Gyldendal
- Gundem, B. B. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset : en arena for samspill og sosial læring*. (Masteroppgave). Høgskolen i Volda, Volda
- Gundersen, E. A. (2009, 13. februar). William Farre. Hentet fra https://nbl.snl.no/William_Farre
- Handegard, B. (2007). *Musikkorps, mer enn 17. mai? Et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps*. (Masteroppgave). Universitetet i Bergen, Bergen
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Hansen, M. E. (2002). Brass band – historien og repertoaret. I M. E. Hansen & J. R. Øren (Red.), *Emnehefte 19: Korpsdirigenten 2* (s. 71-83) Oslo: Warner Chappel Music Norway AS
- Hansen, M. E. (2004). Besetninger: tradisjoner og variasjoner. Brassband i Norge. I M. E. Hansen & J. Mangersnes (Red.), *Emnehefte 13: Korpsdirigenten 1* (s. 25-29) Oslo: Norsk noteservice AS
- Hansen, M. E. (2018, 1. februar). NM brass: historie og repertoar. Hentet fra <https://musikkorps.no/nm-brass-historie-og-repertoar/>
- Heimdal, Ø. S. (1999). *Rytmask musikk for korps. En analyse av populærmusikk arrangert for skolekorps*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Johansen, K. L. (1975). *Musikksosiologisk undersøkelse av et skolekorps i Trondheim*. (Hovedfagsoppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Johnsen, K. Ø. (2007). *Fra orkester til korps. En analyse av Ravels og Hindsleys "Bilder fra en utstilling"*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo

- Juberg, E. Ø. (2015). *Korpsdirigenten og samspill*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Jørgensen, M. W. & Philips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, S. M. (2013). *Ungdommenes bilde av korps: En kvalitativ studie av musikkorpsbevegelsens omdømme*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Jæger, K. (2019). *Sangeren - en musiker uten teorispråk*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2001). *Hegemony and Socialist Strategy: Towards A Radical Democratic* (2. utg.). London: Verso
- Landrø, K. S. (2018). *Kulturskolen og korpset er én "greie" - En studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Larsen, H. (2013). *Den nye kultursosiologien*. Oslo: Universitetsforlaget
- Leinslie, E. (2019, 18. juni). Repertoar. Hentet fra <https://snl.no/repertoar>
- Lillebø, C. (2017, 4. oktober). Regionsmesterskapet NMF Sør 2016. Hentet fra <https://musikkorps.no/regionsmesterskapet-2016/>
- Lysebo, O. T. (2002). Janitsjarkorpset – historien og repertoaret. I M. E. Hansen & J. R. Øren (Red.), *Emnehefte 19: Korpsdirigenten 2* (s. 55-70) Oslo: Warner Chappel Music Norway AS
- Mangersnes, J. & Hansen, M. E. (2004). Om repertoar og om dets betydning for den enkelte musikanter og for korpsets musikalske utvikling. I M. E. Hansen & J. Mangersnes (Red.), *Emnehefte 13: Korpsdirigenten 1* (s. 21-24) Oslo: Norsk noteservice AS
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3. utg.). London: SAGE
- Meling, T. E. (2015). *Romakustikk i øvingslokaler for skolekorps og risiko for hørselskader*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim

- Miles, M. B., M. Huberman & J. Saldaña. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3. utg.) Thousand Oaks, California: SAGE
- Moe, T. M. (2019). *Valg av repertoar i sangundervisninga i videregående skole. Et bevisst eller bevisstløst valg...* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Mortensen, S. I. (1984). *Repertoar i skolekorps*. (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Trondheim, Trondheim
- Myrseth, E. J. (2008). *Hvordan utvikle dirigentutdanning med utgangspunkt i sentral korpslitteratur? Kriterier for innholdsvalg i et dannelsesperspektiv belyst gjennom 3 studieplaner*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Nerland, M. (1994). *Skolekorpset – en kulturinstitusjon i lokalsamfunnet*. (Hovedfagsoppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Neuman, I. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen musikkdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Norbeck, T. (2002). *Skolekorps i klemme? En studie av to skolekorps i Norge*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Nordbeck, T. (2002). *Bygda mi og skolemusikken*. (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Norges Musikkorps Forbund. (u.å.). PULSE – music matters. Hentet 20. januar 2020 fra <https://musikkorps.no/inkludering/pulse/om-pulse/>
- Norges Musikkorps Forbund & Norsk Kulturskoleråd. (2013). Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon. Hentet fra: https://www.kulturskoleradet.no/_extension/media/3331/orig/attachment/2013_Ungdom_og_medbestemmelse.pdf
- Norges Musikkorps Forbund. (2014, 19. juni). Retningslinjer for dommere i NMFs konsertkonkurranser. Hentet fra: <https://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/10/Sør-Retningslinjer-for-dommere.pdf>
- Norges Musikkorps Forbund. (2015). Dirigentnettverket. Hentet fra: http://12rtnf1rcybw40olyu2hwnu9.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/09/dirigentnettverket_nmf_2015_endelig.pdf

- Oksfjellelv, A. (2015). *Skolekorps – en inkluderende fritidsaktivitet?* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Pedersen, A. K. (2006). *Gehørspill inn i det daglige samspillet for aspirant- og juniorkorps : et aksjonsforskningsprosjekt med aspirant- og juniorkorps' dirigenter.* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Valde Onsrud, S. & Burbridge Rinde, F. (2017). *Born to play: Bli bedre – få det bedre. Veiledningsprogram for korps i Norge. En evaluering.* Hentet fra <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481391/NMF-rapport%20-%20Born%20To%20Play%20-%20inkl%20vedlegg%20-%20aug17.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Parker, I. (2005). *Qualitative Psychology: Introducing Radical Research.* London: Open University Press
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE
- Pay, O. C. (2004). *"Bli med i vårt korps..." Skolekorpset i nye omgivelser.* (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Popadic, C. (2014). *Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark, faktorer som har mest innvirkning på tilfredshet med å spille i korps.* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour.* London: SAGE
- Romme, I. B. (2012). *Klassisk sangpedagog vs. rytmisk repertoar. En undersøkelse av sangundervisning i videregående skole.* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Rolstad, K. (2017). *Musikktapeuten i det frivillige musikklivet. Om inkludering av barn med spesielle behov i skolekorps.* (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Schmitt, P. (2013, 1. august). What is a Serpent? Hentet fra <http://www.serpentwebsite.com/what.htm>
- Silverman, D. (2006). *Interpreting Qualitative Data* (3. utg.) London: SAGE
- Skalmeraaas, N. (2012). *Skolekorpset - et attraktivt tilbud for dagens 8-åringer, eller en fritidsaktivitet på tur ut?* (Masteroppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige

universitet, Trondheim

- Skjørten, E. (1995). *Samspillundervisning med skolekorps. Drøfting med utgangspunkt i Brazz Brothers' gehørbaserte undervisning*. (Hovedfagsoppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Skogvold I. (2001). *Prosjekt Samspill: utvikling for musikanter eller organisasjon? En undersøkelse av skolekorpsenes utvikling gjennom Prosjekt Samspill, Sør-Trøndelag*. (Hovedfagsoppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Skrede, J. (2001). *Kritisk diskursanalyse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Snyder, E. A. (2014). *A study of band parents' and band directors' perceptions of parental involvement in three central Buskerud school bands*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Stene, M. (1998). *Janitsjarkorpset som musikalsk og sosialt møtested –en beskrivelse av Halsen Musikkforening*. (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Storrø, P. G. (2002). *To korps, to virkeligheter. En oppgave om dirigentens betydning belyst gjennom to amatørkorps og egne erfaringer*. (Masteroppgave). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Strøm, A. (2016). *Lysere! Sterkere! Raskere! En studie av musikk skrevet for brassbandkonkurranser*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo
- Sæther, M. (1990). *Musikkorps - et utviklingstiltak for barn og ungdom med psykisk funksjonshemming*. (Hovedfagsoppgave). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Turtum, N. G. (2012). *Ungdom og korps: hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark, Hamar
- Tveit, A. H. (2018). *Elev- og nivåforskjellar i juniorkorps – komponering og arrangring som differensieringsverktøy for dirigenten. Ei undersøking av korleis tilpassa repertoar kan ha innverknad på undervisningspraksisen i eit juniorkorps*. (Masteroppgave).

Universitetet i Agder, Kristiansand

- Weller, T. J. (2014). *Perspectives on emergent wind band literature: Understanding the views of band directors in high school instrumental settings*. (Doktoravhandling, Kent State University) Hentet fra https://etd.ohiolink.edu/pg_10?0::NO:10:P10_ACCESSION_NUM:kent1395645411#abstract-files
- Øren, J. R. (1993). *Korpskonkurranser: Vurdering av musikalske prestasjoner og konsekvenser av deltakelse*. (Hovedfagsoppgave). Universitetet i Oslo, Oslo
- Aagaard-Nilsen, T. (2002). Korps og repertoar. I M. E. Hansen & J. R. Øren (Red.), *Emnehefte 19: Korpsdirigenten 2* (s. 50-54) Oslo: Warner Chappel Music Norway AS
- Aasmoe, K. (2013). *"Korps, det er reine terapien det, vettu!" Korpsdeltagelse sett i et helse- og livskvalitetsperspektiv*. (Masteroppgave). Norges musikkhøgskole, Oslo

1 Godkjenning fra NSD



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Repertoarvalg i norske skolekorps

Referansenummer

350871

Registrert

09.10.2019 av Anna Kirstine Aarsland - anna.k.aarsland@student.nmh.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Anne Jordhus Lier, anne.jordhus-lier@nmh.no, tlf: 95038914

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Anna Kirstine Aarsland, anna.k.aarsland@gmail.com, tlf: 95173750

Prosjektperiode

15.08.2019 - 15.06.2020

Status

18.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

18.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 16.05.2020. Med endring menes at dato for prosjektslutt er endret fra 15.05.2020 til 15.06.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 18.05.2020. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

16.10.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.10.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Mathilde Hansen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

2 Intervjuguide til dirigentene

Bakgrunn

- Kan du fortelle litt om utdanningen og den faglige bakgrunnen din?
 - Erfaring
- Hvilke typer repertoar og metoder møtte du på studiestedet ditt? Hva opplevde du var idealet?
 - Hvilken kompetanse innen forskjellig repertoar har utdannelsen gitt deg?
- Komponerer, arrangerer, transkriberer eller tilpasser du stykker selv?

Finne repertoar

- Kan du gi noen eksempler på repertoar som du har brukt på de siste to konsertene?
- Hvordan går du frem når du skal velge nytt repertoar?
- Hvilke avveininger gjør du nå du velger?
- Hva er viktigst når du velger repertoar?
 - Har dette endret seg?
- Hvor finner du repertoar?
 - Er det forskjell på hvor du finner repertoar i forhold til hvilke sjangere, stilarter eller metoder du jobber med?
 - Lytte aktivt til innspillinger? Noteforlag? Tips fra andre? «Snuble over» noe? Lage egen musikk?

Innhold

- Hvordan påvirker repertoaret måten du underviser på?
 - Bruker du ulike innstuderingsmetoder (f.eks. notebasert/gehørbasert) med ulikt repertoar?
 - Påvirker undervisningen valget av repertoar?
- Bruker du et fast repertoar i korpset? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hva tenker du om musikk å bruke musikk som originalt er skrevet for andre ensembler enn korps (transkribert musikk)?

- Hva er ditt syn på ulike type repertoar? Ulike epoker, sjangere, stiler m.m.
- Er det viktig for deg å jobbe med både tradisjonell korpsmusikk og nyskrevet musikk for korps?
- Hvordan opplever du det repertoaret som noteforlagene kan tilby?
 - Mangler det noe?
 - Er det for stort fokus på noe?
- Hvis det finnes ulike arrangement av et stykke eller en låt, hva er det som gjør at du går for et spesifikt arrangement?
- Bruker du de samme utvalgskriteriene når du velger musikk til en konsert og en konkurranse?
- Bruker du metoder og repertoar innen utenatspilling, improvisasjon og innøving på gehør?
 - Hva opplever du som forskjellig i fra det å spille med noter?
 - Er det først og fremst ønske om å spille et spesifikt stykke eller å spille uten noter som står i fokus?
 - Hva er fordelene og ulempene med å velge denne type repertoar?
- Hva er dine tanker rundt det å spille på høytider og merkedager som ofte har et mer eller mindre fastsett eller tradisjonelt repertoar (jul, 17. mai osv.)?

Musikantene

- Hva tenker du om å jobbe med musikk som musikantene har god kjennskap til eller identifiserer seg med kontra å spille musikk som er ny for dem?
- Utsetter du musikantene for musikk som de ikke spiller i korpset? (Linker til musikkstrømmetjenester, anbefaling av konserter osv.)
- Lar du musikantene selv komponere musikk?
- Hva slags musikere ønsker du å forme med den musikken du velger?
 - Hvor viktig er det for deg at musikantene har en bred eller dyp/spisset musikkforståelse?

Hvem bestemmer?

- Er det noen andre som er involvert i repertoaret? F.eks. musikanter, styret, konsertarrangører eller andre?
 - Hvilke erfaringer har du med at musikantene bestemmer repertoar selv?

- Hva vil det si at du er musikalsk leder i ditt korps?

Didaktikk

- Spiller alder og nivå på musikantene, ambisjoner og besetning inn på repertoarvalget?
- Opplever du forskjeller på brassband og janitsjar?
- Hva tenker du om progresjon for den enkelte musikanter vs. progresjon for korpset?
 - Etterstreber du individuell tilpasning?
- Har skolekorpset en egen rammeplan?
 - Hva kjennetegner denne, og hvordan påvirker dette valg av repertoar?
 - I den nye rammeplanen til Kulturskolen møter vi ord og uttrykk som mestring, selvinnsikt, selvuttrykk, erkjennelse, undring, oppdagelse og samhandling. Hvordan ser du på dette i forhold til repertoar?
 - Bruker du anbefalingene eller studieplanene fra Musikkens studieforbund, Norsk musikkråd, Korpsnett eller NMF (Norges Musikkorps Forbund)?

Avslutning

- Hvis du skulle definert noen kjepphester som kjennetegner din tenkning rundt repertoar, hva ville det vært?
- Er det noe annet i forbindelse med tematikken du ønsker å si noe om?
- Tusen takk for hjelpen!

3 Intervjuguide til noteforlaget

Fremgang

- Hva vil du si har vært i hovedfokus når dere skulle bestille repertoar til i årets korpskatalog?
- Hvordan går dere frem når dere skal velge nytt repertoar?
 - Hvordan foregår et samarbeid med en komponist eller arrangør?
 - Involverer dere andre når dere skal velge stykker?
- Hvilke avveininger gjør dere nå dere velger stykker?
- Hva er viktigst når dere bestiller repertoar?
 - Har dette endret seg?
- Hvor/hvordan finner dere repertoar?

Innhold

- Hvordan stiller du deg til musikk som originalt er skrevet for andre ensembler enn korps?
- Hva er ditt syn på ulik type repertoar? Ulike epoker, sjangere, stiler m.m.
 - Hva oppfatter du som godt repertoar?
- Er det viktig for dere å tilby tradisjonell korpsmusikk og ny musikk skrevet for korps?
- Dere skriver selv på nettsiden dere at dere «er den mest aktive utgiveren av norsk populærmusikk på noter». Hvorfor akkurat populærmusikk?
- Hva opplever du at skolekorpsene/dirigenter, musikkpedagoger, institusjoner eller organisasjoner etterspør?
 - Tar dere hensyn til dette?
- Hvis det finnes ulike arrangement av et stykke eller en låt, hva er det som gjør at dere går et spesifikt arrangement, evt. tilbyr flere?
- Opplever du at det er en forskjell på stykker som brukes på konkurranser og konserter?
- Merker dere forskjeller på hva dere kan tilby innen brassband og janitsjar?
- Dere selger en del flexiarrangement som har mer eller mindre fastsatte nivå for de ulike instrumentene. Hva tenker du om dette?

- Hva er tendensene i nyskrevet musikk til høytidsdager, merkedager og andre dager som ofte har et mer eller mindre fastsett eller tradisjonelt repertoar (jul, 17. mai, konfirmasjonsspilling osv.)? Har det endret seg?

Musikantene

- Tar dere hensyn til alder og nivå på musikantene, progresjon og besetning på det repertoaret dere tilbyr?
- Merker dere forskjeller i salget mtp. repertoar som en dirigent eller foreldre- og besteforeldregenerasjonen har vokst opp med og den musikken som dagens barn og unge har vokst opp med?
- Hva slags musikere ønsker dere å forme med den musikken dere tilbyr?

Avslutning

- Hvis du skulle definert noen kjepphester som kjennetegner deres tenkning rundt repertoar, hva ville det vært?
- Er det noe annet i forbindelse med tematikken du ønsker å si noe om?
- Tusen takk for hjelpen!

4 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til dirigentene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Repertoarvalg i norske skolekorps”?

Dette er et spørsmål til deg om å stille som informant i et forskningsintervju. Dette er en del av min masteroppgave i musikkpedagogikk om repertoarvalg i norske skolekorps på Norges musikkhøgskole. Det er Norges musikkhøgskole som står ansvarlig for forskningsprosjektet. I dette skrivet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det finnes ingen felles fastsatt læreplan for hva skolekorps skal lære i Norge. Derfor finnes det også lite forskning på, og dokumenter om repertoarvalg. Skolekorpsdirigenter gjør hver dag vurderinger, refleksjoner og valg som preger hva musikantene skal spille, og dirigentene gjør seg opp ulike meninger om repertoar. Problemstillingen min handler om hvordan norske skolekorpsdirigenter oppfatter fenomenet repertoar, hva som ligger til grunn for utvelgelsen og hvordan «et godt repertoar» oppfattes. Gjennom oppgaven ønsker jeg å skape en bevisstgjøring, refleksjon og diskusjon rundt innholdet, altså repertoaret, i norske skolekorps og skape kunnskap som kan bidra til en utvikling på dette feltet.

I intervjuet vil jeg ha fokus på samtalen rundt repertoarvalg, og få frem ulike tanker og holdninger knyttet til repertoar. Jeg vil understreke at det ikke finnes rette eller gale svar, og at jeg ikke er ute etter å kritisere eller anerkjenne ulike praksiser. Materialet som oppstår i intervjuet vil i etterkant beskrives, analyseres og teoretiseres.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få et lite innblikk i hvordan repertoar blir oppfattet, har jeg brukt «jungeltelegrafene» på dirigentsamlinger som Dirigentuka og korpskonkurranser samt eget nettverk og snakket med mange dirigenter om de har tips til personer som kan være interessante å snakke med. Du er blitt anbefalt av flere dirigenter, og jeg ønsker derfor å spørre om du kan tenke deg å være en av dirigentene som stiller som informant.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille som informant til et intervju. Intervjuet vil vare maks 1 time og vil bli tatt opp via lydopptak som transkriberes og analyseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares innelåst og atskilt fra det øvrige datamaterialet. I den skriftlige avhandlingen hvor informasjonen gjengis vil informantene være anonymisert. Det er kun studenten som vil ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våsemesteret 2020. Alle opptak og personopplysninger slettes etter at prosjektet er gjennomført.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved student Anna Kirstine Aarsland, anna.k.aarsland@student.nmh.no og veileder Anne Jordhus-Lier, Anne.Jordhus-Lier@nmh.no
- Vårt personvernombud Rolv Haavik pvo@nmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Anne Jordhus-Lier

Student
Anna Kirstine Aarsland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Repertoarvalg i skolekorps og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

5 Informasjonsskriv og samtykkeskjema til noteforlaget

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Repertoarvalg i norske skolekorps”?

Dette er et spørsmål til dere om å stille med en informant i et forskningsintervju. Dette er en del av min masteroppgave i musikkpedagogikk om repertoarvalg i norske skolekorps på Norges musikkhøgskole. Det er Norges musikkhøgskole som står ansvarlig for forskningsprosjektet. I dette skrevet finner du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Det finnes ingen felles fastsatt læreplan for hva skolekorps skal lære i Norge. Derfor finnes det også lite forskning på, og dokumenter om repertoarvalg. Skolekorpsdirigenter gjør hver dag vurderinger, refleksjoner og valg som preger hva musikantene skal spille, og dirigentene gjør seg opp ulike meninger om repertoar. Problemstillingen min handler om hvordan norske skolekorpsdirigenter oppfatter fenomenet repertoar, hva som ligger til grunn for utvelgelsen og hvordan «et godt repertoar» oppfattes. Fordi noteforlagene spiller en stor rolle når dirigenter skal velge repertoar som har noter, vil jeg gjerne ha med en stemme derifra inn i oppgaven. Gjennom oppgaven ønsker jeg å skape en bevisstgjøring, refleksjon og diskusjon rundt innholdet, altså repertoaret, i norske skolekorps og skape kunnskap som kan bidra til en utvikling på dette feltet.

I intervjuet vil jeg ha fokus på samtalen rundt repertoarvalg, og få frem ulike tanker og holdninger knyttet til repertoar. Jeg vil understreke at det ikke finnes rette eller gale svar, og at jeg ikke er ute etter å kritisere eller anerkjenne ulike praksiser. Materialet som oppstår i intervjuet vil i etterkant beskrives, analyseres og teoretiseres.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som et av de mest brukte noteforlagene i korpsnorge, tror jeg at dere har mange tanker knyttet til repertoar og ikke minst erfaring fra dirigenter, komponister og arrangører. Jeg har kun tenkt å ha med *et* intervju av et noteforlag i oppgaven i tillegg til intervju fra dirigenter, og håper derfor at dere vil stille med en informant som kan svare på vegne av noteforlaget.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det å stille som informant til et intervju. Intervjuet vil vare maks 1 time og vil bli tatt opp via lydopptak som transkriberes og analyseres.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Direkte personidentifiserende opplysninger erstattes med et referansenummer som viser til en navneliste som oppbevares innelåst og atskilt fra det øvrige datamaterialet. I den skriftlige avhandlingen hvor informasjonen gjengis vil informantene være anonymisert. Det er kun studenten som vil ha tilgang til datamaterialet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes våsemesteret 2020. Alle opptak og personopplysninger slettes etter at prosjektet er gjennomført.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Norges musikkhøgskole ved student Anna Kirstine Aarsland, anna.k.aarsland@student.nmh.no og veileder Anne Jordhus-Lier, Anne.Jordhus-Lier@nmh.no
- Vårt personvernombud Rolv Haavik pvo@nmh.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Anne Jordhus-Lier

Student
Anna Kirstine Aarsland

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Repertoarvalg i skolekorps og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Norges musikkhøgskole

Norges musikkhøgskole er en vitenskapelig høgskole med Norges største fagmiljø innen musikk.

Vi utdanner instrumentalister, sangere, kirkemusikere, dirigenter, komponister, musikkteknologer, pianostemmere, musikkpedagoger og musikkterapeuter.

750 studenter og om lag 350 ansatte arbeider i en stor sjangerbredde som særlig omfatter klassisk, samtidsmusikk, jazz og folkemusikk.

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

Masterstudiet i musikkpedagogikk gir en innføring i musikkpedagogisk forskningsarbeid og en faglig fordypning i musikkpedagogiske praksiser og problemstillinger. Studiet samler musikklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekterer, utfordrer og tenker nytt om musikkopplæring i alle deler av utdanningsløpet. På Musikkhøgskolen er musikkpedagogikk et sterkt fagmiljø som omfatter Senter for utdanningsforskning i musikk (CERM).