

Magnus Johnsen Sandåg

# Profesjonsforståelser hos skolekorpsdirigenter



Norges  
musikkhøgskole  
Norwegian Academy  
of Music

Masteroppgave i musikkpedagogikk  
Norges musikkhøgskole  
Våren 2020

## **Forord**

Å skrive denne masteroppgaven har vært som en reise, med mange stopp, omveier, tog som gikk og tog som kom, og nå er denne reisen ved veis ende. Det har vært et privilegium å få fordype seg i et tema som jeg har en brennende interesse for, og jeg håper at dette arbeidet også kan komme andre enn meg selv til nytte i form av denne avhandlingen.

Det er flere som har hjulpet meg til å klare å gjennomføre masterstudiet. Aller først vil jeg takke min bedre halvdel, Susanne, som har holdt ut med meg i alle oppturene og nedturene jeg har kjent på gjennom studiet. Det hadde ikke gått uten deg!

Så vil jeg rette en stor takk til Øivind Varkøy, min veileder i masteroppgaven, for at du klarte å overbevise meg om at oppgaven var overkommelig for meg å gjennomføre.

Tilbakemeldingene du har gitt meg underveis har hjulpet meg å holde riktig kurs gjennom arbeidet og beholdt troen på meg selv, og det er jeg veldig takknemlig for.

Tusen takk til alle mine informanter som viste stor interesse for oppgaven. Jeg kan med trygghet si at denne avhandlingen ikke hadde vært den samme uten dere.

Oslo, juni 2020

Magnus Johnsen Sandåg

## Oppsummering

Denne avhandlingen undersøker ulike profesjonsforståelser blant skolekorpsdirigenter, med fokus på utdanning og kunnskaper, kjennetegn på profesjonalitet og kvalitet i yrkesutøvelsen, hva eller hvem som definerer deres profesjonsforståelse, og hva som kjennetegner skolekorpsenes mandat. Avhandlingen er bygget på en intervjustudie av ti norske skolekorpsdirigenter. Disse skolekorpsdirigentene hadde det til felles at de jobbet som musikalsk leder i ett eller flere skolekorps da intervjuene ble gjennomført.

Intervjuene ble gjennomført som kvalitative forskningsintervju med en semistrukturert intervjuguide. Senere ble intervjuene transkribert og analysert ved å kategorisere empirien etter undersøkelsens tematikker. Det utkrystalliserte seg til slutt noen interessante kategorier for drøfting: kvalifisering, makt og profesjonsmandat. Disse kategoriene ble drøftet og forsøkt forstått med hjelp av profesjonsteori og tilstøtende teoriemner.

I drøftingen diskuteres det at kvalifisering av skolekorpsdirigenter skjer både gjennom formell utdanning, ikke studiepoenggivende kurs, og gjennom lange erfaringsbakgrunner som musikanter. Skolekorpsdirigentene kan vanskelig forstås som en fullverdig profesjon, og de opererer som en del av korpsbevegelsen, med en tilhørende medlemsmasse som kan forstås som interesserte i å ha noe å si om hva en skolekorpsdirigent skal være, gjøre og kunne. På samme tid kan det se ut som at den enkelte skolekorpsdirigent har stor makt til å definere sin egen profesjonsforståelse. Skolekorpsdirigentenes profesjonsmandat kan sies å avhenge av personlige oppfatninger, den enkeltes profesjonelle identitet, av hvorvidt man ser på skolekorpsdirigentene som en autotelisk eller heterotelisk profesjon, og hvorvidt skolekorpsdirigenten ser på seg selv som musiker eller lærer.

Avhandlingen søker innsikt og forståelse om skolekorpsdirigenten som profesjonell yrkesutøver, og målet er at avhandlingen skal bidra til diskusjon og utvikling av det vitenskapelige kunnskapsgrunnet om korpsbevegelsens profesjonelle aktører.

Nøkkelord: skolekorpsdirigent, skolekorps, musikk, musikkpedagogikk, profesjonsteori, profesjon, masteroppgave

## Summary

This dissertation examines various professional philosophies among Norwegian school band conductors, focusing on education and knowledge, characteristics of professionalism and quality in professional practice, what or who defines their professional philosophies, and what characterizes the mandate of the school band conductors. The dissertation is based on an interview study of ten Norwegian school band conductors. These school band directors had in common that they worked as a musical director in one or more school bands when the interviews were conducted.

The interviews were conducted as qualitative research interviews with a semi-structured interview guide. The interviews were transcribed and analysed by categorizing the empirical data according to the study's themes. Eventually three interesting categories were crystallized for discussion: qualification, power factors and professional mandate. These categories were discussed and tried to be understood with theory of professions and adjacent theory topics.

The qualification of Norwegian school band conductors takes place through both formal education, non-credited informal courses, and through long experience as a band musician. The school band conductors can hardly be understood as a full-fledged profession, and they operate as part of the band movement, with an associated mass of members who can be understood as interested in having something to say about what a school band conductor should be, do and be able to do. At the same time, it seems that the individual school band conductor has great power to define his or her own professional philosophy. The school band conductors' professional mandate can be said to depend on personal perceptions, the individual's professional identity, whether one views the school band conductors as an autotelic or heterotelic profession, and whether the school band conductor views himself as a musician or a teacher.

The dissertation seeks insight and understanding about the school band conductor as a professional individual, and thus aims to contribute to the discussion and development of the band movement.

Keywords: school band conductor, school band, music, music education, professional philosophy, professional studies, master thesis

# Innholdsfortegnelse

Forord.....	I
Oppsummering.....	II
Summary .....	III
<b>Innholdsfortegnelse.....</b>	<b>IV</b>
<b>Kapittel 1: Innledning .....</b>	<b>1</b>
1.1 Tema for avhandlingen .....	1
1.1.1 Tematiske refleksjoner .....	1
1.1.2 Bakgrunn for valg av tema .....	2
1.1.3 Problemstillinger.....	3
1.2 Avgrensninger og definisjoner.....	3
1.2.1 Skolekorpsdirigent.....	3
1.2.2 Skolekorps .....	3
1.2.3 Profesjonsforståelse .....	4
1.3 Min forforståelse .....	4
1.4 Tidligere forskning.....	5
1.4.1 Tidligere nordisk forskning på doktorgradsnivå.....	5
1.4.2 Tidligere amerikansk forskning på doktorgradsnivå .....	8
1.4.3 Tidligere norsk forskning på mastergradsnivå .....	9
1.5 Avhandlingens oppbygning .....	11
<b>Kapittel 2: Teori.....</b>	<b>12</b>
2.1 Profesjonsforståelse .....	12
2.2 Profesjon .....	12
2.3 Makt .....	14
2.4 Identitet .....	15
2.5 Profesjonalitet og profesjonalisme.....	16
2.6 Utdanning.....	17
2.7 Kunnskap .....	19
2.8 Jurisdiksjon .....	20
<b>Kapittel 3: Metode .....</b>	<b>21</b>
3.1 Hermeneutikk.....	21
3.2 Forskningsdesign .....	23
3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	23
3.2.2 Utvalg av informanter .....	24
3.2.3 Utforming av intervjuguide og forberedelse til intervju .....	25
3.2.4 Gjennomføring av intervju .....	26
3.2.5 Transkribering.....	27

3.2.6	<i>Analyse og koding</i> .....	28
3.2.7	<i>Tolkning</i> .....	28
3.2.8	<i>Reliabilitet og validitet</i> .....	29
3.3	Etiske aspekter .....	30
3.4	Metodekritikk.....	31
<b>Kapittel 4:</b>	<b>Resultat</b> .....	<b>33</b>
4.1	Hvem er skolekorpsdirigentene?.....	33
4.1.1	<i>Utdanning</i> .....	33
4.1.2	<i>Yrkessituasjon</i> .....	36
4.1.3	<i>Hvordan ble de skolekorpsdirigenter?</i> .....	37
4.2	Hva vil det si å være profesjonell som skolekorpsdirigent? .....	39
4.3	Hva er kvalitet i skolekorpsundervisning?.....	42
4.4	Hvem eller hva bestemmer hva god skolekorpsundervisning er? .....	45
4.5	Hva bør en skolekorpsdirigent kunne? .....	48
4.6	Hva gjør skolekorpsdirigenten? .....	53
4.6.1	<i>Skolekorpsdirigenten som lærer</i> .....	54
4.6.2	<i>Skolekorpsdirigenten som leder</i> .....	55
4.6.3	<i>Skolekorpsdirigenten som musiker</i> .....	57
4.7	Hva er skolekorpsenes verdi for samfunnet? .....	60
4.8	Utkrystallisering av kategorier til drøfting .....	65
4.8.1	<i>Kvalifisering</i> .....	65
4.8.2	<i>Makt</i> .....	67
4.8.3	<i>Profesjonsmandat</i> .....	68
<b>Kapittel 5:</b>	<b>Drøfting</b> .....	<b>70</b>
5.1	Kvalifisering .....	70
5.1.1	<i>Utdanning</i> .....	70
5.1.2	<i>Kvalifisering gjennom uformell erfaring</i> .....	71
5.1.3	<i>Pedagogisk profesjonalitet</i> .....	72
5.1.4	<i>Videreutdanning – en profesjonsutdanning?</i> .....	72
5.1.5	<i>Musikkpedagogisk kunnskapsbase</i> .....	73
5.1.6	<i>Sertifisering og autorisasjon</i> .....	75
5.2	Makt .....	75
5.2.1	<i>Profesjonspolitisk perspektiv</i> .....	75
5.2.2	<i>Profesjonskollektivt perspektiv</i> .....	77
5.2.3	<i>Personorientert perspektiv</i> .....	80
5.2.4	<i>Profesjonalisering</i> .....	81
5.3	Profesjonsmandat.....	83
5.3.1	<i>Hvem bestemmer skolekorpsdirigentens profesjonsmandat?</i> .....	83
5.3.2	<i>En heterotelisk eller autotelisk profesjon?</i> .....	84

5.3.3 Identitet .....	85
5.3.4 Skolekorpsdirigenten – kunstner eller lærer? .....	86
<b>Kapittel 6: Avslutning .....</b>	<b>88</b>
6.1 Oppsummering av avhandlingen .....	88
6.2 Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet.....	89
6.3 Forslag til videre forskning .....	90
<b>Litteratur .....</b>	<b>91</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>94</b>
Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	95
Vedlegg nr. 2: Intervjuguide .....	97
Vedlegg nr. 3: Vurdering fra NSD.....	98

# Kapittel 1: Innledning

I dette innledende kapittelet redegjør jeg for tema for avhandlingen (kap. 1.1), avgrensninger og definisjoner (kap. 1.2), min forforståelse (kap. 1.3), tidligere forskning (kap. 1.4) og avhandlingens oppbygning (kap. 1.5).

## 1.1 Tema for avhandlingen

### 1.1.1 Tematiske refleksjoner

Temaet for denne avhandlingen er skolekorpsdirigentenenes profesjonsforståelse. Det jeg ønsker å undersøke er hvordan et knippe skolekorpsdirigenter oppfatter sitt eget yrke som profesjon, hvilke kunnskapsområder de oppfatter som deres ekspertise, hva som er deres mandat i samfunnet, hvilke maktfaktorer spiller inn i utformingen av rollen som skolekorpsdirigent, samt hvilken faglig identitet de føler seg knyttet til.

Begrepet profesjonsforståelse rommer muligheten for å problematisere en profesjons ulike aspekter. Et svært sentralt spørsmål er hvilke kunnskaper en yrkesutøver ser på som sentrale i sin yrkesutøvelse. Hva er skolekorpsdirigentenens ekspertiseområde? Jeg oppfatter det slik at skolekorpsdirigenter benytter seg av et bredt spekter av musikalske, pedagogiske, instrumenttekniske, organisatoriske og relasjonelle kunnskaper og ferdigheter.

Rammevilkårene for den pedagogiske virksomheten i skolekorps, som eksempelvis aldersspenn, gruppestørrelse, instrumentasjon, organisering og fasiliteter, stiller spesifikke krav til kunnskaper og ferdigheter hos skolekorpsdirigenten.

I Norge er det en kjensgjerning at en betydelig andel av våre profesjonelle musikere, spesielt blant blåsere og slagverkere, har hatt sin første systematiske musikalske oppdragelse i skolekorps. Så vidt meg bekjent finnes det ingen offisielle fastsettinger av skolekorpsdirigentenens mandat. I profesjonaliseringsprosesser er det sentralt å drøfte hvilken oppgave man forvalter i samfunnet. Hva er skolekorpsdirigentenenes mandat? Har de et ansvar for å videreføre den tradisjonsrike korpskulturen i Norge? Har de et ansvar for å lære opp og rekruttere nye blåsere til det profesjonelle musikkliv og til amatørmusikklivet?

Det som jeg synes er svært interessant med skolekorpsset som musikkpedagogisk virksomhet er at den, i motsetning til for eksempel grunnskolen, ikke virker å være sentralstyrt av noen



øvre myndighet. Et slikt fravær av reguleringer gjør det åpent for det enkelte korpsstyre og den enkelte skolekorpsdirigent å bestemme hva et skolekorps skal være og hvordan de skal forholde seg til den tradisjonen de opererer i. Så vidt som jeg vet finnes det heller ingen fastlagte utdanningsbaner som skal være direkte kvalifiserende til å lede og undervise et skolekorps. Det reiser mange spørsmål knyttet til makt. Hvem eller hva definerer hva et skolekorps er? Hvem bestemmer hvilke kunnskaper en skolekorpsdirigent skal ha? Hvem bestemmer hvilken musikk som er "riktig" å spille? Hvem skal man tilskrive makten til å definere skolekorpsdirigentens profesjonsforståelse?

Det har tidligere blitt problematisert at kunstpedagogene arbeider i et spenningsfelt mellom pedagogikkens og kunstens verden (Angelo, 2012, 2014b; Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Angelo & Kalsnes, 2014). I denne avhandlingen vil jeg undersøke hvordan skolekorpsdirigentene oppfatter sin egen faglige identitet og hvilke aspekter de tillegger den. Jeg håper å finne spor av en ekstra komponent i skolekorpsdirigentens virke, nemlig ledelse. Hvordan oppfatter dirigenten seg som en musiker, en lærer, en leder, eller en god blanding? Eller finnes det andre relevante posisjoner?

Med utgangspunkt i disse refleksjonene vil jeg bruke denne masteroppgaven til å utforske skolekorpsdirigentenes profesjonsforståelser.

### 1.1.2 Bakgrunn for valg av tema

Oppgaven kommer nærmest som et svar på en oppfordring fra nyere faglitteratur som *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (Angelo & Kalsnes, 2014) *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk* (Angelo, 2014b) og *Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet* (Angelo & Georgii-Hemming, 2014). Denne litteraturen argumenterer for profesjonstenkning og profesjonsforståelse som rammeverk for å forstå profesjonaliseringsprosesser i det kunstpedagogiske yrkesfeltet. I tillegg er jeg sterkt motivert av mitt eget virke som skolekorpsdirigent og instrumentallærer. Jeg oppfatter det sånn at jeg står midt i denne profesjonaliseringsprosessen, med ett ben plantet i en utdanningsinstitusjon og ett i et praksisfelt. Jeg ser på profesjonaliseringen av skolekorpsdirigentene som en viktig prosess mot en bedre undervisning i de norske skolekorpsene og jeg ønsker å forstå mer av den. Derfor tar jeg fatt på denne oppgaven.

### 1.1.3 Problemstillinger

Hovedproblemstillingen for denne avhandlingen er:

- Hva slags profesjonsforståelse har skolekorpsdirigenter?

Videre har jeg definert følgende underproblemstillinger som jeg ønsker å utforske for å svare på hovedproblemstillingen:

- Hvem er skolekorpsdirigentene?
- Hvilket forhold har de til utdanning?
- Hva oppfatter de som profesjonalitet og kvalitet i yrket sitt?
- Hva eller hvem definerer skolekorpsdirigentenenes profesjonsforståelse?
- Hva kjennetegner skolekorpsdirigentenenes profesjonsmandat?

Hensikten med studien er å artikulere og forstå et utvalg skolekorpsdirigenterers profesjonsforståelser og dermed bidra til å utvikle kunnskapsgrunlaget om skolekorpsdirigenten som profesjonell yrkesutøver og som profesjon. Jeg har valgt å gjennomføre studien som en kvalitativ intervjuundersøkelse, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 3.

## 1.2 Avgrensninger og definisjoner

### 1.2.1 Skolekorpsdirigent

En skolekorpsdirigent er i denne studien en person som er ansatt som musikalsk leder for et skolekorps. I denne studien har jeg ytterligere snevret inn fokusområdet til å kun gjelde skolekorpsdirigenter som jobber i et norsk skolekorps, som minimum dirigerer ett hovedkorps, og som utfyller rollen som musikalsk leder. Det er ikke uvanlig at den musikalske lederen dirigerer kun hovedkorpset, som utgjør hovedbasen av skolekorpsets medlemmer og som ofte har et stort aldersspenn fra den yngste til den eldste musikanten.

### 1.2.2 Skolekorps

Det er min oppfatning at de norske skolekorpssene skiller seg i stor grad fra andre land på ett svært viktig punkt: organiseringen. Gjennom mine erfaringer med feltet så er det min

oppfatning at skolekorps i USA og Japan er tettere knyttet til skolene, ofte med eget øvingsrom og en korpsdirigent ansatt ved skolen. Mens skolekorpsene i Sverige ofte er en del av kulturskolens tilbud, der det er kulturskolen som står for det økonomiske ansvaret og kulturskolens lærere som organiserer og gjennomfører det hele. I Norge er korpsene i hovedsak egne juridiske organisasjoner styrt av foreldrestyrer med en musikalsk leder tilknyttet til korpsene enten gjennom ansettelse eller som næringsdrivende. Dette kan potensielt sett få store konsekvenser for hvilke oppgaver den musikalske lederen er satt til å utføre. I tillegg kan den norske korpsbevegelsen fremskrives som en spesifikk tradisjon, som alle korps i Norge må forholde seg til på ett eller annet vis. Det kan for eksempel få følger for hvilket repertoar og hvilke aktiviteter den musikalske lederen skal jobbe med. I Norge har vi korpsamspill som har store aldersforskjeller innad i hver samspillsgruppe, der både 10 og 18-åringer kan spille sammen i samme gruppe. Samlet sett stiller den norske skolekorpshverdagen spesielle krav til skolekorpsdirigenten, og jeg velger derfor å avgrense oppgaven til nettopp denne konteksten.

### 1.2.3 Profesjonsforståelse

Profesjonsforståelse er et begrep som ble først introdusert i den norske musikkpedagogiske forskningens sfære med doktorgradsavhandlingen *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* av Elin Angelo (2012). Begrepet omfatter den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 26). Begrepet har siden det dukket opp i flere litterære kilder innen nordisk musikkpedagogisk litteratur (Angelo, 2014b, 2016; Angelo & Georgii-Hemming, 2014; Angelo & Kalsnes, 2014) og forskning (Aglen, 2018; Christensen, 2013; Jordhus-Lier, 2018).

## 1.3 Min forforståelse

Jeg har jobbet som instruktør i skolekorps og som korpsdirigent store deler av det siste tiåret før jeg tok fatt i arbeidet med denne oppgaven. I tillegg har jeg min første systematiske musikalske oppdragelse fra skolekorps. Min forståelse av det å være skolekorpsdirigent er at det er en jobb som krever kompetanser på mange områder. Selv om jeg opplever de ulike kompetansene som tett sammenvevd i utførelsen av arbeidet er min opplevelse at man må ha kompetanse innen musikkutøving, musikkteori, pedagogikk, ledelse, administrasjon,

organisasjon og menneskekunnskaper. Min erfaring er at man må være komfortabel med å stå i mange ulike roller på en gang og at det ofte er uavklart hvor ditt ansvarsområde som skolekorpsdirigent ender. I mangelen på styring i form av detaljerte arbeidsbeskrivelser og styringsdokumenter ender man ofte opp med å gjøre det som trengs der og da, uten å nødvendigvis vurdere om man har kompetanse til å gjøre det eller ansvar for det. Min erfaring er at den utdanningen jeg har innen musikk og pedagogikk har vært svært nyttig i yrkesutøvelsen som skolekorpsdirigent, men at det har blitt overlatt til meg selv å oppdage relevansen og hvordan jeg kan bruke de kunnskapene jeg har ervervet. Jeg har møtt mange ulike oppfatninger om hvorvidt utdanning er viktig, hvilken utdanning som er kvalifiserende for en skolekorpsdirigent og om man skal lønnes som en som utøver et kunnskapsbasert yrke.

## **1.4 Tidligere forskning**

I dette delkapittelet redegjør jeg for tidligere forskning som er relevant for dette masterprosjektet. Jeg har delt opp delkapittelet i nordisk forskning på doktorgradsnivå, amerikansk forskning på doktorgradsnivå og norsk forskning på mastergradsnivå.

### **1.4.1 Tidligere nordisk forskning på doktorgradsnivå**

Her kommer en kort gjennomgang av tre norske og en svensk doktorgradsavhandling som er relevante for mitt masterprosjekt. Jeg valgte nettopp disse avhandlingene fordi de tematisk enten kretset rundt profesjonsforståelser eller korps.

Elin Angelo (2012) skrev sin doktorgradsavhandling *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser* ved program for lærerutdanning ved NTNU. Slik jeg oppfatter det er det i denne avhandlingen profesjonsforståelsesbegrepet først dukker opp i norsk musikkpedagogisk forskning. Avhandlingen er en artikkelsamling på fire artikler der den første er en vitenskapsfilosofisk drøfting av hva slags innsikter som kan artikuleres i forskning om instrumentalpedagogisk praksis, der en narrativ tilnærming fremskrives som én mulig innfallsvinkel for å undersøke forståelser i instrumentalpedagogiske praksiser. De tre etterfølgende artiklene er eksempler på forskningstypen som foreslås i slutten av artikkel 1, der tre ulike instrumentalpedagogiske kontekster undersøkes. Disse tre artiklene tar for seg en jazzpedagogs, en musikk lærers og en hornpedagogs profesjonsforståelser. Empirien er innsamlet gjennom observasjon i felt, videoobservasjoner og intervjuer. De tre informantene blir forsøkt forstått og diskutert med ulike teoretiske «briller». Angelos avhandling er relevant

som et eksempel på forskning på profesjonsforståelser innen det musikkpedagogiske feltet. Hun viser med eksempel hvordan det kan gjøres og hvorfor det er interessant å utforske denne tematikken. Til sammenligning med min studie gjorde hun en narrativ studie med flere datakilder av sine tre informanter, mens jeg har gjort en utvalgsundersøkelse basert utelukkende på kvalitative intervjuer. Det var på mange måter resultatene fra denne studien, som man også kan finne i boken *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet* (Angelo, 2014b), som tente interessen min for denne tematikken.

Solveig Christensen (2013) skrev sin doktorgradsavhandling *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikeres profesjonelle livsbetingelser* ved doktorgradsprogrammet på Norges musikkhøgskole. Studien fokuserte på kirkemusikere som profesjonelle yrkesutøvere, hva som karakteriserte deres profesjonelle forhold og hvordan disse påvirket yrkesutøvernes profesjonsforståelser. Studien konkluderer med at kirkemusikerprofesjonen er svært kompleks og at man er forventet å mestre en voksende mengde arbeidsoppgaver. Det stilles derfor spørsmål ved om den tradisjonelle konservatorieutdanningen dekker behovene for fremtidige kirkemusikere. Relevansen for min avhandling er først og fremst at avhandlingen handler om profesjonstenkning knyttet til en musikerprofesjon og bruken av begrepet profesjonsforståelse.

Anne Jordhus-Lier (2018) skrev sin doktorgradsavhandling *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts* ved Norges Musikkhøgskole. Avhandlingen er bygget på en studie der hun utforsket profesjonsidentiteter hos musikk lærere i den norske kulturskolen ved å studere konkurrerende diskurser i kulturskolen og hvordan læreridentiteter blir konstruerte gjennom disse. Hun foretok semistrukturerte intervjuer med 16 musikk lærere fra tre forskjellige kulturskoler og analyserte det sammen med tidligere og daværende rammeplaner for kulturskolen og politiske dokumenter fra den tidligere og den daværende regjeringen. Studien identifiserer flere institusjons- og lærerdiskursers kamp om å definere feltet. Ingen av diskursene har hegemoni, og studien skildrer et åpent felt med flere diskurser i binære relasjoner til hverandre. Analysen identifiserer institusjonsdiskursene *bredde og dybde* og lærerdiskursene *allsidighet og spesialisering* som de mest sentrale. Det fremkommer også seks distinkte subjektposisjoner innenfor diskursene i feltet: *musikk lærer, instrumentallærer, musiker, musiker-lærer, coach* og *kulturskolelærer*. Studien viser at det kan oppstå konflikt mellom subjektposisjoner som er konstruerte innenfor diskurser i binære

relasjoner og at det kan føre med seg ulike syn på målet med undervisningen, hvem kulturskolen skal være for og hva som bør prioriteres. Studiens relevans for mitt forskningsprosjekt kommer først og fremst av forskningsperspektivet på kulturskolelærerens profesjonsidentitet og bruken av profesjonsteori til å forstå empirien.

Gry Sagmo Aglen (2018) ved Høgskolen i Innlandet skrev en artikkel ved navn *Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring*. Dette er en forskningsartikkel med utgangspunkt i en intervjuundersøkelse av kulturskolelærerutdanneres forståelser av kulturskolefeltet. Hovedfokuset for artikkelen er å undersøke hva slags forståelser av kulturskolen som skoleslag og kulturskolelæreryrket som finnes blant de som underviser ved musikkpedagogiske utdanninger som kvalifiserer til undervisning i kulturskolen, samt hvilke oppfatninger disse lærerutdannerne har av hva slags utdanninger fremtidige kulturskolelærere bør ha for å få et best mulig grunnlag for å utføre sitt virke. Profesjonsteori utgjør hovedtyngden av det teoretiske rammeverket. Artikkelen er relevant for mitt prosjekt på en generell basis fordi den bygger på profesjonsteori og mer spesielt fordi den diskuterer oppfatninger hva en kulturskolelærer bør kunne. Til sammenligning handler min avhandling om skolekorpsdirigenter, men det er min oppfatning at de færreste skolekorpsdirigenter jobber utelukkende som dette, og at de ofte har andre jobber eller samordnede stillinger der de også kan jobbe som kulturskolelærer og lærere i grunnskole. Derfor skriver hun på sett og vis om de samme menneskene, det samme feltet og de samme utfordringene som jeg er interessert i.

Gunnar Heiling (2000) skrev sin doktorgradsavhandling *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalsik utveckling i en amatörorkester* ved Musikhögskolan i Malmö. Avhandlingen tok utgangspunkt i et svensk amatør-brassband som han gjorde et etnografisk feltarbeid på. Han brukte deltakende observasjon og kvalitative intervjuer som forskningsmetoder. Samtidig som han undersøkte brassbandet gjennomførte brassbandet et selvpåført program for å prøve å heve sitt eget musikalske nivå uten å måtte erstatte noen av sine mindre dyktige medlemmer. Heiling prøver derfor å undersøke hvordan det sosiale samholdet samspiller med det målrettede arbeidet med å heve den musikalske standarden i amatørbrassbandet. Han konkluderer med at resultatet av de musikalske ambisjonene og det sosiale samholdet i korpset er gjensidig avhengig av hverandre, at nivåhevingen gjennomføres i den grad medlemmene aksepterer korpsets mål om nivåheving i varierende grad, og at det sosiale samholdet begrenses av variasjonen av dedikasjon til korpsets mål. Avhandlingen er i mindre grad relevant, men er verd å nevne da det er en av få avhandlinger

på doktorgradsnivå som omhandler fenomenet korps. Spesielt interessant er kapittel 5, hvor han reflekterer rundt terminologien *profesjonell* og *amatør* og hvordan man kan se spor av profesjonalitet i et amatørkorps. Selv om brassbandet er et rent amatørkorps, som både består av glade amatører og profesjonelle musikere med musikkutdanning, kan det være vanskelig å skille amatør og profesjonell fra hverandre i kvaliteten på spillet (Heiling, 2000, s. 53).

#### 1.4.2 Tidligere amerikansk forskning på doktorgradsnivå

Her gjennomgår jeg to utvalgte relevante forskningsprosjekter på doktorgradsnivå og postdoc-nivå fra USA. Disse er relevante fordi de fokuserer på korpsdirigentene som profesjonsaktører og aspekter ved profesjonsutøvelsen. Det finnes flere interessante studier, men jeg begrenser meg til disse to.

Scott Eugene Howard (2006) skrev i doktorgradsavhandlingen *Career satisfaction and resilience among Oklahoma band directors* om sin kvantitative undersøkelse blant korpsdirigenter i Oklahoma, USA. Målet med studien var å undersøke hvordan demografiske, profesjonelle, sosiale og personlige forhold sto i relasjon til graden av tilfredsstillelse med valget av yrke og hvorvidt de ville forbli i yrket. 214 korpsdirigenter (band directors) som underviste i ulike instrumentale musikkprogrammer ved skoler i Oklahoma deltok i denne nettbaserte surveyen. Hovedfunn var at deltakerne var fornøyde med sine jobber (59%), at de hadde fått riktig utdanning for å gjøre jobben (73%) og at de fleste ville komme tilbake til skolen for å undervise neste skoleår (82%). Syv variabler ble avslørt som avgjørende for graden av tilfredsstillelse i karrierevalg: utdanning som forberedelse til yrket, ferdigheter i tidsplanlegging, budsjett ved musikkprogrammene, at de ville velge å være lærer som yrke igjen, lønnsvilkår og støtte fra kolleger og jevnaldrende. Howard konkluderer også med at sosiale støttestrukturer (kollegaer, elever, foreldre, ledere og samfunnet rundt skolen) var viktige faktorer for at korpsdirigentene ble værende i yrket. Relevansen for denne avhandlingen ligger i at den fokuserer på korpsdirigenter som profesjonelle aktører og at den på mange måter viser en korpsdirigentprofesjon som er mer institusjonalisert og profesjonalisert enn den er i Norge. Slik jeg forstår studien er disse dirigentene faste ansatte ved skolene der de underviser, korpsfaget er en del av timeplanen til elevene, og de står ofte ene og alene som ansvarlige for aktiviteten. Basert på de utfordringene korpsdirigentene har, som blir skissert av Howard, kan det virke som at det ikke er utelukkende positivt å stå på skolebudsjettet, og at det byr på andre utfordringer sammenlignet med den norske

virkeligheten, der hvert korps er en egen organisasjon med en stab av frivillige foreldre som hjelper til.

John M. Denis (2019) skriver i forskningsartikkelen *Novice Texas band directors' perceptions of the skills and knowledge necessary for successful teaching* om nyutdannede band directors i Texas. Band directors er det nærmeste vi kommer korpsdirigenter i en amerikansk kontekst. Artikkelen legger frem en kvantitativ studie der 85 korpsdirigenter ble spurt om sine oppfatninger av hvilke ferdigheter og kunnskaper som er viktige i yrkesutøvelsen, hvor vanskelige de ulike ferdighetene og kunnskapene er å tilegne seg, og to åpne spørsmål om hvilken rolle universitetsfag spiller i tilegnelsen av disse ferdighetene og kunnskapene. Et av studiens mest interessante funn er at korpsdirigenterne trakk frem lærerkompetanse som den viktigste å ha, men også som den mest utfordrende å tilegne seg. Videre fremheves det at de ferske band directorene hadde et ønske om veiledning og assistanse i å skaffe seg de nødvendige ferdighetene og kunnskapene for å oppnå suksess i sin valgte profesjon. Denne studien er relevant fordi den omhandler dirigentenes oppfatninger om kunnskapsområder som utgjør profesjonens ekspertiseområde. Et interessant poeng fra studien er at noen av deltakerne mener at den nevnte lærerkompetansen ofte tilegnes utenfor klasserommene ved universitetet.

#### 1.4.3 Tidligere norsk forskning på mastergradsnivå

I arbeidet med å finne relevante mastergradsavhandlinger som omhandlet temaet skolekorps fant jeg 22 masteravhandlinger. Ingen av disse avhandlingene fokuserer på skolekorpsdirigenten som forskningsobjekt, og derfor ser jeg ingen direkte relevans for min avhandling, men vi eksisterer definitivt i samme sfære. Herunder gjennomgår jeg de nyeste tilskuddene til denne listen av masteroppgaver og henviser ellers til den glimrende gjennomgangen av masteroppgaver gjort av Ellen Marie Bredesen (2016, s. 19-22).

Karsten Landrø skrev i 2018 masteravhandlingen *Kulturskolen og korpset er én "greie" - En studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps* ved NTNU (Landrø, 2018). Avhandlingen er bygget på en studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps i Trøndelag og fokuserer på samarbeid mellom offentlig og frivillig sektor innenfor kulturlivet. Målet var å avdekke hvorvidt innføringen av kulturskolens nye rammeplan ville gi dyktigere musikkutøvere i skolekorpset. Det ble gjennomført en survey med musikanter i korpset og



intervju av lærere og rektor i kulturskolen, og dirigenter og styre i korpset. De tydeligste funnene i studien er viktigheten av god kommunikasjon og kunnskapsoverføring mellom aktørene og at denne er godt strukturert og akseptert i organisasjonene. Tittelen henspiller på at det gode samarbeidet gjør at korpset og kulturskolen oppfattes som én «greie». Studiens relevans for min avhandling kommer først og fremst av at den setter lys på organisasjonen rundt skolekorpsdirigenten.

Haldis Bårdsen skrev i 2017 sin masteroppgave *An ethnographic case study of a multiple award-winning school brass band in Bergen, Norway* (Bårdsen, 2017), ved masterstudiet i musikkpedagogikk på Høgskolen på Vestlandet. Studien er som navnet tilsier en etnografisk kasusstudie av et prisvinnende skolekorps i Bergen. Målet med studien var å få frem kunnskap om hvordan lederskap, kommunikasjon og handling på innsiden av korpset kunne være faktorer som ledet korpset til suksess. Bårdsen foretok feltobservasjoner på korpsøvelsene, det ble gjort intervju med korpsets leder og dirigentene, og det ble gjennomført en kvalitativ survey blant korpsets medlemmer om faktorer som påvirket korpsets miljø. Et hovedfunn er at korpsdirigentens lederrolle naturlig nok er svært viktig for å oppnå suksess. Men også andre faktorer må også betegnes som viktige her; relasjoner mellom korpsets medlemmer, ensembleledelse og foreldreengasjement trekkes frem som viktige faktorer. Relevansen for min avhandling kommer i hovedsak av fokuset på dirigenten og funn som bekrefter viktigheten av dirigenten som lederskikkelse.

Ellen Marie Bredesen skrev i 2016 sin masteroppgave *Et vellykket skolekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps* (Bredesen, 2016), ved masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole. Ved hjelp av aktivitetsteori undersøkte hun ulike forståelser av hva som gjør et skolekorps vellykket. Hun intervjuet hovedkorpsdirigent, styreleder, foreldre uten spesielle verv og en musikantgruppe i fire forskjellige skolekorps. Viktige suksessfaktorer som avdekkes som funn i undersøkelsen er viktigheten av at foreldre er inkludert i aktiviteten, av et godt samarbeid og tydelig rollefordeling blant styre og dirigent, av motivasjon, trivsel og god balanse mellom sosiale og musikalske aktiviteter med fokus på det musikalske. Relevansen for min avhandling er klar da flere av suksessfaktorene som trekkes frem fra empirien grenser til korpsdirigentenes profesjonsforståelser.

## **1.5 Avhandlingens oppbygning**

Inneværende kapittel utgjør innledningskapittelet med tematisering, bakgrunn for avhandlingen, problemstillinger, avgrensninger og definisjoner, min forforståelse og tidligere forskning.

I kapittel 2 redegjør jeg for avhandlingens teoretiske forståelsesramme.

I kapittel 3 redegjør jeg for avhandlingens vitenskapsteoretiske posisjonering og forskningsmetodiske valg.

I kapittel 4 presenterer jeg resultatene fra studien.

I kapittel 5 drøfter jeg funn opp mot den teoretiske forståelsesrammen.

I kapittel 6 avslutter og oppsummerer jeg avhandlingen.

## Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet redegjør jeg for denne avhandlingens teoretiske forståelsesramme. Jeg har valgt å strukturere kapittelet i 8 delkapitler som redegjør for ulike profesjonsteoretiske tematikker. De følgende delkapitlene handler om profesjonsforståelse (kap. 2.1), profesjon (kap. 2.2), makt (kap. 2.3), identitet (kap. 2.4), profesjonalitet og profesjonalisme (kap. 2.5), utdanning (kap. 2.6), kunnskap (kap. 2.7) og jurisdiksjon (kap. 2.8).

### 2.1 Profesjonsforståelse

I følge Elin Angelo og Eva Georgii-Hemming handler begrepet *profesjonsforståelse* om den enkelte musikkpedagogs oppfatning av sin ekspertise og sitt mandat som musikkpedagog (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 26). De bærende aspektene i begrepet profesjonsforståelse er makt, identitet og kunnskap og spørsmålene «hvem er jeg», «hva kan jeg», og «hvem bestemmer det» er vevd inn i hverandre og fungerer gjensidig besvarende og utfordrende (Angelo, 2012, 2014b). Profesjonsforståelse er dermed en innfallsvinkel til å kunne artikulere og reflektere i musikkpedagogens særskilte profesjonskunnskap, profesjonalisme/profesjonalitet og gyldiggjorte normer for kvalitet i feltet.

### 2.2 Profesjon

Ordet profesjon (og dets beslektede ord som profesjonell, profesjonalitet og profesjonalisme) kommer av det greske *prophaino* som betyr «å erklære offentlig» i følge Eriksen og Molander (2008, s. 161). En profesjon er en yrkesgruppe som «erklærer» offentlig at de er eksperter på et felt, at de råder over et spesialisert kunnskapsområde som er utenfor allmenn kunnskap, og at de ved hjelp av denne kunnskapen kan løse et «problem» for samfunnet. Et problem kan i den sammenheng være dårlig helse (leger og sykepleiere løser dette), juridiske problem (advokater løser dette) eller mangel på kunnskaper (lærere løser dette). Harald Grimen (2008a, s. 72) bruker begrepet *heterotelisk* om profesjoners grunnleggende karakter, som betyr at de er godt for noe utenom seg selv og at formålet påvirker hvordan deres kunnskapsbaser er satt sammen. Her eksemplifiserer Grimen med hvordan helsefag som medisin, fysioterapi og sykepleie ikke eksisterer for seg selv, men eksisterer for å løse et problem som ligger utenfor profesjonen selv. I tilfellet med musikere og musikkpedagoger kan dette punktet stilles spørsmål ved, da det i følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 28) ikke nødvendigvis alltid er en annen hensikt med det å spille/synges enn nettopp det å

spille/synge. Angelo og Georgii-Hemming argumenterer for at en slik innfallsvinkel kan tydeliggjøre musikkpedagogisk praksis som en profesjon med en *autotelisk* verdi, der verdien ikke ligger i å løse et problem som ligger utenfor selve utøvingen. Dette resonnementet kan videre understøttes av Øivind Varkøy (2017, s. 109 ff.) sine refleksjoner rundt *Den musikalske erfaringens egenverdi*. Der argumenterer han for at musikkens egenverdi ligger i den musikalske erfaringen som noe vi gjør som sosiale mennesker, og ikke utenfor musikken slik at musikken blir redusert til noe som er nyttig for noe annet. I bokartikkelen *Mellom relevans og frihet. Om kunsttenkning og profesjonstenkning* diskuterer Varkøy det som nesten kan kalles et paradoksalt forhold mellom profesjonaliseringsprosesser i kunstfeltet og kunstens autonomi, og advarer mot at en strengt tolket applisering av profesjonskriterier på musikerprofesjonen kan potensielt sett lede til en reduksjon av kunstopplevelsene (Varkøy, 2014).

Profesjonsbegrepet er flertydig og er et omstridt begrep (Molander & Terum, 2008, s. 16). Det strides blant annet om hvordan begrepet skal brukes og forstås, hvilke yrkesgrupper som kan kalle seg profesjoner og hvilke kriterier som stilles for at en yrkesgruppe skal kunne kalle seg det. I følge Molander og Terum (2008, s. 17) blir profesjonsbegrepet kritisert blant annet for å ha mistet empirisk gyldighet fordi det har blitt brukt om et økende antall profesjoner og dermed blitt utvannet. Det er gjort gjentatte forsøk på å definere begrepet profesjon og å avgrense hvilke yrker som skal kunne kalle seg for profesjoner, men det er likevel langt fra noen enighet om hvordan profesjonene skal forstås (Fauske, 2008, s. 31). I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til David Sciulli sin beskrivelse av den idealtypiske profesjon som en definisjon. Den idealtypiske profesjon kjennetegnes av at (Sciulli, sitert i Fauske (2008, s. 50):

- 1. Profesjonsutøverne er tildelt posisjoner som gir makt, tillit og rett til skjønnsutøvelse, noe som medfører at klientene vil innta en komplementær posisjon kjennetegnet ved avhengighet, sårbarhet og usikkerhet*
- 2. Profesjonene og profesjonsorganisasjonene har et forvaltningsansvar når det gjelder fellesskapets beste og for den institusjonelle design deres virksomhet inngår i*
- 3. Profesjonene og profesjonsorganisasjonene har et ansvar for faglig oppdatering og faglig utvikling som er relevant i forhold til klientenes behov*

4. *Profesjonene og profesjonsorganisasjonene utøver sin virksomhet ut fra rådende standarder for sannhet og uten hensyn til egen makt og egne interesser*

Om musikere, musikkpedagoger og korpsdirigenter i det hele tatt kan kalle seg profesjoner kan dermed virke ganske usikkert. Et viktig kriterium for å kunne kalle seg profesjon er at yrket er kunnskapsbasert. Det er imidlertid svært mange yrker som kan sies å være basert på kunnskaper, så derfor er det, i følge Smeby og Mausethagen (2017), vanlig å legge til et krav om at yrket må basere seg på en utdanning på universitets- og høyskolenivå for å kunne kalles for profesjon. I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 29) er det godt mulig for den enkelte musikkpedagog å være en profesjonell yrkesutøver, selv om musikkpedagogene vanskelig kan ses som en fullverdig profesjon så langt. Emstad, Angelo og Sandvik (2014) skriver om hvordan organisasjoner i det frivillige musikklivet søker samarbeid med utdanninginstitusjoner for å få på plass formaliserte dirigent- og lederutdanninger som et ledd i en profesjonaliseringsprosess. Forskerne identifiserer en vektlegging av kunnskaper om praktisk gjennomføring av korpsundervisning i NMF sine dirigentkurs, og etterlyser mer vektlegging av refleksjon, formidling og drøfting.

### **2.3 Makt**

Maktaspektet dreier seg i hovedsak om hvem eller hva det er som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse. I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014) kan makt i denne sammenheng forstås i et *profesjonspolitisk*, et *profesjonskollektivt* og et *personorientert* perspektiv (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 34-36). Det profesjonspolitiske perspektivet handler om profesjonens politiske legitimitet og hvordan det påvirker den enkeltes profesjonsforståelse. Det profesjonskollektive perspektivet handler om hvordan profesjonsutøverne i fellesskap gjennom sine organisasjoner og sammenslutninger påvirker den enkeltes profesjonsforståelse. Og det personorienterte perspektivet handler om hvordan den enkeltes oppfatninger om kall og personlige overbevisninger, som også kan være nedarvet gjennom mesterlære, brytes mot kollektive normer, og hvordan den enkeltes profesjonsforståelse realiseres i yrkesutøvelsen.

På det profesjonskollektive planet er det naturlig å snakke om *profesjonsmoral*. Harald Grimen (2008a) bruker begrepet *profesjonsmoral* om normer og regler som styrer profesjonene innenfra og begrepet *profesjonsetikk* om refleksjoner rundt disse gyldiggjorte

normene. I følge Grimen (2008a, s. 145) regulerer en profesjonsmoral yrkesutøveres handlinger og på samme tid konstituerer en organisasjonsform, nemlig kollegial organisering. Profesjonsmoralens formål er i hovedsak å løse moralske problemer i samhandlingen mellom profesjonelle, og mellom profesjonelle og klientene deres. Hvis man ser på musikeryrket som én sammenhengende kollegial profesjon er det nærliggende å anta at vi ville finne ulike profesjonsmoraler i ulike grupperinger. Ett mye omdiskutert profesjonsmoralsk tema i musikerbransjen kan for eksempel være spørsmålet om hvordan og hvor mye man skal forberede seg før øvelse eller en konsert, der jeg mener at man kan oppleve ulike krav og standarder i ulike sjangere og tradisjoner. Hvis man ser på musikkpedagogene til sammenligning, kan det tenkes at en del profesjonsmoraliske poenger følger med pedagogrollen. Det kan også tenkes at det blant skolekorpsdirigenter, med et hav av ulike utdanningsbakgrunner, eksisterer mange ulike oppfatninger av profesjonsmoralen.

## 2.4 Identitet

Identitetsaspektet handler om hvordan den enkelte musikkpedagogs oppfatninger om *hvem* han eller hun er og hvordan det får konsekvenser for utøvelsen av yrket. I følge Kåre Heggen (2008, s. 321) handler profesjonskvalifisering også om å identifisere seg med et yrkesfelt og en profesjon, og å identifisere seg selv som profesjonell utøver i dette feltet. Identitet kan handle om spørsmålet om kulturskolelæreren ser seg selv som en musiker, pedagog, eller klarinettist eller om skolekorpsdirigenten ser seg selv som en musiker, pedagog, dirigent, aktivitetsleder eller sosialarbeider. Heggen (2008, s. 321) skiller mellom den *enkeltes profesjonelle identitet* og *kollektiv identitet*, som også kan kalles *felles profesjonsidentitet*, knyttet til grupper, virksomheter, kjønn, etnisitet, profesjoner eller samfunn. Den kollektive identiteten kan være i form av et kollektiv av yrkesutøvere som man kan «kjenne seg igjen i». Men individer vil alltid være tilknyttet kollektive identiteter i ulik grad, og noen er i større grad individualister enn andre (Heggen, 2008, s. 323). Profesjonsidentitet er ett eksempel på kollektiv identitet. Når en yrkesutøver har blitt en del av et profesjonsfellesskap kan man forvente at hun eller han slutter seg til profesjonens formål og arbeidsmåter (Heggen, 2008, s. 323). I tilknytning til denne avhandlingens forskningsobjekter kan man tenke seg korpsbevegelsens dirigenter som et profesjonsfellesskap som sammen jobber for korpsbevegelsens fremgang og utbredelse. På det kollektive nivået kan identitet handle om hvilke fellesskap man knytter seg til og hvem man tar avstand fra.

I noen tilfeller kan man hevde at den profesjonelle identiteten til en person og den personlige identiteten har smeltet sammen. Jazzpedagogen JP, som beskrives av Elin Angelo, sier om sin egen yrkesutøving «Jeg *leker* ikke pedagog, dette er livet mitt» (Angelo, 2014b, s. 74). Det kan virke som at hans yrkesutøving er uløselig knyttet til hans liv som helhet og at det å være musiker og pedagog er for han noe man *er*, og ikke noe man bare *gjør* som yrke. Dette kan virke relatert til det Even Ruud kaller en sterk *musikeridentitet* (Ruud, 2013, s. 130). De som er rammet av dette opplever musikken som å avspeile noe vesentlig ved deres «selv». Ruud skriver at informanter fra hans studie som hadde et sterkt utøvende forhold til musikk betraktet musikken som en forlengelse av seg selv, som et personlig uttrykksmiddel som avspeilte deres personlighet. Dette kan forstås som en utvisking av skillet mellom personlig identitet og profesjonell identitet.

Man kan diskutere identitet som et av flere profesjonsdilemma, slik de blir skissert av Angelo (2014a, s. 24-36), der man må velge mellom to eller flere alternativer. Hun skisserer opp en modell inndelt i fire nivå; individuelt, kollektivt, institusjonelt og politisk nivå. På det individuelle nivå kan det handle om den enkelte yrkesutøvers selvforståelse eller identitet. På det kollektive nivå kan det handle om hvilke fellesskap man knytter seg til og hvem man tar avstand fra. På det institusjonelle nivå kan det handle om hvilken profil ulike institusjoner innen et fag- eller yrkesfelt har. Og på det politiske nivå kan det handle om hvilket departement eller kommunesektor den enkelte institusjon, de ulike kollektiv eller den enkelte kunstnerlærer knytter an til.

## **2.5 Profesjonalitet og profesjonalisme**

Begrepene *profesjonalitet* og *profesjonalisme* brukes om hverandre både i dagligspråk og i vitenskapelig litteratur. I dagligtalen bruker vi begrepet profesjonalitet om et arbeid som utøves på en profesjonell måte, med en yrkesmessig dyktighet. André Vågan og Harald Grimen prøver å problematisere frem et skille mellom disse to begrepene. De anvender *profesjonalitet* i den betydning at det profesjonelle bestemmes utenfra for eksempel av statlige institusjoner og politikere, mens *profesjonalisme* er forbeholdt tilfeller der profesjonsutøverne selv definerer kunnskap og mandat (Vågan & Grimen, 2008, s. 422). I denne definisjonen er det en sammenheng mellom begrepsbruken og profesjonenes autonomi, der profesjonalisme er forbeholdt autonome profesjoner. Ifølge Varkøy (2014) skiller vi innen musikkfeltet mellom *profesjonelle* og *amatører*, på grunnlag av om man lever av musikk eller ikke, og på

grunnlag av kvaliteten på det man leverer. *Profesjonalitet* handler i kunstfaglig sammenheng om at man bedriver sin profesjonelle virksomhet fra et høyt kunstnerisk nivå, på en god og klok måte (Varkøy, 2014, s. 171).

Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 30) trekker frem fra litteraturen to ulike perspektiver på hva som er den viktigste komponenten for hva som er viktige komponenter i en lærerprofesjonalisme. Det første perspektivet vektlegger det *fagdidaktiske* perspektivet og setter dermed å kunne delta i undervisningsnære diskusjoner rundt fag og metode som viktigst. Det andre perspektivet vektlegger å kunne drøfte den pedagogiske virksomheten fra teoretisk-filosofiske metaperspektiv og verdsetter diskusjoner om etiske og moralske problemstillinger høyere. Dette er i tråd med Erling Lars Dales tanker om pedagogisk profesjonalitet (Dale, 1999). I følge Dale oppstår pedagogisk profesjonalitet i en kombinasjon av de seks grunnelementene utdanning, avgrenset kompetanse, motivasjon, samfunnsmessig godkjenning, yrkesetikk og metakritikk. I følge Dale må en lærerutdanning dekke tre ulike kompetansenivå for å produsere profesjonelle pedagoger: å gjennomføre undervisning (K1-nivå), å konstruere undervisningsprogrammer (K2-nivå) og å kommunisere på grunnlag av, og selv utvikle utdanningsteori (K3-nivå). Dale argumenterer for at om det utvikles en indre relasjon mellom disse tre kompetansenivåene utvikles en pedagogisk og profesjonell læringsorganisasjon (Dale, 1999, s. 17). Implikasjonene av dette perspektivet er at det ikke holder å bare kunne gjennomføre og planlegge undervisning, men at det også kreves å kunne reflektere rundt og utvikle didaktisk teori og å knytte alle nivåene sammen i en profesjonell yrkesutøvelse. En vesentlig konsekvens for utdanningen er at det må jobbes med å reflektere rundt og artikulere ved hjelp av didaktiske begreper egne handlinger som pedagog.

## **2.6 Utdanning**

I følge Smeby (2008, s. 87) er det en tradisjonell enighet om at høyere utdanning er nødvendig for å kunne utføre et profesjonsyrke på en kompetent måte. Antakelsen er at kunnskapen som man har tilegnet seg gjennom studier nokså direkte kan omsettes i yrkespraksis og videreutvikles i et profesjonelt kollegialt fellesskap. I dette perspektivet fungerer utdanningen både kvalifiserende og sosialiserende. Men dette perspektivet er ikke eneherskende, og i følge Smeby finnes det også stemmer som mener at tilegnelsen av nødvendig kunnskap og ferdigheter først og fremst skjer i arbeidslivet og at



profesjonsutdanninger, eksamener og vitnemål først og fremst er sertifisering og inngangsbilletter til bestemte privilegerte posisjoner i yrkeslivet (Smeby, 2008, s. 87).

I den musikkpedagogiske verden eksisterer det ingen sertifisering eller autorisasjon på samme måte som hos helsepersonell. I følge Angelo (2014b, s. 33) kan en kunstpedagog i samfunn og skole ha kunstfaglig utdanning og lærerutdanning, én av delene eller ingen av dem. Utdanningene kan være formelle, fra akkrediterte utdanningsinstitusjoner, eller også uformelle og tilbudt av frivillige organisasjoner for det frivillige musikkliv (Emstad et al., 2014). Det eksisterer ingen egen profesjonsutdanning for skolekorpsdirigenter eller kulturskolelærere og de som jobber i denne sektoren har, som tidligere nevnt, ofte sammensatte utdanningsbakgrunner. I følge Frede V. Nielsen (2001) har utdanningsveiene for musikkpedagoger i Norden tradisjonelt sett vært tredelt, slik at universitetene har utdannet lærere til musikkteoretiske fag i videregående skole, lærerhøgskolene for grunnskolen og musikkonservatoriene for musikk-/kulturskole og det frivillige musikkliv (Nielsen, 2001, s. 161). Senere års endringer i utdanningsprogram i norsk høyere utdanning har ført til at de tradisjonelle utdanningsveiene har endret seg og gjort det mindre klart hvilken utdanning som leder til hvilket arbeide (Angelo, 2014b, s. 33-34). En profesjonsutdanning kan bestå av flere disipliner men den har også et profesjonsfag som forener disiplinene, som bidrar til god profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 23). Det er ingen selvfølge hvilket fagområde som er viktigst i utdanningen og yrkesutøvelsen og som dermed utgjør profesjonsfaget for en skolekorpsdirigent. For lærerne i grunnskolen er pedagogikk og elevkunnskap (PEL) profesjonsfaget (St. meld. nr. 11 2008-2009, 2009, s. 21) mens man i kunstpedagogisk sammenheng heller kanskje kan se det spesifikke kunstfaget som profesjonsfag (Angelo, 2014b, s. 51). Dette er en viktig diskusjon og kan knyttes opp mot spørsmål om hvilken utdanning som er kvalifiserende for yrkesutøvelsen man skal ut i, så vel som hvilket fag yrkesutøveren trykker til sitt bryst som en bærende identitetsmarkør. I følge NMF er en god korpsdirigent en fagperson som «... kan mye om musikk og mye om korps, men som aller mest er en pedagog som klarer å skape levende samspill og musisering...» (Emstad et al., 2014, s. 131). Dette kan samtidig tyde på at det vektlegges pedagogiske ferdigheter for yrkesutøvelse også i det frivillige musikkliv – det holder ikke bare å kunne utøve på et instrument.

## 2.7 Kunnskap

I følge Smeby (2008) er profesjoner kunnskapsbaserte yrker. Som nevnt er det en ikke uvanlig oppfatning at profesjoner må basere seg på utdanning på universitets og høyskolenivå (Grimen, 2008a, s. 78; Smeby & Mausethagen, 2017, s. 12). Profesjonene har som ansvar å forvalte bestemte typer kunnskap og utdanningen skal fungere kvalifiserende til nettopp det (Grimen, 2008a, s. 71). I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 27) kan profesjoner anses som «svake» eller «sterke» alt etter i hvilken grad profesjonens ekspertise er eksplisittgjort, hvorvidt profesjonen selv har kontroll på utvikling og forvaltning av sitt kunnskapsgrunnlag, og i forhold til hvor sterkt profesjonens kunnskapsgrunnlag skiller seg fra allmennkunnskap i samfunnet. I tråd med dette kan både lærere og musikere ses på som *semiprofesjoner* som er mindre selvstendige og mindre eksplisitt ekspertise enn fullverdige profesjoner og det kan godt tenkes at vanlige sivile ønsker å mene noe om hva disse yrkesutøverne skal og bør gjøre og kunne. Det er lett å se for seg at skolekorpsdirigenter er i den samme situasjonen, eller enda svakere, siden det er sivile frivillige foreldre som ofte er formell arbeidsgiver for skolekorpsdirigenten og dermed både ansetter og gir arbeidsoppgaver til en skolekorpsdirigent.

Som tidligere nevnt er det mange yrker som baserer seg på ulike kunnskaper. Et særtrekk for profesjonene er imidlertid at kunnskapsområdene er vitenskapelige, og dette skiller de fra andre yrker (Grimen, 2008a, s. 71). Musikkpedagoger kan sies å ha både en kunstfaglig musikalsk kunnskapsbase og en pedagogisk kunnskapsbase. Musikkfagets kunnskapsbase i seg selv forklares av Frede V. Nielsen (1998, s. 106) som spent opp over en akse mellom to dimensjoner: *ars* (kunst) og *scientia* (vitenskap). *Ars*-dimensjonen har å gjøre med fagets praktiske, håndverksmessige og kunstneriske aspekter. *Scientia*-dimensjonen er dernest de vitenskapelige og verbal-språklige forståelser av musikkens materier.

I profesjonsteori opereres det ofte med et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap, i følge Grimen (2008a, s. 76). Dette skillet har også blitt eksemplifisert med dikotomiene *knowing how/knowing that*, *ferdighets- og fortrolighetskunnskap/påstandskunnskap*. Praktisk kunnskap kjennetegnes av at kunnskapens form og innhold ikke kan løsrives fra den som har den eller de situasjonene hvor den læres og blir anvendt. Eksempler på dette kan være det å kunne spille et instrument, å kunne dirigere et stykke, å kunne bygge en trebåt eller å kunne steke en biff. En profesjonsutøvers kunnskapsområder kan i følge Grimen (2008a, s. 78) ytterligere forstås delt opp i form av tre aristoteliske kunnskapsformer: *episteme*, *techne* og *fronesis*.

*Episteme* er demonstrativ kunnskap om noe evig og uforanderlig, slik som matematiske grunnsetninger eller at tyngdekraften eksisterer. *Techne* er kunnskaper om hvordan å lage ting, med andre ord praktiske kunnskaper om gjøren. *Fronesis* handler om å kunne handle moralsk klokt, kunnskaper om hvordan man gjennom handling kan fremme det som er moralsk godt for mennesker i konkrete situasjoner (Grimen, 2008a, s. 78).

## 2.8 Jurisdiksjon

Jurisdiksjon handler i følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 31) om profesjonens politiske legitimitet, og om å tydeliggjøre at yrkesgruppen kan og vet noe som ikke alle kan og vet, og at denne kunnskapen er vesentlig for menneskene og samfunnet. Et av profesjonslitteraturens sentrale stridsspørsmål er *hvem* som skal bestemme de ulike yrkesgruppens ekspertise og oppgaver. Spørsmålet er hvem det er som har definisjonsmakten til å definere profesjonenes mandat. Er det samfunnet eller er det profesjonsutøverne? Hvis definisjonsmakten legges til samfunnet er det en utfordring at det kan oppstå et behov for tjenester som samfunnet ikke har mulighet til å definere på forhånd. En yrkesgruppe kan dermed kreve jurisdiksjon på et virksomhetsområde som de mener de forvalter best, til nytte for allmennheten. En politisk-rettslig anerkjennelse av en yrkesgruppes krav på jurisdiksjon innebærer en overføring av myndighet til profesjonen, myndighet til å etter beste skjønn utføre visse tjenester til allmennhetens beste (Eriksen & Molander, 2008, s. 162).

Det har historisk sett vært snakk om å være *kallet* til å bli prest, lærer eller kunstner har fungert som sterkt motiverende faktor for valg av levevei. I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 32) kan jurisdiksjon i både kunstnervirksomhet og lærervirksomhet ses som relatert til *kall* – et yrke man opplever seg *kallet* til. For kunstnere kan kallet ha tatt form av en trang til selvrealisering og til å produsere en kompromissløs kunst, mens kallet i lærersammenheng kan ses som et samfunnsmandat til å danne et godt samfunn og gode mennesker. Å knytte kall opp mot mandat kan sies å handle om at de som føler seg kallet til oppgaven er de som bør ha ansvar for å gjennomføre den og dermed også jurisdiksjon på sitt respektive felt. Kallstanken knyttet opp mot mandat er imidlertid ikke helt uproblematisk, da det kan misbrukes til å tilegne seg illegitime fordeler og tillitsposisjoner. Men man kan spekulere i om det krever et spesielt kall for å frivillig ønske å jobbe i det frivillige musikkliv, ofte med små oppstykkede stillinger, gjerne som næringsdrivende og med amatører som arbeidsgivere.

## Kapittel 3: Metode

I dette kapitlet redegjør jeg for dette masterprosjektets forskningsmetodiske og vitenskapsteoretiske aspekter. Kapitlet består av en gjennomgang av hermeneutikk (kap. 3.1), forskningsdesign (kap. 3.2), etiske aspekter (kap. 3.3) og selvkritikk av studiens metodologiske valg (kap. 3.4).

### 3.1 Hermeneutikk

I denne studien har jeg valgt å knytte meg til hermeneutikk som vitenskapelig posisjonering. *Hermeneutikk* er læren om fortolkning av tekster. Ordet kommer av det greske ordet *hermenevein*, som betyr å 'tolke' eller 'utlegge' (Alnes, 2018). Hermeneutikkens røtter strekker seg mange århundrer tilbake og er et teoriområde som tradisjonelt sett befatter seg med tolkning av tekster. Betegnelsen «Hermeneutikk» ble først tatt i bruk på 1600-tallet. Det er spesielt Bibelen, men også juridiske og litterære tekster, som har vært hovedleverandør av problemer for hermeneutikken å arbeide med. Det har eksistert lignende metodologier tidligere, allerede i antikken og middelalderen, men det var ikke før reformasjonen at det oppstod et behov for en mer systematisk tolkningsteori. Det var ikke før på 1700-tallet at denne bibelhermeneutikken ble utvidet til å gjelde alle typer tekster (Svendsen & Säätelä, 2007, s. 84).

Begrepet tekst er i en hermeneutisk forstand ikke like selvsagt som det kan høres ut som. Opplysningshermeneutikken fokuserte strengt på skrevne tekster. I romantikken rykker imidlertid det menneskelige selvet, individet, inn i sentrum for tenkningen (Svendsen & Säätelä, 2007, s. 85). Man kan dermed tolke mennesker (menneskers personlighet og handlinger) og resultater av menneskelige handlinger, enten de er uttrykt i skrift (bøker, aviser, tidsskrifter, brev, protokoller, osv.), bygninger, gjenstander, handlinger og så videre (Thurén, 2009, s. 106). I denne studien er teksten som skal analyseres intervjutranskripsjoner, noe som ikke bare er en vanlig tekst, men en muntlig samtale som er oversatt til skriftlig tekst. Siden studien har som formål å forstå flere skolekorpsdirigenter profesjonsforståelse vil det være naturlig å tenke seg hele mennesket som informanten utgjør som tolkningsobjekt.

Hermeneutikken bygger på enda en kunnskapskilde utover empiri og logikk, nemlig innlevelse. Hermeneutikken handler om å forstå ved å se inn i seg selv (*introspeksjon*) og å

bruke sine egne forforståelser og derigjennom forstå andre menneskers følelser og opplevelser (*empati*). Forforståelser, fordommer og for-dommer er alle begrep som betegner vår *forståelseshorison*t: vår historiske situasjon og våre samlede erfaringer, som gjør det mulig for oss å forstå andre mennesker med en forståelseshorison som i større eller mindre grad overlapper med vår egen. Siden vi ikke har noen erfaringer med å være maur, trær eller fugler kan vi ikke forstå de gjennom våre egne erfaringer, men vi kan forklare deres handlinger, for eksempel gjennom falsifiserbare teorier etter en positivistisk metodisk angrepsvinkel (Thurén, 2009, s. 105). Siden jeg i det daglige arbeider som skolekorpsdirigent kan jeg med sikkerhet si at jeg har med meg én forståelseshorison inn i arbeidet med denne studien. Denne forståelseshorisonen kan både fungere som nyttige forkunnskaper og erfaringer som gjør det enklere for meg å leve meg inn i mine informanternes erfaringer. Men hvis jeg ikke er min forståelseshorison bevisst kan jeg gå inn i intervjusituasjonen og i etterarbeidet og bare finne akkurat de tingene jeg forventet å finne og unngå å oppdage poeng som er åpenbare for en utenforstående. Det er denne vekslingen mellom del og helhet som er kjent som den *objektiverende* hermeneutikkens sirkel (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 193-194). For hver runde i sirkelen, hvor man veksler mellom del og helhet, vil vi forhåpentligvis komme ut en etasje høyere, på et høyere erkjennelsesnivå. I den hermeneutiske tradisjonen betraktes denne sirkulariteten som en «*circulus fructuosus*», en fruktbar prosess som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Tolkning av mennesker er en usikker virksomhet og kan sjeldent eller aldri testes intersubjektivt fordi tolkningen påvirkes i stor grad av tolkeren. Min tolkning av mine informanter er bare én måte å forstå de på, og den vil alltid være subjektiv. Det vil derfor stille store krav til meg å komme frem til gode, dype, rike og troverdige tolkninger, der jeg fører leseren inn i en tolkning som den ikke bare kunne tenkt seg til selv ved å lese intervjutranskripsjonene. Det vil også stille store krav til min forskerrefleksivitet da jeg må i svært stor grad være meg selv bevisst i tolkningsarbeidet, siden jeg har så mange tanker og forforståelser rundt temaet jeg undersøker. Min forforståelse vil garantert gjøre seg gjeldende i spørsmålene jeg stiller til teksten når jeg tolker, men den vil også være avgjørende for å sette informantens utsagn inn i en riktig kontekst til leserens berikelse. Dette er noen av grunnene til at jeg har valgt å deklare min forforståelse av tematikken for avhandlingen i innledningskapittelet (kap. 1.3).

## 3.2 Forskningsdesign

Målet med denne studien er å frembringe og forstå skolekorpsdirigenters profesjonsforståelser. Studien er designet som en kvalitativ utvalgsundersøkelse med kvalitativt forskningsintervju som eneste datainnsamlingsmetode. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 47) er siktemålet med et kvalitativt forskningsintervju å finne frem til nyanserte beskrivelser fra den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall. Målet er ikke å produsere kvantifiserbar data, men heller kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk. I de følgende delkapitlene redegjør jeg for det kvalitative forskningsintervjuet, utvalg av informanter, utforming av intervjuguide og forberedelse til intervju, gjennomføring av intervju og transkribering.

### 3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 42) å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hennes eller hans perspektiv, og dermed produsere kunnskap. Strukturen på et kvalitativt forskningsintervju er ofte lik en dagligdags samtale, men involverer ofte en bestemt metode og spørreteknikk. Et semistrukturert livsverdensintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver og særlig fortolkningen av mening i fenomenene som blir beskrevet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42-43). Siden formålet for denne studien er å produsere kunnskap om informantenes profesjonsforståelser av sitt eget yrke vurderer jeg det som at det kvalitative forskningsintervjuet er godt egnet som en datainnsamlingsmetode for å besvare prosjektets problemstillinger.

Kvalitative forskningsintervju resulterer i en kompleks, tykk og sammenvevd form for kunnskap som i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 76-78) kan sies å være karakterisert av syv hovedtrekk: *produsert, relasjonell, samtalebasert, kontekstuell, språklig, narrativ og pragmatisk*. (1) Den er *produsert* fordi intervjukunnskapen produseres eller konstrueres sosialt i samspillet mellom intervjuer og intervjuperson og eksisterer derfor ikke i fast form forut intervjuet. (2) Den er *relasjonell* fordi den kunnskapen som skapes gjennom intervjuet er interrelasjonell og intersubjektiv, eksisterer i en avhengighet mellom intervjuer og informant, noe som får konsekvenser for reliabilitet og validitet (som diskuteres i kapittel 3.2.8). (3) Den er *samtalebasert* fordi det gjennom samtalen dannes kunnskap ved at opplevelser fra livsverdenen blir artikulert til beskrivelser og fortellinger. (4) Den er *kontekstuell*, fordi

kunnskapen er både her og nå og i en vidstrakt tidfestet dimensjon, og kan dermed ikke overføres direkte til en annen situasjon. (5) Den er *språklig* fordi språket er intervjuets medium, både som prosess og produkt, både i muntlig form og i transkribert skriftlig form. (6) Den er *narrativ* fordi intervjuets kunnskapsprodukt er narrativ og kan bestå av livshistorier som informerer oss om den menneskelige meningsverden. (7) Og den er *pragmatisk* fordi det er ikke et mål at intervjuet skal levere kunnskaper som er av type generelle objektive sannheter, men heller spesifikke subjektive kunnskaper som kan være «nyttige» for noe, sett med et pragmatisk blikk (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 76-78).

Intervjuene i denne studien kan både karakteriseres som *begrepsintervjuer* og *narrative intervjuer* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 180-183). De er begrepsintervjuer fordi jeg er ute etter skolekorpsdirigentenenes meninger om hva som fyller begreper som «profesjonalitet» og «kvalitet». Og de er narrative intervjuer fordi de fokuserer på hver enkelt skolekorpsdirigents fortelling om hvordan det er å være skolekorpsdirigent.

### 3.2.2 Utvalg av informanter

Det er ikke tenkt at utvalget av informanter skal være statistisk representativt for skolekorpsdirigenter i Norge og vi kan derfor si at utvalget er et ikke-sannsynlighetsutvalg, eller som Denscombe (2014, s. 50) kaller det, *non-probability sampling*. Dette står i motsetning til et sannsynlighetsutvalg, som kan benyttes til å produsere generaliserbar kunnskap. I denne studien har jeg prøvd å sette sammen et strategisk utvalg av informanter for å prøve å få maksimal kvalitativ variasjon i dataene. I følge Halvorsen (2008, s. 164) er strategisk utvalg, også kjent som *purposive sampling* (Denscombe, 2014, s. 50), en strategi man kan benytte seg av for å sikre høyest mulig kvalitativt innhold eller for å få kvalitativ informasjon fra så ulike undersøkelsesenheter som mulig, alt etter hva som er mest hensiktsmessig for problemstillingen.

I praksis betyr det at jeg bevisst valgte ut informanter som jeg trodde hadde ulike profesjonsforståelser, som var spredt i alder, geografisk tilhørighet, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring, for å få størst mulig variasjon i besvarelsene. Jeg valgte også bevisst informanter som jeg visste jeg kunne få tilgang til og rekrutteringen kan sies å ha vært pragmatisk, med utgangspunkt i mitt eget nettverk. Jeg passet samtidig på å velge informanter som jeg ikke hadde regelmessig kontakt med eller som jeg hadde en for nær relasjon til. De

eneste kvalifiserende utvalgskriteriene for å kvalifisere til å være informant i denne studien var, som nevnt i innledningskapittelet (kap 1.2.1), at informanten måtte ha ett eller flere arbeidsforhold der man fungerte som musikalsk leder i et norsk skolekorps.

Siden jeg tok utgangspunkt i mitt eget nettverk kunne jeg begynne med å kontakte informanter direkte. De fleste opprettet jeg første kontakt med via Facebook messenger for å få tak i deres kontaktinformasjon sånn at jeg kunne sende de det fullstendige informasjonsskrivet. Videre foregikk kontakten på e-post og vi avtalte tid og sted for intervjuene. Denne fremgangsmåten gjelder for 8 av studiens 10 informanter. De 2 gjenværende informantene hadde jeg ikke hatt kontakt med fra før intervjuet, da de ble hentet inn til prosjektet av en av de andre utvalgte informanter. Jeg valgte med dette i bakhodet å gjennomføre intervjuene og vurderte i ettertid at det ikke ville ha betydelige negative implikasjoner for prosjektets vitenskapelighet, samt at informantene passet godt inn i porteføljen av informanter. Siden disse ikke hadde fått tilsendt informasjonsskriv på forhånd tok vi oss god tid på intervjuet til å gjennomgå skrivet og å snakke om undersøkelsens formål. Disse fikk også tilsendt informasjonsskriv og min kontaktinfo i etterkant av intervjuet.

### 3.2.3 Utforming av intervjuguide og forberedelse til intervju

En viktig del av forberedelsen til et kvalitativt forskningsintervju er utformingen av en intervjuguide. I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) er en intervjuguide «et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». Ett viktig mål for forberedelsen av intervjuene var å legge til rette for at informantene skulle kunne svare fritt på spørsmålene innenfor de temaene som ble tatt opp. Jeg ønsket å utforme intervjuguiden sånn at hvert spørsmål kunne fungere som et punkt for avreise, men samtidig ønsket jeg å forholde meg til spørsmålene sånn at samtalen kunne ledes videre til de fordypningspunktene som informantene velger å fokusere på. Jeg valgte derfor å designe et semistrukturert intervju, der spørsmålene fungerte som et utgangspunkt for samtalen som sikret at vi kom innom alle temaene for undersøkelsen, men som samtidig var åpne nok til at informantens oppfatninger kunne lede intervjuet i ulike retninger. Utformingen av intervjuspørsmålene tok utgangspunkt i tematiseringsarbeidet av undersøkelsen som var gjort i en tidligere fase av prosjektet, og som oppsummeres i innledningskapittelet.



For å sikre en presis gjengivelse av intervjuene tok jeg opptak av intervjuene med digital lydopptaker og transkriberte i etterkant. Informanten fikk beskjed om når opptakeren ble skrudd på og av, samt hvordan opptaket ville bli behandlet. Planen var at intervjuene skulle foregå på et relativt nøytralt sted, helst et eget rom uten noen andre mennesker, der vi kunne snakke fritt uten forstyrrelser og uten at informanten skulle sitte med følelsen av å være på bortebane. Det er av betydning for intervjuets reliabilitet at informanten forstår at hun eller han på ingen måte skal vurderes, at det ikke finnes riktige og gale svar på spørsmålene som blir stilt. Derfor la jeg en del arbeid inn i å forberede informantene og prøvde bevisst å ha en ufarlig fremtoning.

#### 3.2.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i perioden mellom 2. november 2019 og 1. mars 2020. Jeg gjennomførte totalt 10 intervjuer med 10 ulike skolekorpsdirigenter. Ni av intervjuene ble gjort i et fysisk møte med informantene og det gjenværende ble gjort over Skype. Alle intervjuene ble gjort én til én. Intervjuene startet ved at vi gikk gjennom informasjonsskrivet og at informanten signerte samtykkeskjemaet. De fleste informantene hadde fått dette tilsendt elektronisk på forhånd sånn at de kunne forberede seg, men to av informantene hadde jeg som nevnt ikke kontakt med før intervjuet, så derfor gikk vi nøye gjennom hele informasjonsskrivet sammen. Disse to fikk også informasjonsskrivet tilsendt på e-post i ettertid. De signerte samtykkeskjemaene ble lagret på et trygt sted for å beskytte informantenes identitet.

Intervjuets gang ble som planlagt styrt av intervjuguiden for prosjektet. Intervjuguiden var lagt opp med 11 spørsmål som dannet utgangspunkt for en samtale med informanten. Etter hvert som informanten besvarte spørsmålet prøvde jeg å stille oppfølgingsspørsmål for å enten komme dypere inn i det informanten sa eller for å få presisert hva informanten mente. Det varierte hvor fast jeg kunne forholde meg til intervjuguiden, da noen informanter forholdt seg til og svarte på spørsmålene og holdt seg innenfor spørsmålets rammer mens noen kunne havne litt for langt utenfor temaet. Noen ganger ble senere spørsmål besvart tidligere i intervjuet, men jeg prøvde stort sett å forholde meg til rekkefølgen på intervjuguiden likevel.

Alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak med en håndholdt digital lydopptaker. Opptakene ble overført til datamaskinen min og kryptert så snart som mulig etter intervjuet og internminnet på opptakeren ble formatert.

### 3.2.5 Transkribering

Etter intervjuene var gjennomført og opptakene var trygt lagret kunne jeg begynne å transkribere intervjuene til nedskrevet tekst. Det er de skriftlige transkripsjonene av intervjuene som er empirien som studiens analyse og tolkning baseres på. Å transkribere betyr å transformere, å skifte fra en form til en annen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205), nemlig å oversette fra talespråk til skriftspråk. Under transkriberingsprosessen gjør noen språklige valg seg gjeldende. Det er flere aspekter ved en muntlig samtale som ikke like lett lar seg oversette til skriftlig språk. Stemmeleie, kroppsspråk, ironi, trykk på forskjellige ord og talerytme kan være meningsbærende enheter som må vurderes om de skal følge med i oversettelsen til skriftspråk eller ikke. I denne studien ble transkriberingen gjort fra et lydopptak av intervjuet, slik at det var gode muligheter for å få en detaljert utskrift av intervjuet som inkluderer presise gjengivelser av hva som har blitt sagt, samt andre utenom-grammatiske aspekter som nevnt over.

I transkriberingsprosessen opplevde jeg det som utfordrende at informantene hadde så ulike måter å snakke på. Da mener jeg ikke i form av dialekter, men heller at noen informanter trengte veldig mye prøving og feiling på å komme frem til de ordene de mente, mens andre svarte nærmest som om det var i ferdig tekstlig form fra et forberedt manus. Da ble jeg nødt til å kraftig forenkle det som ble sagt hos de førstnevnte for å få frem meningsbærende setninger, mens sistnevnte kunne noteres nærmest ordrett ned. I alle intervjuene oppstod det diverse velkjente utenom-grammatiske aspekter som latter, ironi og bevisst bruk av trykk i tonefallet. Jeg valgte å ikke inkludere disse spesifikt i transkripsjonene, men prøvde så godt jeg kunne å tilpasse formuleringene tekstlig slik at de bar med seg disse aspektene i tekstlig form.

Jeg valgte å ikke anonymisere direkte i transkriberingsprosessen. Derfor måtte jeg ta en ekstra runde hvor jeg gikk igjennom transkripsjonene og anonymiserte navn, steder, firmanavn, og andre detaljer som kunne avsløre hvem informantene er. Transkriberingsprosessen endte opp med en mengde data, 146 sider med intervjutranskripsjoner basert på i 9 timer og 14 minutter med innspilte intervjuer.

### 3.2.6 Analyse og koding

Koding er i dag en utbredt form for dataanalyse når man arbeider med intervjudata. I følge Kvale og Brinkmann innebærer koding at «det knyttes ett eller flere nøkkelord til et tekstavsnitt med henblikk på senere å kunne identifisere en uttalelse» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 208). Man leser altså igjennom intervjuutskriftene og tilegner relevante utsnitt eller utsagn fra intervjuene et nøkkelord som gjør at man enkelt kan finne igjen alle intervjusiter som er merket med samme nøkkelord. Dette kan man gjøre på tvers av ulike intervju og informanter, noe som gjør det svært praktisk å navigere i datamaterialet og finne frem til relevante utsagn som omhandler samme tema. Jeg valgte å bruke de sentrale temaene fra undersøkelsen, som også danner basisen for den semistrukturerte intervjuguiden, som koder for å identifisere de ulike temaene i transkripsjonene. Disse temaene var: informantenes utdanningsbakgrunn og yrkessituasjon, hvordan de ble skolekorpsdirigenter, deres tanker om profesjonalitet og kvalitet i yrkesutøvelsen, maktfaktorer som definerer profesjonsforståelsene deres, deres tanker om sin egen kunnskapsbase, hvilke ulike roller de står i når de virker som skolekorpsdirigent, samt tanker om profesjonelt samfunnsmandat. Kodene var dermed forhåndsbestemt og gjorde det praktisk mulig å foreta en grovsortering av ulike deler av transkripsjonene. Resultatet av dette arbeidet danner utgangspunktet for resultatkapittelets delkapittel 4.1 til og med 4.7, som jeg har valgt å strukturere etter nevnte koder for å bevare en viss stringens og åpenhet i denne undersøkelsen.

### 3.2.7 Tolkning

Etter at analysen var unnagjort kunne tolkningen begynne. I tolkningsarbeidet benyttet jeg meg av *hermeneutisk meningsfortolkning* som metode. Denne metoden kan, ifølge Kvale og Brinkmann, sies å bestå av syv hermeneutiske fortolkningsprinsipper for tolkning av tekster (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237). (1) Det første prinsippet handler om å konstant veksle mellom del og helhet, å tolke deler av teksten opp mot tekstens helhet og vice versa. (2) Det andre prinsippet er at meningsfortolkningen er ferdig når man har oppnådd en god indre enhet i teksten uten logiske motsigelser. (3) Det tredje prinsippet handler om å teste delfortolkninger underveis opp mot tekstens globale mening. (4) Det fjerde prinsippet er at teksten bør forstås ut fra sin egen referanseramme med hensyn til hva teksten selv legger ut om et tema. (5) Det femte prinsippet er at en hermeneutisk utlegning av en tekst omhandler *kunnskap om temaet* for den gjeldende teksten. (6) Det sjette prinsippet er at en fortolkning av en tekst ikke er uten

forutsetninger, at fortolkeren aldri kan tre ut av sin egen forståelseshorisont, og at fortolkeren derfor bør gjøre eksplisitt sine forutsetninger og fordommer. (7) Det syvende og siste prinsippet sier at enhver fortolkning kan frembringe nye måter å forstå en tekst og dermed utvide dens mening. I denne studien er tekstene som skal tolkes utskriftene fra intervjuene og informantenes oppfatninger av sitt eget yrke, altså denne undersøkelsens empiri.

Mitt første inntrykk av den teoretiske forklaringen av hermeneutisk meningsfortolkning var at det kunne høres i overkant teoretisk ut, men ved nærmere ettertanke viste det seg at denne formen for tolkning også kan sies å være intuitiv og at det ikke skiller seg nevneverdig mye fra hvordan vi ellers tolker den verdenen vi lever i. Som nevnt i innledningskapittelets delkapittel 1.3 har jeg en forforståelse av temaet jeg undersøker, og den har jeg fått bruke aktivt i tolkningsarbeidet. Jeg vil sågar si at tolkningen egentlig startet allerede under intervjuene med informantene, og at jeg særskilt i intervjusituasjonen fikk bruk for min forforståelse av tematikken. Tolkningen foregikk også i bakhodet mens jeg lyttet gjennom og transkriberte intervjuene, og det var selvfølgelig ikke mulig for meg å vente med å tolke til etter analysen. Men det var ikke før etter analysen at jeg kunne begynne å tolke på papiret.

Etter at jeg hadde kodet alle intervjuetranskripsjonene begynte jeg å jobbe meg grundigere gjennom de ulike temaene fra analysen hver for seg. Kodingen gjorde det enkelt å oppdage hvor det rådet enighet og hvor det var spennende ulikheter. I dette arbeidet merket jeg at min forforståelse både ble utfordret, og på samme tid kom godt til nytte. Ved å jobbe meg enda grundigere gjennom de ulike tematikkene utkrystalliserte deg seg tre kategorier, etter mitt tolkningsarbeid med både min egen forforståelse om fenomenet jeg undersøker og kunnskaper om teoriområdet, som skulle danne utgangspunktet for drøftingskapittelet. Disse kategoriene var 1) kvalifisering, 2) makt og 3) profesjonsmandat. Denne prosessen danner grunnlaget for delkapittel 4.8, der jeg redegjør for utkrystalliseringen av kategorier.

### 3.2.8 Reliabilitet og validitet

*Reliabilitet* har med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Det er mange variabler som kan påvirke resultatet av et forskningsdesign basert på intervju. Ledende spørsmål og ulike måter å forholde seg til informantene kan påvirke besvarelser på spørsmål. To ulike personer kan transkribere ett intervju på to ulike måter. To ulike forskere vil kunne forstå og gjennomføre en

kodingsprosess ulikt. Jeg forstår det slik at en intervjuundersøkelse med høy reliabilitet i størst mulig grad åpner for at intervjuobjektene kan komme med sine subjektive opplevelser upåvirket av forskeren, og da forhåpentligvis legge til rette for størst mulig variasjon i besvarelsene ved å unngå ledende spørsmål som kan påvirke informantene i sin meningsdannelse. Faktorer rundt intervjusituasjonen som kan spille inn er lokasjon for intervjuet, varighet, hvordan jeg har presentert meg selv og prosjektet, informantens inntrykk av prosjektet og dets formål.

I vanlige ordbøker blir *validitet* definert som en uttalelses sannhet, riktighet og styrke. I vitenskapelige studier dreier det seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke – om metoden er velegnet til å svare på forskningsspørsmålene. Med et vidt validitetsbegrep liggende til grunn kan kvalitativ forskning i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Valideringen kan sies å gjennomføre hele prosessen rundt en vitenskapelig studie, fra planleggingsstadiet til ferdig avhandling. Ved å gjennomgå Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) sine syv stadier av validering i alle stadiene av prosjektet sikret jeg denne studiens validitet gjennom å søke etter feilkilder. Disse syv stadiene er henholdsvis *tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysing, validering* og *rapportering*.

### **3.3 Etiske aspekter**

Siden denne studien behandler personopplysninger ble prosjektet meldt ifra til og vurdert godkjent av Norsk senter for forskningsdata (heretter NSD). Kvittering fra NSD og informasjonsskriv er vedlagt i avhandlingen. Informanter ble informert både muntlig og skriftlig om prosjektet og dets formål, informantenes rolle i prosjektet, hvilke personopplysninger som ble samlet inn, hvordan de ble oppbevart og slettet ved endt prosjekt, hvordan informantene kunne få innsyn og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse. Alle informantene signerte et samtykkeskjema som bekrefter at de ønsket å være med i prosjektet. Samtykkeskjemaet ble oppbevart på et sikkert sted for å beskytte informantenes identitet.

Informantene fremstår anonymisert i avhandlingen og deres identitet er kun kjent for meg og prosjektansvarlig veileder. Intervjutranskripsjoner og personopplysninger var koblet sammen med en koblingsnøkkel, som ved prosjektslutt ble slettet. Siden miljøet for profesjonelle

skolekorpsdirigenter er et lite yrkesmiljø var det nødvendig å anonymisere navn, alder, stedsnavn og navn på de fleste studieinstitusjoner etter transkriberingen av intervjuene for å unngå at informantene skulle kunne gjenkjennes i avhandlingen.

Et tilleggsmoment i denne etiske refleksjonen er min posisjon som både aktiv utøver i feltet som jeg undersøker og forsker som skal undersøke feltet vitenskapelig. Jeg har mine tanker om profesjonalisering av skolekorpsdirigentfeltet som en naturlig følge av mitt daglige virke. Jeg er derfor nødt til å være ekstra forsiktig i intervjusituasjonene sånn at jeg ikke forleder mine informanter og dermed er med på å farge prosjektets resultat. I arbeidet med denne studien er jeg først og fremst forsker, ikke engasjert skolekorpsdirigent, noe som er viktig for studiens *reliabilitet*. Når jeg knytter denne studien til en hermeneutisk vitenskapelig posisjonering erkjenner jeg på samme tid at jeg ikke kan tolke mine informanter fra et nøytralt og objektivt sted, og at jeg alltid har med meg min forståelseshorison i tolkningsarbeidet.

### **3.4 Metodekritikk**

Etter å ha sett studien gå fra idé og planleggingsstadium til å ha blitt gjennomført sitter jeg igjen med en liten mengde etterpåkloskap – tanker om ting jeg kunne ha gjort annerledes for å få et enda mer valid og reliabelt svar på min problemstilling. Målet med denne metodekritikken er å bidra til en transparent prosess. Her går jeg igjennom noen aspekter ved studien som jeg mener kunne ha vært bedre gjennomført.

I forbindelse med intervjuundersøkelsen gjorde jeg ingen prøveintervjuer. Dette gjorde at jeg opplevde at jeg var litt uforberedt på hvor bevisst jeg måtte være på min egen fremtoning og rolle i intervjuene. Etter å ha gjennomført noen intervjuer opplevde jeg en større bevissthet rundt min egen rolle som intervjuperson og det gjorde det mulig for meg å ta prinsipielle valg om hvordan jeg skulle forholde meg til informantene. Min opplevelse av de første intervjuene minte meg derfor litt om første gangen jeg prøvde meg i 80-sonen som øvelseskjørende bilist, at det følte som at jeg kanskje ikke fikk med meg alt som hendte på og ved siden av veien og at jeg derfor kanskje ikke fikk tatt de beste og mest informerte avgjørelsene underveis. Samtidig, etter å ha lest gjennom intervjutranskripsjonene, kan jeg ikke se tegn til at dette gjorde et nevneverdig utslag på intervjuenes kvalitet.

I arbeidet med gjennomføringen av intervjuene kjente jeg på følelsen av at mine forståelser om teoriområdet profesjonsteori var litt prematur. I etterpåklokskapens navn spekulerer jeg i om det hadde gagnet studiens validitet at jeg hadde knadd enda mer på deigen av teori og tidligere forskning før jeg gjennomførte intervjuene. Da tror jeg at jeg kunne ha stilt enda mer interessante og relevante oppfølgende spørsmål til informantene og kommet innom enda flere interessante tematikker.

Den samme kritikken vil jeg rette mot mitt arbeid med transkriberingen av intervjuene. Der kunne jeg med fordel ha vært bedre forberedt på utfordringene med overføringen fra muntlig språk til skriftspråk og tatt noen prinsipielle valg rundt hvilken transkripsjonsstil jeg ville følge på forhånd. Da tenker jeg i hovedsak på i hvilken grad jeg ville konservere den muntlige stilen, kroppsspråk og tonefall. Jeg spekulerer i om dette kunne gjort arbeidet med transkripsjonene enklere og kanskje mer konsekvent og konsistent. Likevel står jeg inne for det endelige produktet og mener at informantenes meninger er ivaretatt med stor nøyaktighet.

I arbeidet med analysen oppdaget jeg at jeg kunne med fordel ha utformet spørsmålene i intervjuguiden litt annerledes. Jeg sitter igjen med følelsen av at temaet profesjonelle identiteter kunne vært utforsket dypere med en litt annerledes intervjuguide. Spørsmålet «hva er kvalitet i musikalsk ledelse?» kunne også med fordel vært endret til «hva mener du kjennetegner god skolekorpsundervisning?» for å gjøre det enklere for informantene å forstå hva jeg var ute etter. Her ble jeg nødt til å forklare nærmere i intervjusituasjonen hva jeg mente fordi spørsmålet kanskje var unødvendig vanskelig formulert. Jeg angrer også på at jeg ikke tok med noen åpnere spørsmål som går direkte på dirigentenes opplevelse av profesjonen, som for eksempel «hvordan opplever du det å være skolekorpsdirigent?» eller «hva er dine personlige ambisjoner som skolekorpsdirigent?».

## Kapittel 4: Resultat

I det følgende kapittelet presenterer jeg studiens resultater. Jeg har grovkategorisert resultatene i delkapitler som omfavner de ulike tematikkene for undersøkelsen i kapittel 4.1 til 4.7. Informantene er anonymisert og fremstår bare ved ulike nummer som for eksempel I1, I5, I8, som er en forkortet versjon av henholdsvis informant nr. 1, 5 og 8. Sitat av meg selv er markert med en M. Anonymisering som er gjort i teksten vises enten med ny anonymisert tekst i [klammer] eller ved at deler av et sitat er utelatt og markert med ellipsetegn i klammer [...]. Sitatene som fremkommer i dette kapittelet er bare et utvalg og jeg har vært nødt til å kutte mange interessante sitater for å komme ned i en håndterbar mengde. I denne resultatrapporteringen prøver jeg å danne et bilde av de ulike meningene som er å finne i empirien. Noen ganger motsier informantene hverandre, og da har jeg prøvd å fremheve at det eksisterer ulike oppfatninger. Mange av disse temaene overlapper hverandre og skillene kan flere ganger oppleves som nokså kunstige. Samtidig er dette også en undersøkelse der jeg har prøvd å finne ut av hva informantene fyller ulike begreper som utdanning, profesjonalitet, kvalitet og mandat med, og at det da er naturlig med en del overlapp. Det sier kanskje noe om at selv om skolekorpsdirigentens virksomhet er kompleks er den likevel naturlig holistisk sammensatt.

### 4.1 Hvem er skolekorpsdirigentene?

For å få et bilde av informantene presenterer jeg mine informanter og hvem de er med tanke på utdanning, yrkessituasjon i dag og hvordan de endte opp med å bli skolekorpsdirigenter. Selv om dette på ingen måte er et statistisk representativt utvalg av informanter kan man tenke seg til at disse informantene som enkeltindivider potensielt sett kan være representative for store deler av feltet yrkesaktive skolekorpsdirigenter og at denne empirien kan inspirere til videre utforskning av temaene som avdekkes.

#### 4.1.1 Utdanning

Skolekorpsdirigentene i denne studien kan absolutt sies å være en kompetent gruppe mennesker. Alle dirigentene har vært innom høyere utdanning en eller annen gang i deres livsløp. Noen av de fullførte en skolerettet lærerutdanning som unge voksne:

*I1: Jeg er utdannet grunnskolelærer, 5.-10. klasse, og så har jeg fordypning i pedagogikk, master i ped. Også har jeg ett år fra universitetet, musikkvitenskap, 60 studiepoeng derfra.*



*15: Jeg er lektor med tilleggsutdanning. Det vil si at jeg tok musikklinja på videregående, og så rett videre på lærerutdanning, den gang adjunkt-utdanning, fireårig, i [en større by i Norge]. Allmennlærer med musikk, sånn at jeg er utdannet musikk lærer. [...] Og så etter en stund så har jeg da tatt master i pedagogikk ved [universitetet].*

*110: Jeg er lærerutdannet i fra vanlig lærerhøyskole med biologi, matematikk, norsk og samfunnsfag som fag i tillegg til videreutdanning i musikk og matematikk.*

Flere av informantene studerte ved ulike folkehøgskoler, konservatorier og musikkhøgskoler og studerte rene musikkpedagogiske utdanninger eller utøvende utdanningsløp med praktisk-pedagogisk utdanning som tilleggsutdanning. Her er ett eksempel på en slik sammensatt utdanningsbakgrunn med konservatorieutdanning som hovedenhet:

*14: Jeg har gått på folkehøgskole. [...] Studerte trombone der. Og litt dirigering faktisk. Men bare litt. Droppet faktisk ut av dirigentklassen der. Ville spille mer trombone. Og så etter det [...] tok jeg en bachelorgrad over fire år med integrert PPU i utøvende trombone. Viderefulgt av et videreutdanningsår i utøvende [...] Og så studerte jeg på NMH ett år. Tok anvendt musikkteori og ensembleledelse II.*

Informant nr. 6 begynte på en bachelor i musikkpedagogikk ved en høyere utdanningsinstitusjon i musikk, men fullførte aldri graden. Informanten tok senere en videreutdanning i direksjon ved samme institusjon:

*16: Jeg gikk jo musikkpedagogikk i fire år, eller samlet seks år, men jeg gikk et fireårsløp. Men jeg har ikke bestått alt. Jeg mangler en instrumenteksamen som gjør at jeg ikke har en grad. [...] Jeg har tatt en videreutdanning i direksjon. 30 studiepoeng.*

To av informantene har vært innom universitetene og fordypet seg i musikkvitenskap med både bachelor- og mastergrad, etterfulgt av en praktisk-pedagogisk utdanning. Den første av disse hadde i utgangspunkt ikke tenkt å jobbe med musikk i det hele tatt og begynte først med å studere noe helt annet.:

*12: Jeg hadde egentlig ikke planer om å drive med musikk, så jeg startet med å ta en bachelorgrad i kjemi og holdt på å starte på hovedfag. Så ombestemte jeg meg og tenkte at nei nå vil jeg starte å studere musikk på universitetet. Så da startet jeg på grunnfag der og så tok jeg til slutt en mastergrad i musikkvitenskap. Senere så har jeg tatt PPU [...], på deltid, sånn for å ha pedagogikken.*

*I3: Min utdanningsbakgrunn er en bachelor og en master i musikkvitenskap. Ispedd en del utøvende fag i bacheloren. En liten sånn blandingsbachelor. Og så har jeg PPU i utøvende musikk fra [en musikk institusjon ved et universitet].*

To av informantene begynte sine uformelle musikkutdanninger med kurs i regi av Norges Musikkorps Forbund. Den sistnevnte hadde bare spilt i omtrent fem år da vedkommende meldte seg på dirigentkurs og instruktørkurs:

*I10: Musikkdelen av utdanningen startet med dirigentkursene i Norges Musikkorps Forbund på 70-tallet med ett og to kurs. Så jeg har i grunn en del forkunnskaper på musikk siden før jeg startet med utdanning sånn sett.*

*I9: Og så begynte jeg jo allerede da som fjorten-femtenåring og gikk på dirigentkurs i NMF og instruktørkurs og sånne ting. Så jeg var veldig gira på det.*

Over halvparten av informantene hadde fullført videreutdanninger innen korps- og skolekorpsdirigering, og med spesialisering innen ulike aldersgrupper, ved to ulike nordiske høyere utdanningsinstitusjoner innen musikk. Her er tre av disse:

*I1: Også har jeg 30 studiepoeng fra [et norsk universitet], direksjon. Også tar jeg også 30 studiepoeng nå i år, sånn skolekorpsdirigentstudie.*

*I3: Og så har jeg til sammen 60 studiepoeng i direksjon ved [et norsk universitet] gjennom deres digitale studier.*

*I8: [Av u]tdannelse så har jeg jo tatt to år på [en nordisk musikkhøgskole] som aspirantkorpsdirigent og juniorkorpsdirigent.*

Noen av de eldre informantene hadde tidligere hatt andre karrierer før de ble dirigenter. Informant nr. 8 gikk rett i jobb etter endt skolegang, igjennom en fagskole knyttet til jobben i bank. Den profesjonsrettede videreutdanningen innen korpsledelse ble derfor informantens første utdanning ved et universitet. Informant nr. 7 hadde også en slik videreutdanning, men hadde også en interessant blandingskompetanse med utdanning innen IT, media og elektronikk. Dette var fordi informanten tidligere hadde jobbet i et helt annet yrkesfelt.

Noen av informantene trakk frem uformelle musikalske erfaringer, både gjennom å spille eller synge i ensembler på høyt nivå, og andre livserfaringer som vesentlige størrelser som de har hatt nytte av i yrkesutøvingen:

*I9: Jeg var en sånn brass band-nerd og spilte i [et elitebrassband]. Og det er jo på en måte en litt sånn utdanning i seg selv å få lov å få være med og spille i det*

*som var og som fortsatt er ett av de beste brass bandene i Norge. [...] Og så har jeg gått livets skole, og den skal man heller ikke kimse av, eller det vil si at den er jo kanskje det viktige etter man har gått og studert og sånne ting, så er det jo da egentlig det virkelige studiet begynner.*

*I5: [Jeg] har sunget i kor, jeg har sunget i flere kor på elitenivå, og jeg har sunget under noen av Norges og verdens beste kordirigenter. Og det bruker jeg faktisk ganske mye når vi jobber, hvis jeg kan kalle det, musisering. Jeg har på en måte lært mye av å stå som korist og ta imot direksjon fra de dirigentene.*

Oppsummert er det en god blanding av formell utdanning og uformelle erfaringer som utgjør disse informantenes kompetanse. Noen av de har musikkutdanning. Mange av de har pedagogisk utdanning. Alle har erfaringer med å være musikant i det frivillige musikkliv, både i korps og kor. Et overraskende stort antall av informantene hadde tatt videreutdanninger som var rettet direkte mot det å være korpsdirigent eller skolekorpsdirigent, og mange av disse hadde tatt det digitalt som fjernstudium ved et norsk universitet eller samlingsbasert ved et nordisk studiested.

#### 4.1.2 Yrkessituasjon

Som en del av intervjuets innledning snakket vi om informantenes yrkessituasjon i dag. Et overveldende flertall, åtte av ti informanter, jobbet som kulturskolelærer eller instruktør i korps, i tillegg til å være dirigent, og hadde musikkpedagogisk virksomhet som sin hovedinntektskilde. Her er et lite utvalg fra empirien:

*I2: Nå jobber jeg her i [en kulturskole] og jeg jobber for tiden 90% stilling. Det er selvvalgt at jeg ikke jobber 100%. Og 35% av stillingen er da som skolekorpsdirigent, mens resten er som instrumentallærer [...].*

*I7: Yrkessituasjonen i dag det er bare musikk innen kulturskole. Jeg har undervisning av instrumental, messing, og har dirigentstilling i to kulturskoler. Også har jeg et enkeltpersonforetak hvor jeg jobber som dirigent i et amatørkorps. Ja. Det er vel det situasjonen i dag er.*

*I8: Ja, jeg har 100% stilling i kulturskolen hvorav 27% er dirigering, altså skolekorps og aspirant- og juniorkorps som en del av stillingen. Og resten er som timelærer.*

Informant nr. 9 drev også utelukkende med musikkpedagogisk virksomhet men hadde organisert det som «sin egen lille kulturskole» som næringsdrivende:

*19: Ja i dag så er jeg rett og slett bare frilanser. Det vil si at jeg driver min egen egentlige ... ikke musikkskole da, men jeg har faste korps, altså to voksenkorps, og så har jeg ett skolekorps og så har jeg elever i det skolekorpset. Og så har jeg en god del sånne prosjekter og foredrag og kurs og sånne ting. Seminarer og sånt utenom. Så jeg er ikke akkurat arbeidsledig.*

Informant nr. 5 jobbet i grunnskolen og hadde skolekorpset som bi-inntektskilde, eller som det ble omtalt i intervjuet, «hobby som man får betalt for»:

*15: Jeg jobber 100% som lærer på en skole i [en større by i Norge] som har bare med nyankomne elever å gjøre. [...] Og så dirigerer jeg jo da ett skolekorps som på en måte bi-jobb eller hobby som man får betalt for. Jeg vet ikke helt hva man skal kalle det. Men korpsdirigering er ikke min hovedinntektskilde eller min hovedjobb, det er det ikke.*

Oppsummert kan vi si at ingen av informantene jobber kun som skolekorpsdirigent. Dette er ikke spesielt overraskende, da jeg aldri har sett eller hørt om en fulltids stilling som skolekorpsdirigent. Men et stort flertall av informantene hadde musikkpedagogisk virksomhet som hele eller størsteparten av sin inntektskilde. Det var bare én av informantene som hadde en jobb som ikke var i hovedsak innenfor musikkpedagogikk hovedinntektskilde, men det skal sies at det var en lærerjobb i grunnskolen, som også av og til omfattet å undervise i musikk. Altså fikk alle informantene betalt for å være pedagoger. Resten av informantene var tilknyttet en kulturskole, og de fleste hadde korpsdirigentstillingen sin integrert i kulturskolestillingen med kulturskolen som formell arbeidsgiver. Det var bare én av informantene som utelukkende jobbet frilans som næringsdrivende, men fortsatt fast tilknyttet to korps og innen musikkpedagogisk virksomhet.

#### 4.1.3 Hvordan ble de skolekorpsdirigenter?

Flere av informantene fortalte at de selv drev på med musikk i ung alder og var sterkt engasjerte i skolekorpset. Det disse informantene har til felles er at de fikk flere og flere utfordringer av skolekorpsets dirigent og til slutt ble de satt til å lede deler av korpset. Her er to eksempler fra empirien:

*16: [Jeg] tenker at det begynte nok gjennom skolekorpset selv. At det var en slags sånn dirigentopplæring i form av at de eldste fikk mer og mer ansvar og sånn at når det trengtes vikar, sånn når jeg begynte på videregående, så var det jeg som var vikar. Og på enkelte konserter så fikk jeg litt ekstra ansvar og dirigerte. Også*

*når vi hadde seminar så var jeg, i stedet for å hyre inn instruktør, så var jeg instruktør.*

*I10: Ja det startet jo mens jeg var i skolekorpset hjemme. Som instruktør. Og så dirigerte jeg aspiranter, aspirantkorps. Og så byttet jeg bare med dirigenten så han tok over aspirantkorpset og så dirigerte jeg hovedkorpset en to-tre år. Og så startet jeg med utdanning etter videregående da.*

Informant nr. 9 trekker frem sin første skolekorpssdirigent som sin første store inspirasjonskilde og fikk veldig tidlig gå på dirigentkurs arrangert av korpsbevegelsens organisasjoner. Informanten fikk også tidlig ansvar i skolekorpset og ble kastet ut i praksisen som dirigent for en stor aspirantgruppe:

*I9: Jeg husker at min første dirigent var min første store inspirasjonskilde. Og jeg ble jo fort veldig gira på korps. Så han var jo liksom den første som lærte meg taktfigurene. [...] og så fikk jeg jo da muligheten til å ha aspiranter og hadde et sånt lite ... ja jeg hadde en stor gruppe. Så det var et sånt aspirantkorps men det var jo individuelt retta, du skulle liksom lære ti stykk å spille på samme tid, med forskjellige instrumenter. Så man ble tidlig kasta ut i det.*

En av informantene vokste opp med en far som var korpssdirigent, og begynte å jobbe som instruktør i tanta sitt korps fordi søstera, som var instruktør, skulle ha permisjon, og kan dermed sies å være arvelig belastet med interessen for korps. Også denne informanten hadde ikke planlagt å bli skolekorpssdirigent, men ble gradvis sosialisert inn i rollen:

*I5: Faren min er korpssdirigent. Han ble korpssdirigent da han var 16 og moren min satt og var 12-åring i korpset som han dirigerte, og de ble kjærester da hun var 16 eller 17. Så jeg leste noter før jeg lærte å lese bokstaver og sånn. Og så begynte jeg som instruktør egentlig fordi korpset tanta mi dirigerte trengte instruktør, fordi søstera mi som var instruktøren skulle ut i mammaperm. Så da begynte jeg som instruktør der.*

For noen var det ganske tilfeldig at de endte opp med å jobbe som skolekorpssdirigenter og at de enten ble ringt opp av noen bekjente eller «bare søkte en jobb» for å tjene litt ekstra penger til livets opphold, og så fikk de den. Her er tre eksempler fra empirien:

*I2: Det er vel egentlig litt tilfeldig, men da jeg spilte i skolekorps selv i [hjembyen min] så ble jeg vel ... jeg vet ikke helt hvordan det skjedde men jeg ble vel dirigent for en aspirantgruppe der. Og så, litt senere, et par år senere, så ble jeg ringt opp av et korps [i nabobyen] som trengte en juniorkorpssdirigent, så da ble jeg det. Og så ble jeg ringt opp av korpset [her] som trengte en dypmessinginstruktør, og så etter hvert trengte de aspirant- og juniorkorpssdirigent, først som assistent og så som dirigent.*

*17: Jeg var trompetist i et amatørkorps og så ble jeg spurt om jeg kunne ta jobben som dirigent i et skolekorps. Og det sa jeg ja til, men med forbehold om at jeg skulle få dirigentkurs først, før jeg begynte på å som dirigent. Og det fikk jeg. Så da ble jeg jo det.*

*14: Eeh. Tja. Nei det begynte jo med at jeg flyttet til [en større by i Norge] og var på jobb jakt, og så ringte en god venn og kollega av meg og skulle slutte i et korps vedkommende hadde vært vikar i og visste at jeg skulle flytte. Så da ble jeg rett og slett spurt om det da. Og det var jo en jobb jeg hadde ønsket.*

Oppsummert kan man si at det var ingen av informantene som tok et informert valg etter avsluttet videregående opplæring om at de skulle ha skolekorpsdirigentsvirksomhet som en jobb i sitt voksne liv. Et stort antall av informantene ble sosialisert inn i rollen som dirigent allerede da de var musikanter i skolekorpsset. For noen av informantene var skolekorpsdirigenten en stor inspirasjonskilde som kunne takkes eller skyldes på for at de selv endte opp som dirigent. En av informantene hadde sågar blitt oppfostret i en korpsfamilie og hadde nærmest arvet skolekorpsdirigentrollen. Basert på disse informantene kan det tenkes at skolekorpsdirigentrollen er noe man sosialiseres inn i, i like stor grad som at man utdanner seg til det.

## **4.2 Hva vil det si å være profesjonell som skolekorpsdirigent?**

Ett av temaene som jeg snakket mye med informantene om var deres syn på profesjonalitet som skolekorpsdirigent – hva vil det si å være profesjonell i yrkesutøvelsen. Ett poeng som stadig ble trukket frem er at profesjonalitet handler om å ta arbeidet på alvor og å ha en høy arbeidsmoral og god standard i det man gjør:

*16: Jeg tenker at det jeg prøver å oppnå selv, det å være profesjonell, det er å være godt forberedt. Og så er det en del viktige ting i forhold til elevene eller musikantene. Jeg må ha noen kunnskaper om hvordan de fungerer sånn at jeg ikke ender opp med å skade de, hvis du skjønner. Jeg må vite hvordan de fungerer, både på et generelt grunnlag og hvordan jeg kan lese de sånn at de blir ivaretatt.*

*18: Ja det er at, jeg for min del tar jobben dønn seriøst. Det er ikke noen lek, jeg tuller ikke. Jeg er godt forberedt. Jeg synes ungene fortjener det. Og det firer jeg ikke på.*

Flere informanter mente det var viktig å ha musikkfaglig utdanning og et overskudd av kunnskaper og ferdigheter for å kalle seg profesjonell:

*I10: [Å] opptre som profesjonell eller å være utøver som profesjonell det er jo det å holde et såpass nivå faglig sett at en kan betjene det meste av det som er av behov omkring det å være musikkfaglig ansvarlig i et korps. Og det inkluderer å arrangere eller til og med å komponere musikk da. Men først og fremst da det her å kunne tilrettelegge for alle instrumenter.*

*I2: Jeg tenker at det er viktig å ha en musikkfaglig utdanning. Ikke nødvendigvis en dirigentfaglig utdanning, selv om det selvfølgelig er en fordel. Men jeg har også erfart det motsatte, at man har en dirigentutdannelse, og den har jo tradisjonelt vært lite rettet mot skolekorps. Og da hvis man ikke har hatt en nødvendig praksiserfaring med skolekorps så er det ikke nødvendig at det går veldig bra.*

Mens andre hadde også erfart skolekorpsdirigenter som var svært dyktige i jobben sin, men som ikke hadde studert musikk. Informant nr. 4 reflekterer rundt det at kanskje personlig egnethet og realkompetanse er vel så viktig som utdanning for å gjøre en god jobb som skolekorpsdirigent:

*I4: Jeg synes jo egentlig [utdanning er viktig], men samtidig har jeg jo sett folk som har gjort den jobben ganske bra som ikke har hatt formell utdanning, men som kanskje har vært veldig ... de har spilt i korps hele livet og har hatt en stor realkompetanse da, for å si det sånn. Som i tilfeller kan gjøre en vel så god jobb som en utdannet. Jeg tror det har mye med, at det blir en sånn personlighetsgreie, om man har en slags egnethet til å lære en gjeng unger musikk, og få de til å trives med det.*

Informant nr. 3 nevner at det er viktig at skolekorpsdirigenten forstår hvem han eller hun er der for i utøvelsen av yrket. Skolekorpsdirigenten må forstå at man gjør jobben for noen andre, for musikantene, ikke for seg selv, og at man dermed er både lydhør og passelig krevende i møte med musikantene:

*I3: Som profesjonell skolekorpsdirigent, da, for det første så tar du jobben din og ansvaret ditt på alvor i form av at du er bevisst i valg av repertoar opp imot de som faktisk skal spille det. [...] Det andre er en pedagogisk evne til å se alle sammen fra den som agerer fysisk til den plettfrie fine frøken eller gutt og den likegyldige, noe som jeg ser på som den vanskeligste bøygen da, å se den likegyldige.*

Mens informant nr. 9 mener at en profesjonell skolekorpsdirigent må evne å treffe musikantene på det nivået de er på, og løfte de videre fra der de er, både nivåmessig og motivasjonsmessig:

*I9: For meg så handler det om å møte alle de som jeg møter på det nivået som de er på. Det er det vanskeligste, å prøve å løfte de der de er og utvikle de. Når jeg har aspiranter så begynner de på null. Det er jo støvsugerlyd, hvis de får lyd. Og så er det liksom å få de i gang.*

Noen av informantene snakket om at det ikke nødvendigvis holder å være en god utøver for å være profesjonell, fordi rollen som skolekorpsdirigent krever så mye mer av deg:

*I1: For min del så tror jeg ikke at det finnes noen likhetstegn mellom å være en god utøver og en god dirigent. Fordi at man som dirigent har utrolig mange roller. Selve dirigeringen er kanskje bare en av seks/syv ulike ting som du skal gjøre. Det handler om så mye mer.*

*I7: Det er ikke bare nok at du bare er interessert i musikk og kan spille trompet veldig godt, eller saxofon eller et eller annet. Å kunne spille et instrument godt, det er jo en fordel, men så må du jo lære deg alle de andre instrumentene også.*

Informant nr. 9 hadde møtt oppfatningen som setter likhetstegn mellom god instrumentalist og god korpspedagog, og var svært kritisk til dette. Informanten mente at denne oppfatningen ikke bare hører gamledager til, men at den lever i beste velgående ennå:

*M: Så det holder ikke å bare være god til å spille klarinett altså?*

*I9: Nei! Dessverre. Det holder minst. Men du kommer et lite stykke på vei, for du har jo erfart litte granne læring selv, forhåpentligvis. Men det er ikke noe direkte sammenheng mellom å være god instrumentalist og god pedagog.*

*M: Har du noen gang møtt noen oppfatninger om at det er det?*

*I9: Hva mener du ... ja! Det er det fortsatt. Det eksisterer fortsatt. Du er jo god å spille, så da kan du. Du spiller jo trompet ja du kan dirigere kor. Yes. Nei, kan ikke det. Men det er sånn folk tror det.*

Oppsummert var det en oppfatning blant mine informanter om at hvis man vil kalle seg profesjonell korpsdirigent så bør man ta jobben sin seriøst, man må ha gode musikkfaglige og pedagogiske grunnkunnskaper, man må være komfortabel med å stå i mange roller i en kompleks arbeidsbeskrivelse og man bør kanskje ha en viss personlig egnethet. Noen informanter mente at man bør ha relevant utdanning, dog hadde noen informanter opplevd skolekorpsdirigenter som ikke hadde utdanning som var svært dyktige i utførelsen av jobben, og stilte derfor spørsmålsteget ved å ha utdanning som det viktigste kriteriet for profesjonalitet. Flere informanter snakket om at det er viktig å kunne spille ett eller gjerne flere korpsinstrumenter, men samtidig fungerer ikke ekspertise på instrument som automatisk



kvalifiserende til å være profesjonell som skolekorpsdirigent, og særlig én av informantene stilte seg veldig kritisk til denne oppfatningen.

### 4.3 Hva er kvalitet i skolekorpsundervisning?

Ett av temaene for intervjuundersøkelsen var hva skolekorpsdirigentene oppfattet som kvalitet i yrkesutøvelsen. Litt enklere sagt handler det om hva informantene mener kjennetegner god skolekorpsundervisning.

For flere av informantene handler kvalitet i skolekorpsundervisningen om at det må være en gjennomtenkt plan bak det du gjør på øvelsen og at du planlegger hensiktsmessig for å utvikle hele korpset mot langsiktige mål. Informant nr. 7 vektlegger utdanning og grundige forberedelser som avgjørende for kvaliteten på en øvelse og at kvaliteten bør være gjennomgående i virksomheten:

*17: Kvalitet kommer ut ifra at du har en utdanning og at du selv er bevisst på at du skal yte en god øvelse. At det skal være forberedt. At det skal være lagt til rette. Og da har jeg snakket bare om det musikalske. Men så har du også lagt til rette ved hjelp av foreldre eller noe sånt noe. Stedet vi øver og kvaliteten på det. Kvaliteten på hvor lang øvelsen er. Er øvelsen passe lang? Er det til rett tidspunkt, rett dag, og alt mulig sånt noe. Så kvalitet det er noe som bør være gjennomgående.*

Og det kan se ut som at informant nr. 3 bifaller den forrige og poengterer også viktigheten av å være bevisst på hvordan man ordlegger seg, i tillegg til god planlegging og at man bygger et undervisningsopplegg rundt det man selv er god på. Dette kan da resultere i 45 høykvalitets minutter på en skolekorpsprøve ifølge denne informanten:

*13: [Jeg] ser det som den 45 minutter lange prøven du har med ditt skolekorps. Det at den er fylt med kvalitet. Det at du er bevisst både måten du ordlegger deg på, måten du har bygd opp øvelsen og måten du gjennomfører øvelsen. Det er jo det som er kvaliteten hos oss. Og det er der det er viktigst med god kvalitet. Det å være bevisst på hva du gjør. Jeg er flink på mine ting, mens du er flink på dine ting. Det er jo Nils Arne Eggen og godfoten, rett og slett. Du må bygge på dine egne kvaliteter for å få de til å lykkes.*

Informant nr. 1 kan sies å være enig med de to forrige, og påpeker viktigheten av å være bevisst på hva man jobber med, hvilke mål man jobber mot og å ha en plan for hvordan man skal utvikle alle musikantene, både de sterke og de svake:

*II: Du må være veldig bevisst i forhold til hva man jobber med og når du jobber med hva. Du må hele tiden vite hva korpset eller ensemblet skal utvikle. At man har overordnede mål. Også er det jo det å kunne finne repertoar som både gjør at man blir bedre på de elementene som man skal bli bedre på og som samtidig er morsomt å spille og som utfordrer alle: både de som er kjempeflinke og de som ikke får til så mye. På en måte at alle skal bli utfordra og få ting på sitt nivå da, som er tilpasset. Det tror jeg er ganske viktig.*

Den samme informanten utdyper med å peke på viktigheten av å ha de riktige metodiske grepene for innlæring og spesifikk ensembledidaktikk – hvordan man skal få det til å låte bra rett og slett:

*II: Jeg jobber veldig mye ut fra musikkens byggesteiner da og har ofte en bestemt rekkefølge på hvordan jeg jobber, hva som kommer først, hva som er viktigst og hva som man kan vente med.*

Ifølge informant nr. 7 er det også viktig å holde et visst nivå på det dirigenttekniske, i tillegg til at planarbeidet og det pedagogiske arbeidet skal ha kvalitet:

*I7: Ja, det er et vanskelig spørsmål. Men du må jo ha kvalitet på det du gjør i rommet når du står der og dirigerer. Å ha en viss kvalitet over det dirigenttekniske. Men også at det er kvalitet over planene. Det pedagogiske så klart. Mellommenneskelige.*

Informant nr. 6 poengterer at kvalitet i musikk og kvalitet i skolekorps kan være det sammen, men får det samtidig til å virke som at det også finnes andre kvalitetsfaktorer som ligger utenfor den musikalske verden:

*I6: [For] meg så er kvalitet i musikk og kvalitet i skolekorps det samme, men så er det jo andre ting som at man trenger et profesjonelt styre eller at man trenger et styre som er velfungerende. Og helst så synes jeg man skal være synlig i sitt lokalmiljø sånn at man ikke bare spiller for seg selv men at man har en funksjon i lokalmiljøet. Her er jo bolyst veldig viktig, det bygger bolyst, og det er noe folk kan samle seg om. Så det tenker jeg er kvalitet.*

Et annet synspunkt er at undervisningskvaliteten først og fremst vises i det musikalske resultatet. Informant nr. 2 påpeker at den viktigste indikasjonen på høykvalitets korpsundervisning er at musikantene rett og slett blir flinkere til å spille over tid:

*I2: Ja, jeg tenker at noe av det viktigste er at de musikantene man har rett og slett blir flinkere til å spille. Hvis de har en musikalsk utvikling så har man kommet*

*ganske langt som dirigent. Og også at de selvfølgelig klarer å spille bra sammen på et visst nivå.*

Ifølge informant nr. 4 kan det virke som at skolekorpsdirigenter som kommuniserer på en god måte med musikantene klarer å holde et høyt tempo på øvelsen og klarer å gi gode og tydelige instruksjoner som igjen resulterer i at kvaliteten på spillet i korpset øker samtidig som den positive stemningen bevares:

*I4: Jeg føler at når jeg ser de som gjør det bra med unger, de får en sånn connection, på en måte, der de klarer å ha et sånt høyt tempo på undervisningen, der ting klaffer, de klarer å instruere på en god og tydelig måte som ungene forstår og de klarer å ta det til seg og ta imot og gjøre det de får beskjed om, der musikken klinger bedre og bedre og de samtidig klarer å ivareta en god stemning i gruppa og mellom folkene som er der.*

Samtidig påpeker informant nr. 9 at oppfatninger om kvalitet er individuelle og at det ikke finnes noen fasit, men at det gjerne kan diskuteres.

*I9: Ja, hva er kvalitet? Hva er kvalitet? Kvalitet er noe som er individuelt. Vil jeg si. At man opplever kvalitet ut ifra sitt nivå eller der man er. [...] Nei det finnes ikke noen fasit. Så det er jo noe man bare kan diskutere. Men det er jo på en måte noe som er gjennomtenkt, har en retning, noe som oppleves bra, vil jeg si. For den som på en måte deltar.*

Informant 10 trekker frem ulike rammevilkår som avgjørende for kvaliteten på en øvelse. Da er det spesielt dirigentens faglige basis som pedagog, musiker og dirigent, kjemi mellom dirigent og musikanter, og arbeidsforhold:

*I10: Tja. Faglig kvalitet så må det jo være noe av det som jeg kanskje har litt for lite av, men som er den faglige basisen, både som pedagog og som musiker og dirigent. Og det tror jeg er den viktigste delen av kvaliteten. En del av det går jo på personlig egnethet og. Altså, kvaliteten på det en gjør vil være avhengig av hva du får til å gjøre i lag med gruppa som du leder. Og hvis en ikke får til god kjemi og gode arbeidsforhold, både for seg selv og for utøverne, så vil jo det gå ut over kvaliteten, tenker jeg da.*

Oppsummert kan det virke som at oppfatningene om hva som kjennetegner god skolekorpsundervisning er mangefasettert. På en måte overlapper den kanskje diskusjonen om profesjonalitet, mens på en annen måte snakkes det mer konkret om undervisning og hva som skjer på korpsøvelsen og hvilke forberedelser en dirigent har gjort før øvelsen starter. Kvalitet

kommer av at det man gjør er gjennomtenkt og at man har en plan. Flere av informantene påpeker at kvalitet i skolekorpsundervisningen også vises i dirigentens handlinger på øvelsen, at det er kvalitet over dirigentteknikken, den non-verbale kommunikasjonen og de verbale instruksjonene. Noen av informantene mener at utdanning og en god faglig basis er et vesentlig underliggende krav for å få til høykvalitets skolekorpsundervisning. En dirigent er nødt til å kunne tilrettelegge gode arbeidsforhold for seg selv og for musikantene på en øvelse.

#### **4.4 Hvem eller hva bestemmer hva god skolekorpsundervisning er?**

Informantene snakket en del om hvilke ytre faktorer det er som påvirker våre oppfatninger av hva god skolekorpsundervisning er. De tre informantene under hadde samme oppfatning om at det per dags dato ikke finnes noen formelle krav til skolekorpsdirigentene, for eksempel i form av en læreplan, som definerer hva god skolekorpsundervisning er. Samtidig ser de to siste av disse informantene at fraværet av en standardisert læreplan også kan være en fordel da det åpner opp for at alle korps og dirigenter kan ha ulike ambisjoner, kompetanser og mål:

*I3: Nei. Formelt, nei. Det er nok et ønske en kunne gjerne hatt.*

*I5: Nei, vet du hva, det tror jeg ikke, fordi jeg tenker at det må være litt opp til hvert enkelt korps hva slags type korps de vil være. Om [...] de vil være et konkurransekorps eller om de vil være et sted hvor barn kan utøve musikk sammen og ha en hyggelig sosial arena hvor på en måte ingen sitter på reservebenken, hvor alle kan være med, og man legger til rette for det. Men det er bra at vi har et vidt spekter.*

*I6: Nei, ikke per dags dato så tror jeg ikke det er det. Jeg vet ikke om jeg snakker mot meg selv, men det som jeg synes er veldig fint i Norge det er at man har så mange forskjellige typer skolekorps og hva man satser på og det er ikke noen fasit på [...] Fordi jeg tror at det er viktig at man som korpsdirigent tar utgangspunkt i seg selv og sin kompetanse. Fordi vi har alle ulik kompetanse, så jeg tror ikke at alle skolekorpsdirigenter trenger å ha samme kompetanse.*

Informant nr. 1 og 8 mener at kulturskolens rammeplan har en definerende makt som påvirker undervisningsidealet i skolekorpsene. Den sistnevnte informanten stiller seg delvis kritisk til standardisert målstyring gjennom innføring av en læreplan, da vedkommendes oppfatning er at ikke alle musikanter nødvendigvis skal oppnå det samme.

*I1: [...] også er det de kulturskoleplanene, de læreplanene vi har på kulturskolen. Og der har de jo visse ting de skal lære etter forskjellige alderstrinn eller nivåer eller sånne ting som man kan samsvare med da, til en viss grad.*

*18: Ja, i forhold til sånn som i kulturskolen så er jo rammeplanarbeid vært på agendaen i flere år. Og der har jeg litt blandede følelser egentlig fordi at jeg er veldig opptatt av at musikanten vi får, og det gjelder som kulturskolelærer og som dirigent, den er jo sånn. Og så hvor skal den musikanten hen? Det er så individuelt og det verner jeg veldig om. Det er ikke alle musikanter som skal til samme mål på en måte, for de har forskjellige forutsetninger og den veien de går synes jeg er mye viktigere enn akkurat det målet de når.*

Noen av informantene mente at korpsenes paraplyorganisasjoner kunne ha arbeidet mer for å utforme en fagplan som kunne formalisert hva undervisning i skolekorps er for noe. Her vises sitat fra informant nr. 9 og 3. Den siste av disse stiller òg spørsmål ved om det i det hele tatt finnes noen enighet om at det er undervisning vi driver med i arbeidet som skolekorpsdirigenter eller om det bare anses som en fritidsaktivitet:

*19: Altså jeg synes jo at korpsbevegelsen har vært ... hvis jeg tenker korpsbevegelsen tenker jeg NMF, jeg synes de kunne vært mye mer toneangivende i forhold til dette her. [...] Jeg synes at de skulle vært litt mer på banen i forhold til kulturskolerådet, i forhold til høyere utdanningsinstitusjoner og i skoleverket også rett og slett, i forhold til å hjelpe korpsene å legge planer. For foreldrene er jo dette her sånt som går på rundgang og ofte er jo korpset drevet av foreldre som må ta sin turn. Og de aner jo ikke hva dette her er for noe. [...] Altså, det må være noe som ligger i bunnen, sånn skal dette her være. Det skal være noe som sikrer kvalitet.*

*13: Og så har vi jo en paraplyorganisasjon som kunne ha jobbet for en direksjonsutdanning som kanskje kunne ha vært rettet, eller en fagplan som gjør at det institusjonelt og organisatorisk blir mer formelt hva undervisning i skolekorps er for noe. For er det undervisning det vi holder på med? Egentlig? Jeg har min oppfatning om det, men det er nok mange korps ute i Norge som er i hermetegn «bare en fritidsaktivitet», og at de ikke ser på det som undervisning [...].*

Informant nr. 5 og 9 snakket om at de hadde fått innprentet sine idealer om korpsundervisning ved å være tilskuer til korpsundervisning og deltaker i samspill.

*15: Jeg tenker at vi kanskje gjør det litt sånn fra våre egne erfaringer. Jeg vil jo tro at mange korpsdirigenter selv har vært korpsmusikanter, ikke sant, og har spilt i korps.*

*19: [...] grunnen til at jeg er der jeg er i dag er på jo grunn av et knippe dirigenter og lærere som jeg har hatt da jeg vokste opp. Det var jo de som på en måte tente gløden i meg.*

Noen av informantene, her sitert fra informant nr. 3 og 9, var også enige i at det er bedre å ha en plan å være uenig med enn å ikke ha en plan i det hele tatt, fordi hvis du er uenig med planen har du gjort det viktigste grunnarbeidet, nemlig refleksjon rundt de valgene og prioriteringene du gjør:

*I3: Ja, jeg kan godt være uenig i en fagplan for skolekorpsdirigenter. Heller det enn at det ikke er noen fagplan der. Jeg er jo bevisst det, men for den som ikke er bevisst det, hvordan skal de klare å bygge korpset sitt videre? Hvordan skal de få verktøy for å lykkes videre*

*I9: Men jeg tror alle har en plan, men de er ikke klar over at de har den planen. Det tror jeg egentlig. Og hvis de ikke har en plan så ligger det en slags plan eller progresjon som andre har tenkt i en spillebok for eksempel. For hvis du har en plan som du er uenig i da har du gjort det som er det viktigste og det er å reflektere over de valgene og prioriteringene du gjør.*

Informant nr. 3 beskriver dirigentuka i Stavanger som en slags institusjon som er med på å forme og utvikle våre oppfatninger av den gode skolekorpsundervisningen. Der møtes dirigentkollegaer fra fjern og nær og mottar dirigentfaglig påfyll. Selv om det ikke er å forvente noen store revolusjoner i de grunnleggende ferdighetene som slagteknikk mener denne informanten at det å ha et sånt møtested er en god start på en utvikling av profesjonen:

*I3: Vi har som for eksempel den dirigentuka i Stavanger. Det er et forsøk på å få et årlig godt ... en mulighet for å få en motivasjonsboost og å få oppdatert deg. Det er ikke sikkert det er noen nye revolusjonerende greier innenfor direksjon. Fire fjerdedeler er fire fjerdedeler. Men det å få ny input, det å treffe nye kollegaer, det å treffe kollegaene, det er jo ett steg på veien, hvor vi faktisk kan møtes. Jeg tror det må til først.*

En av informantene nevner at korpskonkurransene kan oppfattes av noen som en definerende makt i spørsmålet om hva som er god skolekorpsundervisning. Med det kan det stilles likhetstegn mellom god korpsundervisning og gode resultater i konkurranser. Det er ikke denne informanten nødvendigvis enig i:

*I4: Ja, man merker jo for så vidt det. Litt fra konkurranseverden for den tar mye energi i korpsverden, føler jeg. Så er det veldig mange som ... det er kanskje fort gjort å føle at man må gjøre det bra i en konkurranse, for å si det sånn, for å lykkes det kan være ett poeng.*

Informant nr. 2 kjenner på at presset om å gjøre det godt i konkurranser også kanaliseres gjennom foreldre i styret og at det kjennes som at ansvaret for at korpset gjør det godt ligger på dirigentens skuldre:

*I2: Når korpset er med i konkurranser så vil det jo alltid være noen i styret eller noen foreldre som tenker at dette er viktigere enn mye annet. Som har fokus på gode plasseringer. Så da kan man jo få tilbakemeldinger på det etterpå eller underveis i prosessen at dette er viktig og at man føler press på seg selv, at man har et ansvar for at de skal gjøre det bra. Og hvis ikke de gjør det bra så er det min skyld. Det er jo en slags utenpå makt. Det kan ligge et press på en måte.*

Oppsummert er mitt inntrykk at informantene er enige i at det ikke foreligger noen betydelige ytre maktfaktorer som regulerer hva god skolekorpsundervisning skal være. Det nærmeste vi kommer noe som ligner på en formell læreplan er kulturskolens rammeplan, som noen informanter mener har en delvis inngripen i korpsenes hverdag. Men det finnes uformelle definisjonskilder som påvirker skolekorpsdirigenten oppfatninger av hva god skolekorpsundervisning er. Eksempler på dette kan være dirigentenes egne tidligere erfaringer som musikanter, bedømmelser i konkurranser, forventninger fra foresatte i korpsene og kollegialt press når man møter andre dirigentkollegaer. Noen av informantene fremhever også at det kan sees på som en fordel at korpsundervisningen er så uregulert, da det gir rom for ulike typer skolekorps, ulike typer dirigenter og ulike typer undervisning. Samtidig er det noen informanter som mener at det kunne vært bra for korpsbevegelsen som helhet å ha noen formelle planer.

#### **4.5 Hva bør en skolekorpsdirigent kunne?**

I dette delkapittelet presenterer jeg resultater fra intervjuene som omhandler hvilke kunnskaper skolekorpsdirigenten bør inneha for å gjøre jobben. Resultatene strekker seg fra konkrete opplisteringer av kunnskaper og ferdigheter til refleksjoner rundt hvordan utdanningen forbereder eller ikke forbereder korpsdirigenten på yrkeslivet.

Informant nr. 1 og 2 poengterte at skolekorpsdirigenten må mestre de grunnleggende dirigentfaglige tingene som taktering og partiturlæsning. Det kan både gjøre jobben enklere og mer effektiv, og gjøre at man da unngår å være et hinder for musikantene og musikken

*I1: Jeg synes [dirigenten] bør være dirigentteknisk god. Fordi hvis ikke så er den et hinder for musikken, hvis ikke teknikken er bra nok. Fordi det er utrolig mye*

*som kan løses bare med en god teknikk. Som jeg tror veldig mange skolekorps kunne vært veldig mye bedre hvis dirigenten var bedre teknisk.*

*I2: Man må jo kunne lese et partitur og vite hvordan det skal låte. For ellers så kan vi ikke hjelpe musikantene til å få spilt det de skal. Så det ligger der. Også må man ha et visst grunnlag i dirigering. Hvis ikke så er man jo til hinder mer enn til hjelp. Også må man kunne formidle hva som står i partituret i forhold til hva musikantene skal gjøre for å gjøre det best mulig.*

Informant nr. 3 oppsummerer skolekorpsdirigentens kunnskapsbase med å fokusere på dirigentens evne til å se alle musikantene, sånn at de sammen kan prestere et musikalsk resultat:

*I3: En evne til å se og å hjelpe alle musikantene på den her linja eller skalaen av personligheter. Du må se og hjelpe de sånn at vi kan fremføre som en gruppe. Det er jo rett og slett det.*

Det sistnevnte kan også relateres til menneskekunnskap og relasjonelle ferdigheter. To av informantene trakk frem hvor viktig det er å kunne takle mellommenneskelige utfordringer og å forstå andre menneskers behov:

*I2: Man må ha en viss menneskekunnskap, for det er mennesker man driver med og det er mennesket man skal utvikle.*

*I4: En menneskelig rolle må man ha, eller man må kunne noe om mennesker. Takle eventuelle utfordringer på det mellommenneskelige plan, som jo absolutt kan skje. Korpsøvelser kan være intense. Det er fort gjort at folk kan føle seg litt tråkket på eller utsatt, for å si det sånn. Selv om de ikke har blitt det. Kanskje de har en dårlig dag, kanskje de ikke hadde øvd så godt på det stedet den uka. Kanskje noen er litt mer sarte enn andre.*

Informant nr. 6 mener at skolekorpsdirigenten må ha flere kunnskapsbaser – en musikalsk og en pedagogisk. Det spiller ingen rolle hvilken tradisjon musikkbasen kommer fra, men man burde kjenne godt til hvordan musikantenes instrumenter fungerer, også de man ikke spiller selv:

*I6: Jeg mener at [det er viktig] å ha en pedagogisk base og en musikkbase. Og den musikkbasen tenker jeg kan komme fra mange ting, det kan være en klassisk utdanning, en jazzutdanning. Og man burde ha et visst nivå eller forståelse av hvordan instrumentene fungerer, de instrumentene man ikke spiller selv, at man har et visst kunnskapsnivå om de.*



Informant nr. 5 formulerer seg som om at det ikke er helt greit å mene at en skolekorpsdirigent må være en god pedagog. Dette i seg selv kan tolkes som at det eksisterer ulike og kanskje sterke meninger om hva en skolekorpsdirigent skal være:

*15: Jeg tenker at en skolekorpsdirigent ... jeg banner kanskje litt i kirka, men jeg tenker at vedkommende må være en god formidler eller en god pedagog, på et vis. Du må fungere sammen med barn på den alderen, i det korpset du dirigerer. På en eller annen måte så må du fungere som pedagog og som leder.*

Samtidig var det andre informanter som mente det var åpenbart at pedagogikk er en vesentlig størrelse i dirigentens kunnskapsbase. Og her, hos informant nr. 7, ser jeg ingen tegn som peker på at dette er en illegitim oppfatning:

*17: Pedagogikk må han kunne. Grunnleggende innenfor direksjon. Teknikk bør han kunne. Han bør også kunne ha noen mellommenneskelige evner eller kunnskaper. Kanskje ha en evne som leder. Han leder jo et ensemble, flere folk. Men også å være litt ydmyk i forhold til at det er på et vis en stor oppgave det å lære bort musikk til andre. Kanskje sitter en Beethoven iblant dere. Man vet jo aldri.*

Informant nr. 2 peker på at det kreves av skolekorpsdirigenten mange utenom-musikalske ferdigheter. Administrative kunnskaper eller organiseringstalent nevnes av flere informanter som veldig viktig for at korpset skal fungere:

*12: Også må man jo ha en viss administrativ kunnskap, hvis man ikke har det naturlig. For det er utrolig mye å organisere i et skolekorps, og har man ikke organisasjonstalent så er det veldig mye som flyter. Man må kunne samarbeide med et styre, kunne legge opp musikalske rammer, konserter og repertoar, å ha kontakt med instruktører for at man skal få øvd på de riktige tingene.*

Siden informantene peker på en hel del ulike ferdigheter som skolekorpsdirigenten bør kunne er det interessant å se hvorvidt informantene vurderer sin egen utdanning som relevant og kvalifiserende. Informant nr. 4 har en utdanning som består av mange disipliner innen musikkutøving og musikkteori, men mener at den samtidig ikke var direkte forberedende til det å jobbe som skolekorpsdirigent. Det kan tyde på at en konservatorieutdanning ikke nødvendigvis er direkte kvalifiserende til å mestre jobben som skolekorpsdirigent. Samtidig sier informanten at dette er ting man må finne ut av mens man går:

*14: Veldig mye av utdanningen min har jo vært ikke direkte knyttet til skolekorps og korpseudervisning. Kanskje nesten sett litt ned på skolekorps og korps.*

*Samtidig gir det jo en musikalsk base, selvfølgelig, med alt av instrumentaltimer og teori og hørelære og alt sånt, som selvfølgelig hjelper på. Men samtidig har det vært veldig lite konkret hvordan å være skolekorpsdirigent. [...] Selvfølgelig er det litt, men mye av dette arbeidet føler jeg at man må finne ut av mens man går.*

Det virker som at informantene er av ulike oppfatninger av hvorvidt man skal forvente at en utdanning skal være kvalifiserende til virket som skolekorpsdirigent. Informant nr. 6 er veldig fornøyd med sin utdanning og mener at det ikke nødvendig vis skal være mye fokus på skolekorps i utdanningen, at man har lært mye gjennom å være musikanter i skolekorps selv, og at den pedagogiske kompetansen er det viktigste i utdanningen:

*I6: Det var ikke mye fokus på skolekorps i min utdanning, og det tenker jeg at det ikke skal være heller, så svaret er jo at jeg føler at jeg har fått de verktøyene jeg trenger. Det hører man ut ifra det jeg sier at jeg tenker at veldig mye av hvordan man skal drive skolekorps har man på en måte lært gjennom å gå løpet selv. Og så det man trenger er liksom den pedagogiske kompetansen.*

Den samme informanten peker på at enhver praksis i utdanning er uansett en falsk praksissituasjon og at man i alle jobber må faktisk jobbe for å kjenne på den ekte praksissituasjonen:

*I6: [Ja] det var veldig mye jeg har måttet lære etterpå, men det tror jeg det er med alle jobber at man må jo faktisk jobbe for at, fordi uansett hvordan en utdanning er lagt opp så vil det være en falsk praksis da. Men jeg er veldig happy med den utdanningen jeg har hatt. Ja.*

Samtidig etterlyser informant nr. 9 mer forberedelse på den konkrete yrkeshverdagen i utdanningen for korpsdirigentene. Denne informanten mener at kunnskapene og ferdighetene som trengtes for å undervise i instrumentalt samspill i store grupper falt mellom to stoler da praksisen i utdanningen enten var i klasseromsundervisning eller en til en mesterlære i kulturskole:

*I9: Ja, jeg hadde praksis når jeg gikk [på konservatoriet], men den praksisen var mer knyttet til håndtrommer, triangel, en sånn rytmekoffert som de hadde på skolen og sånne ting, og ikke knyttet til det som jeg gikk der for, det å lære å undervise ikke bare en til en, men å kunne drive med sånn som de gjør i grunnskolen, individuelt tilpasset opplæring i en klasse på 30. Eller som vi gjør som skolekorpsdirigenter når vi har samspill. Så jeg tenker nok at studiet forberedte ikke meg på å bli dirigent i det hele tatt. Det gjorde det ikke.*

To av informantene mente at videreutdanningen innen korpsledelse bidro med vesentlige kunnskaper, ferdigheter og verktøy som konkret gikk ut på å løse arbeidsoppgavene som korpsdirigent og som dermed gjorde jobben enklere og kvaliteten på undervisningen høyere:

*I3: Det skolekorpsstudiet [ved universitetet] det gjorde underverker. For vi snakket tidligere her om skalaen, linjen med musikanter du kan få, fra den fysisk agerende, og verbalt agerende kanskje, til den plettfrie, og hele skalaen imellom. Det å få de verktøyene til å kunne få alle de her på den linja til å utøve noe i lag. De fleste verktøyene jeg har nå har jeg derfra.*

*I2: Nei altså det var jo veldig interessant å ta de digitale dirigentstudiene etter å ha dirigert i ti-femten år. Å finne ut at 1) alt er ikke min feil, punkt 2), noe er faktisk min feil. Så det er interessant. Og man har da på en måte blitt litt mer bevisst på hva man kan noe for og hva man ikke kan noe for.*

De neste to informantene, som begge hadde studert videreutdanninger innen korpsdirigering og ensemblemetodikk for unge ensembler, mener at disse videreutdanningene bidrar med vesentlig kunnskap for å mestre gjennomføring av samspillsundervisning med små barn:

*I3: Ja, den [videreutdanningen] er uvurderlig. Vi har mange skolekorpsdirigenter som ikke tar tak i de her to første årene, som ikke føler mestring med de to første årene, og sier da at «jeg er hovedkorpsdirigenten her». Men da sier jeg at hvis du er ansatt igjennom kulturskolen og er hovedkorpsdirigent i et korps så kunne jeg tenkt meg at det er den personen som er musikalsk pedagogisk ansvarlig i et korps. Og da skal du ha et synspunkt på hva som skjer de to første årene. Du kan ikke ekskludere deg bort fra dem fordi at du ikke mestrer det.*

*I8: Ja, altså, [videreutdanningen] var jo helt unikt uvurderlig [...] de to årene der, de gav meg en faglig tyngde og en forklaring på hvorfor det jeg allerede gjorde var viktig og hvorfor det fungerer i tillegg til at jeg selvfølgelig fikk masse nye redskaper.*

Oppsummert vil jeg si at informantene peker på et stort spenn av kunnskaper og ferdigheter som er viktige for korpsdirigenten. Det er ferdigheter i musikkutøving, kunnskaper og ferdigheter i musikkteori, dirigenttekniske ferdigheter, organisatoriske og administrative ferdigheter, pedagogiske kunnskaper og personlig egnethet til yrkesutøvelsen. Det pekes også på at erfaringer fra å være musikanter selv er en viktig del av kompetansen. Det var flere av informantene som opplevde at utdanningen deres ikke hadde vært direkte kvalifiserende til yrkesutøvelsen som skolekorpsdirigent og at man selv måtte koble sammen de ulike fagdisiplinene på en hensiktsmessig måte. På samme tid var det noen informanter som mente at dette var et naturlig forhold mellom utdanning og yrke og trakk sammenligningen med at man i andre jobber også måtte jobbe seg inn i yrket og at en praksis i utdanningen uansett

aldri ville bli det samme som den reelle yrkespraksisen. Et flertall av informantene trekker frem videreutdanninger innen korps- og skolekorpsledelse og ensemblemetodikk som svært verdifull kompetanseheving.

#### 4.6 Hva gjør skolekorpsdirigenten?

En skolekorpsdirigent kan sies å måtte være en tusenkunstner. Jeg ønsket derfor å undersøke hvorvidt skolekorpsdirigenten står i flere forskjellige roller i sitt arbeid. Dette kan også forstås som en diskusjon om hva skolekorpsdirigenten gjør og skal gjøre i yrkesutøvelsen sin.

Samlet sett har informantene den samme oppfatningen om at skolekorpsdirigenten innehar en kompleks arbeidshverdag som innebærer mange roller. Her er to eksempler på hvordan informant nr. 3 og 7 beskriver denne kompleksiteten:

*I3: Du er pedagog. Du er musiker. Du er hobbypsykolog. Du er korpsbygger. Og på mange måter og en lagbygger da. Lagbygger, da tenker jeg både korps og musikanter. At musikantene føler seg som et lag. At musikanter og foreldregruppe føler seg som et lag. At korpset og skolekretsen føler seg som et lag. Altså, bygda eller bydelen.*

*I7: Han er dirigent. Han er musikalsk leder. Han er pedagog. Han må være leder. Han må være bindeleddet, på et vis. Og mellom musikken og ... organisator, det var vel det jeg tenkte på. Ja, og så en par småting til. Det er jo en del roller. Ja han har mange roller. Det vil han absolutt ha.*

Informant nr. 8 mener at det kan bli litt for mange roller og at korpsdirigenter kanskje må skylde på seg selv for at de ender opp i den situasjonen:

*I8: Ja. Og det er jo litt vår egen skyld til tider, tror jeg. Jeg for min del har veldig lett for å ta på meg for mange ting i hvert fall. Men du blir kanskje den eneste voksne tilstede til tider og da, i forhold til noter eller instrument eller uniform eller informasjon, såne ting ut over den selvfølgelige musikalske biten, så du har mange roller. Sjelesørger til tider og.*

På grunn av den overhengende faren for å ta på seg for mange ansvarsområder har informant nr. 2 valgt en bevisst strategi om å trekke seg ut av for eksempel produsentrollen i noen prosjekter og lar musikanter eller foreldre ta seg av det:

*I2: Jeg prøver hele tiden å trekke meg mest mulig ut av det. For jeg vet at hvis man påtar seg den rollen for mye så får man den hele tiden.*

En av diskusjonene vi hadde var hvorvidt utdanningen hadde forberedt informantene på yrkespraksisen. Denne informanten trekker frem at skolekorpsdirigentens mange roller var ett viktig tema som ble tatt opp på videreutdanningen i skolekorpsledelse:

*M: Det er jo veldig interessant med alle de der rollene.*

*I7: Ja. Og det hadde vi jo mye om på det kurset, der hadde vi om de forskjellige rollene. Det er klart, du blander de sammen mange ganger også. Både den musikalske lederen og pedagogen samtidig som du skal da være den som på et vis tar vare på hvert menneske.*

#### 4.6.1 Skolekorpsdirigenten som lærer

Flere av informantene opplever at man først og fremst er pedagog som korpsdirigent. Selv om det kanskje høres greit ut poengterer informant nr. 4 at også lærerrollen er kompleks:

*I4: Først og fremst er det jo i en lærerrolle. Det er jo helt klart. Men lærerrollen er jo også kompleks. Det vet jo alle som har undervist. Så der er det jo mange hatter som jeg allerede har nevnt.*

Men den samme informanten er tydelig på at det er lærerrollen som er tyngst veiende i skolekorpsdirigentens yrkeskompleks:

*I4: Jeg føler meg nok 90% pedagog.*

*M: Ja. Og så hvor mange prosent leder da?*

*I4: Tja. Okei, kanskje ikke 90%. 80% pedagog. 10% leder. 5% musiker. 5% menneske. Neida.*

Informant nr. 8 mener at man er pedagog eller lærer hele tiden som korpsdirigent, og at det på mange måter kan sammenlignes med det å være lærer i et klasserom, bare at skolekorpsdirigentene ikke har de samme kravene til å dokumentere måloppnåelse:

*I8: Fordelen med korps kontra klasse i den offentlige skole er jo at vi har ikke det samme kravet til måloppnåelser. Og det betyr ikke at vi ikke når mål eller har klare mål. Men det betyr at vi slipper å dokumentere alt vi gjør. Og den dagen det blir mer av det så finner jeg meg noe annet å gjøre, fordi jobben er for min del ikke forenlig med at alt skal dokumenteres og målbæres da.*

Også informant nr. 10 mener påpekte at det er en lærerrolle å være skolekorpsdirigent og at det er veldig sammenlignbart med å lede en klasse. Samtidig er en av forskjellene at man i et

korps har en helt annen struktur på timene og at de karakteriseres av lengre fokusperioder med felles arbeid.

#### 4.6.2 Skolekorpsdirigenten som leder

En av skolekorpsdirigentens lederroller er i følge flere av informantene opp imot styret.

På spørsmål om skolekorpsdirigenten er en lederrolle er svaret hos alle informantene ja, men det varierer hvem det er man er leder for. Informant nr. 9 er tydelig på at leder, det er man, og det er svært komplekst:

*I9: Ja men det er man jo hele tiden. Leder er man jo. Man må jo være den som på en måte tar ansvar. Det ligger jo i alle disse her nå, både tilrettelegge, man lede, man skal styre andre, man skal fordele ansvar, man skal gi ansvar. Når man går inn i det her så ser man egentlig hvor stort det er og hvor komplekst det er.*

Ifølge informant nr. 8 må man lede både barna og de voksne og man skal lede klart og tydelig ovenfor alle aktører. Samtidig skal man være klar over sin rolle opp mot styret og la seg lede av de som sitter med den formelle makten:

*I8: Du må være en klar leder. Du må skape rammer. Jeg bruker å si at du må skape en veldig klar ramme, der de vet hvor grensene går, men så skal den være litt fleksibel. For det skal være rom for at ting skal skje. [...]*

*M: Ovenfor de voksne?*

*I8: Ja. Jeg synes jeg må det og. Men det er klart at da skal jeg jo kjenne rollen min veldig klart. Så med en tydelig leder i styret så skal jo det der går hånd i hanske da. For jeg mener ikke at jeg skal nødvendigvis lede styret. Men jeg er jo den faglige personen i det hele.*

Selv om det sjeldent står i arbeidsinstruksen er det i følge flere av informantene nødvendig å veilede eller lære opp styrene, selv om det formelt sett er styret som er arbeidsgiver eller styrer dirigentens arbeide. Her er to eksempler fra empirien:

*I1: Den er veldig forskjellig fra korps til korps. Og man må jo ofte lære opp styret også. Det er jo ofte dirigentens oppgave. Og det tror jeg ikke man skal være redd for egentlig, å gjøre. Jeg tror man skal gjøre det og sette litt krav til de også.*

*I6: Ja. Der mener jeg jo at dirigenten på en måte først skal ha ansvaret for det musikalske. Men jeg synes det er viktig at, i hvert fall hvis man ikke har et godt etablert styre, så må man blande seg litt. Og det er jo den uformelle kompetansen igjen, at man har vært igjennom et løp med så mye at man vet hvordan et godt*

*skolekorps burde drives. Og så er det noe med å veilede styret til å etter hvert stå på egne bein da. Så jo mer du kan slippe opp, jo bedre er det.*

Informant nr. 3 snakker om dirigenten som en lederskikkelse opp mot styret nesten som en rettesnor som sørger for at korpsets innsats leder mot det som faktisk er korpsets mål som i dette tilfellet er musikkopplæring:

*I3: Og så har du jo opp imot styret, hvor du er den musikalske lederen. Altså, du har ansvaret for det musikalske. Og da må du jo være en lederskikkelse. Da må du kunne veilede den jobben som de gjør for at vi skal få det til bra musikalsk. For det er det vi holder på med – vi holder på med musikk. Vi holder ikke på med å selge egg. Og der må du være en litt sånn hard leder på at ... du må ha en lederteft for å kunne få innprentet at det er musikk vi holder på med, og at det er flott at vi selger så sinnsykt mange egg, men det er ikke de rammene som skal settes først på styremøtet for eksempel.*

På samme tid påpeker informant nr. 2 en interessant dynamikk mellom dirigent og styre. Dirigenten har ingen formell makt i styremøter, og styret er arbeidsgiver, men likevel er den uformelle makten stor og ting ender stort sett sånn som dirigenten bestemmer det nettopp på grunn av den uformelle makten:

*I2: Jeg har ingen formell makt, men jeg har talerett. Men en enorm uformell makt, fordi man sitter der som den eneste fagpersonen. Så styret gjør stort sett som man sier. Og sånn bør det egentlig kanskje også være. Jeg tenker at styret ikke må blande seg inn i det musikalske. Styret kan ikke begynne å bestemme hva korpset skal spille, hvem som skal spille hvilke instrumenter, alle sånne ting. Det må alltid skje i samarbeid med den musikalske lederen. Fordi ellers så kan man risikere å miste kontroll på hva man driver med, og da er det håpløst.*

Den samme informanten påpeker også at i dette tilfellet er det en tredje aktør inne i bildet, nemlig kulturskolen, som har det formelle arbeidsgiveransvaret. Og her har kulturskolen vært nødt til å møte styret noen ganger og avgrense dirigentens ansvarsområder. Dette er et eksempel på hvordan kulturskolen kan være en betydelig maktfaktor som er med på å avgrense dirigentrollen:

*I2: Det er litt annerledes her egentlig, siden vi er formelt ansatt av kulturskolen. For da er det formelt sett kulturskolen som har arbeidsgiveransvaret. Og det har også ført til at kulturskolen og styret har måttet ha noen møter av og til for å gå opp hva skal en dirigent gjøre og hva skal den ikke gjøre. Er man bare alene i et korps så tar man automatisk på seg flere og flere oppgaver. For man vet hva som funker og ikke.*

Samtidig er det også en potensiell oppfatning at skolekorpsdirigentens lederansvar skal være begrenset til musikken og miljøet i korpset, en faglig og sosial leder, som beskrevet her av informant nr. 10. Den sosiale biten fortsetter også når øvelsen er ferdig og man omgås de samme folkene fortsatt:

*I10: Ja. Altså, formell leder i den forstand at jeg former musikken, former miljøet i korpset, former omgangstonen blant deltakerne, så jeg er jo leder i nesten alle ordets betydninger vil jeg tro. Altså, både faglig og sosialt, i settingen når jeg er dirigent. Jeg er selvfølgelig det til en viss grad når øvingen er ferdig og jeg omgås de samme folkene da og, men da er det litt annerledes like vel. Men i rollen som dirigent så er jeg helt klart en både faglig og sosial leder.*

#### 4.6.3 Skolekorpsdirigenten som musiker

I intervjuene snakket vi også om skolekorpsdirigenten som musiker. Da diskuterte vi hvorvidt en skolekorpsdirigent er en musiker, når er det man føler seg som en musiker i yrkesutøvelsen og hva er det som gjør at en kjenner seg som en musiker.

Flere av informantene knyttet følelsen av å være musiker til det å selv musisere for eller sammen med musikantene i korpset. Dette kan være både på hovedinstrument og bi-instrument, både for å spille med på stemmene, vise med eksempel eller akkompagnere musikantene.

*I3: Det er når du får ... altså jeg føler meg jo som musiker når jeg spiller, i aspirant og juniorkorps, når jeg spiller og akkompagnerer med. For da kan jeg jo gjøre akkurat hva jeg vil på pianoet. Jeg kan akkompagnere på den måten jeg vil. Jeg kan gjøre Flickan från Havanna til en bossanova. Der står jeg fri til å musisere som jeg vil, sammen med mine aspiranter og juniorer.*

Den samme informanten mener imidlertid at det hele endrer seg når musikanten man jobber med begynner å få en dypere forståelse av det som det jobbes med og at det gjør at skolekorpsdirigenten kan bruke det utøvende øret mer. Dette virker veldig motiverende informant nr. 3:

*I3: Men sånn rent gehørsmessig og finmotorisk, den som får frem musikknerden i meg, da må jeg ha musikere som har spilt i fire-fem år og eldre. Som forstår konseptet som vi jobber i. Det går mye på noter, i og med at vi lever kanskje litt for mye i en notebasert verden. Men når de forstår det her med fraser og noe mer enn at her spiller vi en tone i fire slag, når de har skjønt den, når de har forstått konseptet, da kan jeg begynne å jobbe, da kan jeg sette det utøvende øret til.*



Informant nr. 4 peker på at følelsen av å være musiker er noe man kan kjenne på når musikken nærmer seg ferdig innøvd i ensemblet man dirigerer, og at man kan påvirke musikken som dirigent uten å måtte si hva de skal gjøre. Følelsen er oppløftende, men oppleves dessverre ikke så ofte, ifølge denne informanten:

*I4: Nei det er noen ganger at man klarer å jobbe rein musikk da. Og da føler jeg at da får man igjen for den musikkgreia. Det er ikke bare noteopplæring og å få ting sammen men noen ganger så får man den der dirigentfølelsen der du er i ett med musikken og ensemblet og du kan påvirke uten å bruke ord. Og du får en sånn ... du føler at du endelig kan jobbe med musikk. Det er ikke så ofte jeg opplever det. Men det hender.*

Informant nr. 7 knytter også musikerrollen til det å være musikalsk leder for ensemblet og i kraft av det jobbe med å forme musikken på en god måte. Men til sammenligning med den forrige informanten hører det å verbalt instruere musikk verbalt også til i musikerrollen for denne informanten:

*I7: Det er når du jobber med et stykke og skal få de til å spille og så ... en marsj kan du ikke spille likt som en salme. Og da må du fortelle dem da. Da er du læreren og samtidig musiker som kanskje viser de med å spille det selv eller med å ... jeg regner med at det er veldig mange dirigenter som synger. Ikke bare jeg. Med det nebbet man har. Prøver å få dem til å gjøre det musisk ut av det. [...] Og da viser du hvordan musikken skal være. Du dirigerer jo ikke en marsj likedan som en salme som sagt. Det er to forskjellige måter å gjøre det på.*

Men ikke informantene opplever seg selv som musiker i jobben som skolekorpsdirigent, som informant nr. 8 herunder. Men denne informanten poengterer likevel hvor viktig det er å kunne spille selv og å huske hvordan det er å sitte på andre siden av notestativet:

*M: Opplever du også noen ganger at du også er en musiker i den jobben?*  
*I8: [...] Egentlig ikke i jobben avgrenset som dirigent. Da tenker jeg ikke på meg selv som musiker. [...] Men jeg legger aldri skjul på hvor viktig jeg synes det er å spille selv. [...] Men jeg synes det er viktig at mine musikanter vet at jeg og gjør det. Så i så måte så kan man jo si at jeg er musiker. Men akkurat i selve dirigentjobben som sådan så er jeg ikke det. Nei.*

Informant nr. 9 opplever det som at man i bunnen er musiker, at man lever musikerlivet, og at man er det også når man jobber med undervisning som instrumentalpedagog:

*I9: Altså, ja, man er jo det i bunnen. Jeg tenker jo det, når jeg står der. Men det er jo musikk, musikerlivet. Det er jo det jeg er opptatt av, at det skal låte fint. Men jeg er jo musiker også. Det er jo man når man underviser og driver som instrumentalpedagog. Så musiker det er jo man selvfølgelig.*

Informant nr. 10 mener at det å være musiker som skolekorpsdirigent først og fremst handler om å kunne bruke sin egen utøving som et nyttig redskap i undervisningen. Det å kunne forespille og støttespille er veldig nyttige verktøy i arbeidet:

*I10: I skolekorpsvirket så må jeg være såpass til utøver at jeg på hovedinstrumentet mitt kan spille alle stemmene, transponere de til egnet toneart og toneleie for mitt eget instrument da. [...] Og jeg mener jo det at man bør egentlig holde et ganske høyt nivå som musiker for at en skal kunne greie å være en god skolekorpsdirigent. For du greier ikke å lede korpset bare med taktering.*

Samtidig så ser denne informanten på korpset som sitt instrument og at man kan se på seg selv som musiker også når en spiller på ensemblet sitt som dirigent:

*M: Enn når du står og dirigerer og musikken er i gang. Er du musiker da?*

*I10: Ja, på ett vis. Men da spiller jeg jo på korpset på en måte som instrument. Så sånn sett er man ... og jeg bruker jo kunnskap som musiker. Altså når jeg former musikken med korpset så bruker jeg jo den kunnskapen jeg har om å forme musikk som pianist og som trompeter da i mitt tilfelle. Så jeg er jo utøvende musiker selv om jeg dirigerer. Det er bare at jeg spiller på et litt stort instrument da.*

Oppsummert er mitt inntrykk at det er en bred enighet blant informantene om at skolekorpsdirigenten står i svært mange roller samtidig. Noen av rollene som nevnes av informantene er pedagog, lærer, trener, hobbypsykolog, dirigent, musiker, bindeledd, organisator, politi, aktivitetsleder, tilrettelegger, strateg, voksenopplærer og veileder for styret. Omfanget av roller varierer fra informant til informant, men det er likevel komplekst alle steder. En av informantene pekte på at det kanskje er dirigentenes egen skyld at de ender opp med så mange roller. En annen informant prøvde å trekke seg ut av roller og tok bevisste valg om å begrense sin egen involvering i praktisk drift av korpset. Tre av rollene som ble dypere utforsket var rollene som lærer, musiker og leder. Alle informantene mente at dirigenten hadde en slags lærerrolle, som kunne sammenlignes med klasseromsundervisning i stor gruppe, og at noen av utfordringene var de samme, som for eksempel det å opprettholde et samlet fokus i en stor gruppe mennesker over lengre tid. Samtidig pekte en informant på at det var et gode å ikke ha strenge krav til dokumentasjon og måloppnåelse i skolekorpset. Det

var stor enighet om at skolekorpsdirigenten er en leder, både for musikantene og foreldrene, men at lederrollen opp mot de voksne kunne variere fra korps til korps. Det pekes på at dirigenten ikke har noen formell makt i styresammenheng, men at den har en stor uformell makt i kraft av å være den eneste fagpersonen, som også kan ha innarbeidet seg i organisasjonen over tid. Samtidig kan man avgrense lederansvaret til musikken og miljøet i korpset. Det var stor variasjon i informantenes oppfatninger på om man var i en musikerrolle som skolekorpsdirigent. Ett synspunkt var at man er musiker når man dirigerte fordi man former musikken og spiller på korpset som et instrument med flere stemmer. Noen mente at man er musiker når man akkompagnerte og støttespilte med musikantene. Mens andre mente at følelsen av å være musiker kom sjeldent, i gygne øyeblikk da alle tekniske hindringer var fjernet og man kunne kommunisere og musisere non-verbalt med musikantene. Og så var det en informant som mente at den ikke var musiker i det hele tatt i rollen som skolekorpsdirigent.

#### **4.7 Hva er skolekorpsenes verdi for samfunnet?**

For å diskutere skolekorpsdirigentenes mandat snakket jeg med informantene om hvilken verdi de mente skolekorpsene har for samfunnet.

I diskusjonen om skolekorpsenes verdi vektlegger informant nr. 2 og 9 at skolekorps er en aktivitet som bringer sammen barn og ungdom på tvers av alder og kjønn og samler de i samme gruppe:

*I2: Jeg tror det er viktig å ha et skolekorps fordi det er få andre aktiviteter for barn og ungdom hvor man er sammen på tvers av alder, og i og for seg kjønn. Det er åpent for alle. Og man samhandler på tvers av alder og kjønn og man gjør ting sammen. Så det er en viktig ting å lære for barn og ungdom, og oppleve og erfare.*

*I9: I dag så har det jo blitt sånn at vi er inne i et mer og mer alderssegregert samfunn. Det vil si at barn kan bare leke med barn på samme alder. Og nå er korps og kor, hvis vi skal snakke om de to virkelig store, i alle fall i korps, kanskje den eneste generasjonsoverskridende type aktivitet som vi har. Derfor så mener jeg det at med det perspektivet så er jo kor og korps viktige. Rett og slett for å være en møteplass på tvers av generasjoner.*

Informant nr. 5 og 7 argumenterer for at korps er et viktig alternativ til for eksempel idrettsaktiviteter i porteføljen av fritidsaktiviteter for barn og unge, og at det kan være et alternativt sted for de som ønsker å drive med musikk i en sosial setting fremfor noe annet:

*15: Jeg tenker at vi trenger ulike fritidstilbud til barn og unge. Og ikke alle er sportsinteressert. Noen barn er musikkinteressert. Og noen er musikkinteresserte og vil på en måte bli fryktelig god på instrumentet sitt og går kanskje på enkelttimer privattimer på kulturskolen og på en måte er ikke opptatt av å spille sammen med noen. Mens andre har lyst til å på en måte ha den sosiale arenaen som korps er også da.*

*17: Og så er det det der med at et korps er en plass hvor du ikke har den konkurransebiten som er så stor, som for eksempel i idrett. Vi må ha idrett og for unger elsker jo konkurranse. De gjør det. Det er det ikke tvil om. Men så kanskje ha et lite pusterom med korpset. Å være en plass hvor alle deltar med sitt. Jeg tror det er veldig viktig med korps. Absolutt. Både for samfunnet og for individet og for helheten.*

Informant nr. 8 beskriver korpset som et viktig pusterom i samfunnet. Informanten identifiserer en nåværende samfunnstilstand der det er symptomatisk at barn og unge er generelt stresset og slitne, og sliter med å jobbe iherdig med noe som helst. Korpset kan her fungere som behandling, ved å være et pusterom der man kan få være den man er og ha en plass i det sosiale fellesskapet som et skolekorps er, og dermed føle at man hører hjemme et sted uansett hvem man er:

*18: Fordi det er et sted, det er greit å si uten reservebenk da men det er ikke helt sant, det er et sted hvor alle skal kunne finne sin lille plass. Og jeg tror, hvis jeg skal si én grunn til at jeg jobber med det, så er det det. Altså at det skal være plass til både Per og Pål. Og det har blitt verre og verre med årene jeg har holdt på. Nå høres jeg ut gammel ut, men det har skjedd så fort egentlig, at det er så mange barn som ikke finner seg til rette andre plasser, som da plutselig kan finne seg sin lille plass i skolekorpset mitt, som ikke lykkes på så mye annet. Og det trenger ikke å være store bokstavbarn det altså. Men at det er en tøff verden vi lever i. Konkurransen meg her og konkurransen meg der. Og de er med på alt mulig, det er travelt, de er stressa. Så det å skape et lite rom til å bare være til og til å skape ting sammen på tvers av alder og kjønn, det er veldig unikt altså.*

*M: Hva tror du er grunnen til at du opplever at det er flere og flere som ikke passer inn andre steder?*

*18: Det er utviklingen i samfunnet tror jeg. Vi har blitt stresset. Det er lite ro. Hvis du skal ta samfunnet over en kam så tror jeg det er for lite ro. Ungene kan ikke å kjede seg. De kan ikke å jobbe iherdig med noe. Det blir jo vanskeligere og vanskeligere å få de til å øve, for eksempel. Og det handler jo en ting om at de har det for travelt, og det er helt reelt. Men det handler og om at man ikke er vant til motstand. Og vi foreldre er jo heller ikke vant til det. Vi hopper jo fra det ene til det andre. Og ikke nødvendigvis fra ekteskap til ekteskap. Men vi skifter ofte aktiviteter vi og. Eller dem da. Så hele samfunnet har jo endret seg på en generasjon eller to. Helt klart. Betenkelig.*

Flere av informantene mener at det er en verdi i å lære seg et instrument, som en kontrast til den digitale hverdagen vi lever i. Informantene nr. 2 påpeker at det å jobbe med et instrument over mange år med finsliping av ferdighetene trener opp utholdenhet og konsentrasjon:

*I2: Så har man jo det med å kunne spille et instrument, trur jeg er ekstra viktig i våre dager når det er så mange barn og unge som har tilgang på telefoner og iPader, hvor ting skjer sånn. Mens når man spiller et instrument så må man jobbe over veldig lang tid for å få resultater. Man lærer så mye av det med konsentrasjon og langsiktighet. Det tror jeg er undervurdert i vårt samfunn.*

Et flertall av informantene mener at det å spille i korps kan ses på som en trening i å leve i et demokrati. Å lære å lytte til andre, å respektere andres synspunkter og å samarbeide med andre nevnes av informantene som viktige verdier som er innbakt i korpsaktiviteten, i følge informant nr. 1 og 10:

*I1: [...] hvis man ser på skolen og samfunnsmandatet skolen har, så handler det jo ikke nødvendigvis om å utdanne de beste faglige elevene, men man skal jo også utdanne de til gode samfunnsborgere. Og det samme tenker jeg jo med korps også, at de skal lære mange egenskaper som gjør at de kan bli gode samfunnsborgere. Det er like viktig som musikken også. At de skal bli gode mennesker.*

*I10: [Det er en] demokratisk dannelse i den forstand at du får respekt for samarbeid, respekt for felles løsninger og det rekrutterer til demokratisk arbeid fordi unger blir vant til å delta i diskusjoner og i samarbeidssituasjoner, sånn som det kreves iblant annet politisk arbeid senere. Bare det å engasjere seg, bare det å gidde å bry seg som privatperson om enkelte ting. Det er viktig.*

Informant nr. 2 påpeker også at skolekorpsene gjør en viktig jobb for å utdanne nye musikere både til det profesjonelle musikklivet og det musikkpedagogiske yrkeslivet. Informanten tror at vi hadde gått glipp av mange profesjonelle musikere i Norge hvis vi ikke hadde hatt skolekorpsene:

*I2: Også er det selvfølgelig viktig i forhold til profesjonen. Altså å utdanne nye musikere. Dirigenter og musikk lærere. Der er skolekorps også viktig. Det er jo veldig mange profesjonelle musikere i Norge som har bakgrunn fra skolekorps. Så man ville kanskje ha mista noen av dem hadde det ikke vært for skolekorpsene.*

En annen av informantene trekker frem mandatet korpsene har til å videreføre kulturarven og prøver selv å bevisst bare bruke musikk som er originalskrevet for korps. Samtidig mener informanten at den originalskrevne musikken også låter bedre:

*I1: Altså jeg er jo en forkjemper for tradisjonell, originalskrevet musikk for korps. Bruker veldig lite populærmusikk. Jeg prøver å bare bruke originalskrevet musikk, først og fremst. Og så må jeg jo feile noen ganger. Kanskje ikke feile, men gå litt på kompromiss med de barna da, noen ganger. Mye av grunnen til at vi spiller ting som er kulturarv er jo fordi det ofte låter bedre.*

En av verdiene av det å lære seg å utøve musikk i et skolekorps er ifølge informant nr. 2 og 7 at man lærer å uttrykke ting som ikke kan sies med ord og at både musikanter og tilhørere får kunstneriske opplevelser:

*I2: Man lærer å uttrykke noe som man ikke kan uttrykke med ord. Jeg vil tro i hvert fall at de som spiller i et skolekorps stadig vekk får opplevelser, altså kunstneriske opplevelser, for seg selv. Og jeg tror også at et skolekorps på et visst nivå er i stand til å gi musikalske opplevelser for de som lytter på. Er det ikke da kunst?*

*I7: Bare det å lære seg å spille et instrument er nok til å si at, ja, vi skal ha et skolekorps. For det er en kulturell og en kunstnerisk måte å uttrykke seg på som hjelper i hverdagen.*

Noen av informantene argumenterer for at en av verdiene med skolekorpsene er at det å lære seg et instrument kan være med på å utvikle kognitive ferdigheter, og viser til nyere forskning som er gjort på området:

*I3: Det kommer opp igjen gang på gang på gang de kognitive fordelene det er ved å spille et instrument. Og så praktisk-estetiske fag, hva praktisk-estetiske fag har å si for den kognitive utviklingen av et barn, ungdom, sin hjerne og sinn. Det kommer jo støtt og stadig rapporter. I fjor så var det en rapport fra Canada som sa det. [...] Og statistikken sier at den kognitive treningen du får ved å spille et instrument gjør at du som individ kan mestre ting bedre.*

*I4: Det er jo mye som tyder på at musikkopplæring er veldig positivt for kognitiv utvikling og alt det der. Og da er jo kanskje korps en god arena for det.*

*I5: Og sånn pedagogisk og allmenndannende så er det jo forska på at å lære å spille et instrument er jo bra for å lære andre ting. Det er jo en bra ting på allmennmenneskelig nivå.*

Korpsene tilbyr samfunnet kulturelle opplevelser, både som utøvere i korpset og tilhørere, og de spiller nøkkelroller ved viktige samfunnsmessige seremonier som for eksempel markeringen av nasjonaldagen:

*I5: [...] musikk har en viktig funksjon, sånn på 17. mai, vi er vant til barnetog med korps eller musikk da, og familie og venner som da ikke spiller i korps får jo*

*da en slags kulturopplevelse av å kunne gå på en korpskonsert da. Og kulturopplevelser er jo viktige for alle.*

På mindre steder kan korpset, ifølge informant nr. 6, være det eneste ensemblet som spiller ved seremonielle markeringer, og de utøver i slike tilfeller en viktig nærmest rituell samfunnsfunksjon ved å markere hendelser i samfunnet med kulturelle innslag som kanskje i større byer ville ha blitt gjort av profesjonelle korps eller orkestre:

*I6: Ja. Det er jo konserter og sånt, men selvfølgelig så er det jo også sånn som her [på bygda], [...] så gjør vi en del ting som kanskje i [storbyen] så ville militærkorpse ha gjort det. Vi spiller på [nasjonale diplomatiske] markeringer, vi spiller når kongen kommer [...] Så vi fungerer jo på en måte som et militærkorps på en måte da. Ja. Så vi har liksom en sånn seremoniell funksjon også. Også selvfølgelig I7. mai og jul og at man blir en sånn institusjon som holder tradisjonene i hevd for folk på en måte.*

Ifølge den samme informanten fungerer både skolekorpset og voksenkorpse som samfunnsinstitusjoner som hele lokalsamfunnet kan samle seg rundt, og de gjør seg gjerne ekstra gjeldende på mindre steder:

*I6: [Jeg] tror hadde man tatt bort skolekorpse så hadde det selvfølgelig ... da hadde man mistet noe, men da hadde det vært noe annet. Så det er mer snakk om hva skolekorpse gir på en måte. Så jeg må bare si, i forhold til mitt lokalsamfunn, så fungerer korpse, ikke bare skolekorps men alle korpse, som et samlingspunkt. Ikke bare sånn ... altså vi er en kunstformidler eller musikkformidler, og kanskje fordi det ikke er så mye profesjonelle ting her og konserter og sånt så blir vi en viktig arena for folk å oppleve musikk da. Ja. Så vi har jo alltid fulle hus uansett hva vi gjør.*

Informant nr. 7 ser på det å kunne delta i et samspill som en stor fordel hvis man flytter fra et sted til et annet i Norge, da de aller fleste steder har et korps som man kan begynne å spille i. Dette gjelder også om man kommer utenlands fra og ikke engang mestrer språket:

*I7: Musikk er jo et universelt språk. Så jeg tror faktisk at det kan hjelpe folk som kommer utenifra, som for eksempel ikke har det samme språket. Det kan jo være innvandrere, det kan være det at du kommer fra andre plasser i landet. Det er ganske store forskjeller i språket her. Men uansett, det er en plass hvor du kan være sammen uten å snakke sammen. Det kan være en ting. Når du har lært deg å spille et instrument, et blåseinstrument, i Norge, så er det veldig mange plasser i Norge hvor du har korps. Og da er det veldig greit å komme inn i samfunnet veldig raskt.*

Oppsummert vil jeg si at informantene mener at skolekorpene gjør mange tjenester for samfunnet. Ett av poengene som trekkes frem er at det er en viktig aktivitet for barn og unge og at den favner bredt. I skolekorpset setter man sammen barn og ungdom i skolealder til en gruppe, noe som er ganske uvanlig i et ellers ganske alderssegregert oppvekstmiljø. I skolekorpset er det også plass til både gutter og jenter i samme samspill, noe som er uvanlig i for eksempel de fleste idrettsgrener og veldig mange andre fritidsaktiviteter for barn og unge. Flere av informantene peker på at skolekorpset kan minne om et samfunn i miniatyr og at det å få korpset til å fungere både musikalsk og sosialt kan minne om en trening i demokrati og samfunnsliv, og at skolekorpene dermed kan sees på som allmenndannende. Noen av informantene peker på at nyere forskning hevder at det er bra for den kognitive utviklingen å lære å spille et instrument og at skolekorpene dermed spiller en rolle i musikantenes utvikling av mentale evner som utholdenhet og konsentrasjon. Det var også en oppfatning at korpene har et visst mandat til å utdanne flere nye musikere til både profesjonelt og frivillig musikkliv og å videreføre kulturarven som er å finne i den tradisjonelle korpslitteraturen. Korpene er for både den enkelte og samfunnet for øvrig en viktig tilbyder av kulturelle opplevelser, og kan også innta viktige roller i seremonier i samfunnet. Det at vi har en godt utbredt korpsbevegelse i Norge gjør at man lett kan komme inn i nye sosiale og musikalske miljøer dersom man flytter til et nytt sted og kan spille et korpsinstrument.

## **4.8 Utkrystallisering av kategorier til drøfting**

Dette delkapittelet markerer en overgang til drøftingskapittelet. Her skriver jeg frem tre kategorier som jeg mener vokser ut av det empiriske materialet på kryss og tvers av både spørsmål, temaer og informanter. Kategoriene jeg utkrystalliserer her er 1) kvalifisering, 2) makt og 3) profesjonsmandat. Dette er kategorier som er særlig interessante for å forstå skolekorpsdirigentene som profesjon og de har klare koblinger til ulike profesjonsteoretiske tematikker. Disse fire kategoriene drøftes videre med profesjonsteori i drøftingskapittelet.

### **4.8.1 Kvalifisering**

Den første kategorien jeg vil drøfte er kvalifisering, og dermed behandle spørsmålet om hva det er som kvalifiserer en person til å jobbe som skolekorpsdirigent. Jeg vil her trekke frem spesielle funn fra empirien som jeg mener er spesielt interessant for denne kategorien.



Det fremkom av intervjuene at informantene hadde ulike utdanningsbakgrunner som på en eller annen måte hadde røtter i musikkens og pedagogikkens domener. Av utdanningsveier var både lærerutdanning med musikk, konservatorieutdanning med PPU og studier innen musikkvitenskap med PPU representert blant informantene. Det eksisterte en ganske bred enighet om at grunnutdanningene informantene hadde, gradsstudier innen musikk og i andre fag, ikke nødvendigvis hadde forberedt de konkret på jobben som skolekorpsdirigent. Mange av informantene mente at utdanning var viktig både for å kunne være profesjonell som skolekorpsdirigent og for å kunne undervise med høy kvalitet. Samtidig var det noen av informantene som hadde observert dyktige skolekorpsdirigenter som ikke hadde noen relevant formell utdanning og påpekte at det nettopp derfor kanskje ikke burde være et ufravikelig krav om høyere utdanning for å jobbe som skolekorpsdirigent. Et flertall av informantene hadde tatt videreutdanninger i skolekorpsledelse, korpsledelse og ensemblemetodikk. Disse informantene fremhevet de erfaringene de gjorde seg under disse studiene som viktige og relevante for deres utførelse av jobben som skolekorpsdirigent. Et viktig saksforhold i profesjonsstudier er hvordan profesjonen man studerer står i forhold til utdanning og hvordan man kvalifiseres til å utøve et profesjonsyrke.

Noe alle informantene hadde til felles var at de hadde en lang og betydelig uformell erfaringsbakgrunn som musikanter i korps og kor. De uformelle erfaringene ble vektlagt av informantene som avgjørende for å kunne utføre deler av jobben som skolekorpsdirigent. Ett eksempel er hvordan noen av informantene måtte veilede sine korpsstyrer i organisasjonsdriften og hvordan informantene da brukte sine egne erfaringer både som musikanter og som deltaker i styrearbeid i frivilligheten. Flere av informantene hadde fått sine første erfaringer med å være dirigent ved å bli utfordret til å dirigere i sitt eget skolekorps. De uformelle erfaringene de fikk beskrev de som avgjørende for at de endte opp med å jobbe med skolekorps selv. Flere informanter fortalte også at deres tanker om den ideelle skolekorpsdirigent var delvis formet av deres erfaringer som ung musikanter under ledelse av dyktige skolekorpsdirigenter. Alle disse uformelle erfaringene forteller om at skolekorpsdirigent er noe man kan rekrutteres til å bli gjennom sosialisering inn i et praksisfellesskap. I tillegg nevnte flere av informantene at det kunne hende at personlig egnethet var viktig for yrkesutøvelsen som skolekorpsdirigent.

I drøftingskapittelet vil jeg drøfte hvorvidt man kvalifiseres til å bli skolekorpsdirigent gjennom utdanning eller gjennom uformelle erfaringer. Jeg kommer til å diskutere hvorvidt

skolekorpsdirigentene kan sees på som kvalifiserte profesjonelle pedagoger. Det er også interessant å diskutere om de nevnte videreutdanningene innen skolekorpsledelse og ensemblemetodikk kan tolkes som det nærmeste vi kommer en profesjonsutdanning eller et profesjonsfag for skolekorpsdirigenter. Jeg vil og prøve å forstå den musikkpedagogiske kunnskapsbasen en skolekorpsdirigent må inneha med tanke på alle rollene dirigenten må stå i. Og til sist vil jeg drøfte hvorvidt det er ønskelig med en sertifisering eller autorisasjon.

#### 4.8.2 Makt

Den andre kategorien jeg vil drøfte er makt, og dermed behandle spørsmålet om hva eller hvem det er som definerer den enkelte skolekorpsdirigents profesjonsforståelse. Jeg vil her trekke frem spesielle funn fra empirien som jeg mener er spesielt interessant for denne kategorien.

Informantene i denne undersøkelsen var av oppfatningen om at det var liten eller ingen sentral styring av hva en skolekorpsdirigent skulle gjøre eller kunne i form av formelle dokumenter eller retningslinjer. Dette kan se ut til å henge sammen med at det ikke finnes noen formelle definisjoner av hva et skolekorps skal være eller hvordan undervisningen i korpset skal foregå. En av informantene påpekte også at det ikke er en selvfølge at alle er enige om det er undervisning det drives med i skolekorps eller om det bare er en aktivitet eller barnepass.

Informantene påpekte at fraværet av sentral styring og normative føringer gjorde det mulig med stor variasjon i oppfatningene av hva et skolekorps skulle være, og dernest hva en skolekorpsdirigent skulle gjøre. Noen av informantene så på det som positivt fordi det er så store forskjeller i forholdene rundt korpset i hele landet at et hvert korps måtte finne ut selv hva som kunne fungere der de er. Samtidig er det flere av informantene som etterspør en utarbeidet standard, som man både kan være enige og uenige med, for å få en større bevissthet rundt hva et korps kan være.

Empirien peker på at skolekorpsdirigenten har en stor uformell makt i et skolekorps. Dette åpner opp for muligheten å tenke dirigenten som en betydelig maktfaktor i hvert enkelt korps og at hver enkelt dirigents profesjonsforståelse kan i stor grad påvirke korpsets aktivitet. Samtidig kan også tradisjon og kultur tilskrives en viktig rolle ved at de er med på å forme både lokale og nasjonale forventninger til hva et skolekorps er og skal gjøre.

Ett poeng som jeg opplevde stor enighet om blant informantene var viktigheten av det å kunne se og forstå eleven, å kunne tilpasse undervisningen til den enkelte og å møte de på det nivået de er på. Slik jeg ser det er dette det punktet det var størst enighet om. Jeg tenker at dette poenget kan danne utgangspunkt for en diskusjon om skolekorpsdirigenten profesjonsmoral. En profesjonsmoral er normer og regler som styrer en profesjon innenfra og på samme tid konstituerer en kollegial organisering bestående av de profesjonsutøverne som er enige om disse normene og reglene. I drøftingsdelen ønsker jeg å diskutere fra et perspektiv om makt hvorvidt det eksisterer normer og regler som informantene er enige om, som kan tenkes å være en del av en profesjonsmoral, og hvorvidt den danner en kollegial organisering eller ikke.

I drøftingskapitlet vil jeg prøve å analysere maktfaktorene som kan påvirke den enkeltes profesjonsforståelse på tre ulike nivå: profesjonspolitisk, profesjonskollektivt og personorientert nivå. Og så avslutter jeg med en generell drøfting om profesjonalisering av skolekorpssene.

#### 4.8.3 Profesjonsmandat

Den tredje kategorien jeg vil drøfte er profesjonsmandat, og dermed behandle spørsmålet om hva det er skolekorpsdirigenten skal. Et profesjonsmandat handler om hvilket problem en profesjonsutøver skal løse for samfunnet. I denne avhandlingen har skolekorpsdirigenten og skolekorpssenes profesjonsmandat blitt sett på som ett og samme fenomen. I intervjuene har skolekorpsdirigenten fortalt om sine oppfatninger av hva skolekorpssene gjør for samfunnet. På samme tid er det disse personene som de facto forvalter denne virksomheten ved å planlegge, gjennomføre og utvikle skolekorpsaktivitet. Derfor mener jeg at man kan se disse to perspektivene under ett, og fortsetter således analysen og drøftingen slik. Jeg vil her trekke frem spesielle funn fra empirien som jeg mener er spesielt interessant for denne kategorien.

Ett spørsmål som gjør seg gjeldende i empirien er spørsmålet om hvem det er som bestemmer profesjonsmandatet til skolekorpsdirigenten. Empirien er ganske klar på at skolekorpsdirigenten ikke oppfatter noen klare retningslinjer på hvordan de skal utøve sin virksomhet. Jeg forstår det sånn at fraværet av avgrensede retningslinjer kan forklare hvorfor

skolekorpsdirigentsrollen er så kompleks som informantene påpeker. Samtidig virker det som at flere av informantene er enige om hva skolekorps er godt for. Slik jeg forstår informantene kommer ikke dette mandatet fra samfunnet, men fra innsiden av korpsbevegelsen og skolekorpsdirigentprofesjonen. Det er deres egne oppfatninger av hva godt skolekorpene gjør for samfunnet. Det virker for meg som at det ikke er selvsagt hvem eller hva som bestemmer den enkelte skolekorpsdirigent sin oppfatning av sitt profesjonsmandat, og at det kan tenkes at det i stor grad er opp til den enkelte skolekorpsdirigent å definere sitt eget mandat. Dette vil jeg diskutere videre i drøftingen.

Et annet poeng fra empirien er hvorvidt skolekorpene er godt for noe utenfor seg selv eller om målet ligger innbakt i aktiviteten. Ett poeng fra empirien som det var stor enighet om er synet på skolekorpene som et ledd i allmenndannelse av gode samfunnsborgere. Det virker til å eksistere et håp og en tro om at man gjennom å undervise i skolekorps og i instrumentalutøving kan være med å utøve positiv påvirkning på unge mennesker. Det er også en del av skolekorpenes aktiviteter som rent konkret minner om demokratitrening. Noen av informantene mente også at nyere forskning som hadde påvist positive kognitive effekter av instrumentalundervisning var med på å understøtte argumentet om at skolekorps er bra både for individ og samfunn. Samtidig eksisterer det også meninger i empirien om at skolekorpset er en viktig tilbyder av kulturopplevelser både for de som spiller og de som eventuelt hører på. Dette vil jeg prøve å forstå dypere i drøftingen.

Empirien peker både i retningen at det eksisterer en delvis enighet om skolekorpsdirigentes mandat og at det på samme tid er stort rom for individuelle variasjoner i hvordan man oppfatter sitt mandat. I drøftingskapitlet vil jeg begynne med å drøfte hvem som bestemmer skolekorpsdirigents mandat. Videre vil jeg prøve å diskutere om profesjonen kan forstås som en heterotelisk eller autotelisk profesjon. Så fortsetter jeg med å drøfte betydningen den enkelte profesjonsutøvers identitet kan få for opplevelsen av mandat. Og så avslutter jeg med en diskusjon om hvorvidt skolekorpsdirigenten kan forstås som kunstner eller lærer, og om dette har noen konsekvenser for dens mandat.

# Kapittel 5: Drøfting

## 5.1 Kvalifisering

Hva er det som kvalifiserer en person til å jobbe som skolekorpsdirigent? I det følgende delkapittelet vil jeg drøfte dette spørsmålet med utgangspunkt i empirien frembrakt i intervjuene.

### 5.1.1 Utdanning

Empirien i denne avhandlingen peker forsiktig mot at skolekorpsdirigertene mener at utdanning er en forutsetning for profesjonalitet og kvalitet i yrkesutøvelsen. I profesjonsteorien eksisterer det en tradisjonell enighet om at høyere utdanning er nødvendig for å kunne utføre et profesjonsyrke på en kompetent måte (Smeby, 2008, s. 87). Alle informantene i denne studien hadde tatt studier som var relevant for yrkesutøvelsen som skolekorpsdirigent, på ulike akademiske nivå. Utdanningsveiene informantene hadde tatt var svært ulike, og alle de tre tradisjonelle musikkpedagogiske utdanningsveiene – konservatorieutdanning, universitetsutdanning og lærerutdanning (Nielsen, 2001, s. 161) – er representert. Det faktumet at det finnes skolekorpsdirigenter med bakgrunn fra alle de tre tradisjonelle musikkpedagogiske utdanningsveiene tolker jeg som bekreftende for påstander om at disse utdanningsveiene i norsk sammenheng har glidd inn i hverandre i de senere årene (Angelo, 2014b, s. 33-34), og at det ikke lenger er like selvfølgelig hvilken utdanning som leder til hvilket arbeid. Altså er det heller ikke selvsagt hvilken utdanningsvei det er som kvalifiserer en til å jobbe som skolekorpsdirigent.

Samtidig påpeker noen av informantene at de hadde sett skolekorpsdirigenter uten utdanning gjøre jobben på en faglig god måte og at de dermed var i tvil på om utdanning var helt avgjørende for å utføre jobben på en profesjonell måte. Dette tolker jeg som et tegn på at den uformelle kompetansen utgjør en svært viktig komponent i en skolekorpsdirigents samlede kompetanse. Flere av informantene trakk frem sine egne erfaringer som musikanter som vesentlige for hvordan de selv forstår sin egen rolle som skolekorpsdirigent. Samtidig er det klart at blant disse informantene så er det utdanninger innen musikk, pedagogikk og ulike kombinasjoner av disse to som nevnes som relevante i empirien.

### 5.1.2 Kvalifisering gjennom uformell erfaring

I empirien vektlegges den uformelle erfaringen som skolekorpsdirigentene har med seg fra livet som ung musikanter som avgjørende for at de i det hele tatt ble skolekorpsdirigenter. Noen av informantene kan sies å ha startet på sin utdanning til å bli skolekorpsdirigent allerede da de var medlemmer i skolekorpset. Disse forteller om at de i ung alder ble utfordret av sine respektive skolekorpsdirigenter til å stå foran korpset og å lede musikken, og fikk prøve seg ut i ansvarsfulle roller i nybegynneropplæringen i korpset. Det er interessant at ingen av informantene hadde det som et mål at de skulle bli skolekorpsdirigent, det «bare ble sånn». Dette kan minne om et lite praksisfellesskap, der den unge musikanten blir satt til å gjøre det som anses som en mindre risikofylt og komplisert oppgave, og blir sosialisert inn i yrket på denne måten. Videre kan hele dirigentfeltet ses på som et stort praksisfellesskap der kunnskap går i arv fra generasjon til generasjon, fra ekspert til novise. Dette mener jeg tangerer Emstad et al. (2014, s. 135) sin analyse av læreropplæring i det frivillige kulturlivet, der korpsdirigentrollen ses på som en mesterlæretradisjon der kunnskap går i arv og dirigenten starter som novise kanskje allerede i skolekorpset og gradvis opparbeider seg erfaringer til å bli ekspert.

Korpsbevegelsen har i flere tiår drevet med opplæring av egne dirigenter. I empirien kan vi se at flere av informantene hadde gått dirigentkurs og instruktørkurs i regi av Norges Musikkorps Forbund (NMF). Emstad et al. (2014) har gjort en undersøkelse på disse kursenes innhold, gjennom å intervjuer ledere fra NMF og å vurdere læreplaner for kursene i regi av NMF, og har kommet frem til at kursene i stor grad fokuserer på *kunnskap i praksis*. Med Dales kompetansenivåer vil det si at kursene holder seg til å utvikle K1 og K2-nivå hos deltakerne. Emstad et al. (2014, s. 134-136) påpeker at disse kursene i stor grad er basert på mesterlære, med masterclass som viktigste undervisningsform, og at det innebærer at handlinger, praksiser og måter å forholde seg på kan gå i arv mellom generasjoner av skolekorpsdirigenter. Den fraværende K3-kompetansen kunne ha bidratt med teoretiske refleksjoner rundt dirigentrollen som igjen kunne gjort det enklere for kursdeltakerne å vurdere og kritisere den praksisen de blir opplært i. Den manglende K3-kompetansen kan ses på som det avgjørende skillet mellom eksperter i dirigering og profesjonelle pedagoger. Det er denne kompetansen Emstad et al. (2014) gjerne skulle sett mer av i NMF sine dirigentkurs med fokus på refleksjon, formidling og drøfting av dirigentrollen.

### 5.1.3 Pedagogisk profesjonalitet

Det generelle inntrykket jeg har av informantenes oppfatninger om utdanning er at det de vektlegger det *fagdidaktiske* perspektivet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 30). Det vil si at kunnskapene og ferdighetene de peker på som viktige er, ved å bruke Dales tre kompetansenivåer (Dale, 1999, s. 17), for det meste på K1- og K2-nivå. Altså vektlegges i hovedsak det å kunne gjennomføre undervisning (K1) og å kunne organisere og planlegge (K2) et undervisningsforløp over tid. Det var ingen informanter som selv snakket om viktigheten av å kunne kommunisere i, reflektere rundt og utvikle utdanningsteori (K3). Samtidig var det mange av informantene som var reflekterte rundt sitt eget samfunnsmandat som pedagog i et skolekorps, og flere av de hadde dannelsesteoretiske perspektiver på det de driver med, bare uten å bruke et pedagogisk-teoretisk begrepsapparat. Det fremkommer i empirien at mange av informantene var i stor grad reflektert rundt sin egen rolle som dirigent, selv om de ikke alltid brukte pedagogisk-teoretiske begreper til å artikulere seg. Men det var ikke først og fremst denne refleksjonskompetansen som ble tyngst vektlagt i samtalen om hva en skolekorpsdirigent bør kunne.

### 5.1.4 Videreutdanning – en profesjonsutdanning?

Flere av informantene som hadde gradsstudier (bachelor og master) som grunnutdanning mente at studienes relevans for yrkesutøvelsen som skolekorpsdirigent ikke nødvendigvis var helt åpenbar. Noen mente at det var opp til en selv å finne relevansen. Seks av informantene hadde tatt videreutdanninger i skolekorpsledelse, korpsledelse og ensemblemetodikk for unge korps, og disse studiene ble opplevd som meget relevante, og for noen, avgjørende for kvaliteten i yrkesutøvelsen. I deres beskrivelser av videreutdanningen fremhever de de fagdidaktiske aspektene som å lære gode metoder og knep til undervisningen og hvordan de skulle organisere det hele som viktige kunnskaper de sitter igjen med. Noen var mer opptatt av den dirigenttekniske utbyttet de hadde hatt av studiet. Jeg oppfatter det som at de nevnte videreutdanningene kan tolkes som det nærmeste vi kan komme en profesjonsutdanning eller et profesjonsfag i yrket som skolekorpsdirigent per dags dato.

En profesjonsutdanning kan bestå av flere disipliner men den har også et profesjonsfag som forener disiplinene, som bidrar til god profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 23). For en lærer er profesjonsfaget pedagogikk og elevkunnskap (PEL) (St. meld. nr. 11 2008-2009, 2009, s. 21). I følge Angelo (2014b, s. 51) kan man i en kunstpedagogisk sammenheng

se det spesifikke kunstfaget som profesjonsfag. Dette poenget utløser en del spørsmål fra meg. Hva er kunstfaget til en dirigent? Er det dirigenten driver med kunst, ledelse eller pedagogikk? Hva blir da profesjonsfaget for en skolekorpsdirigent? I intervjuene har informantene både snakket om viktigheten av en pedagogisk bakgrunn og en musikalsk bakgrunn. Jeg sitter igjen med inntrykket av den musikalske bakgrunnen er viktig, men at den pedagogiske er avgjørende for å lykkes som skolekorpsdirigent. Siden informantene hadde opplevd skolekorpsdirigenter som gjorde det veldig bra uten utdanning betyr ikke dette at man må ha en pedagogisk utdanning, men at man må ha en mellommenneskelig teft og en pedagogisk egnethet. Derfor mener jeg at det er ikke helt dekkende å definere musikkfaget som profesjonsfaget til en skolekorpsdirigent, da dirigenten virker å både trenge en kunnskapsbase innen musikk, pedagogikk og ledelse i hele sitt virke.

Et alternativ til dette kan derfor være å prøve å forstå de nevnte videreutdanningene i skolekorpsledelse som profesjonsfaget i en tenkt sammensatt profesjonsutdanning. Da prøver jeg å se for eksempel en bachelorgrad i utøvende musikk, praktisk-pedagogisk utdanning og videreutdanning i skolekorpsdirigering som én sammensatt kvalifiserende utdanning, med videreutdanningen som det tidligere nevnte profesjonsfaget som forener disiplinene og bidrar til god profesjonsutøvelse. Kanskje er det nettopp fordi dirigentgjerningen både krever dyp musikalsk forståelse, en evne til å instruere og en evne til å lede, at man må se på det som en holistisk sammensatt pakke, og at profesjonsfaget derfor må være skolekorpsledelse? Og kanskje dette er den mest rasjonelle måten å se det på fordi en korpsdirigentstilling som regel er en deltidsstilling, og at det derfor ville vært ufornuftig med en egen flerårig profesjonsutdanning som kun spesialiserer seg på skolekorpsdirigering, til sammenligning med en generell musikkpedagogisk utdanning som forbereder kandidaten på en fragmentert yrkessituasjon bestående av flere ulike undervisningssituasjoner?

### 5.1.5 Musikkpedagogisk kunnskapsbase

I empirien foreligger det oppfatninger om hva en skolekorpsdirigent bør kunne. I følge Grimen (2008a, s. 71) er ett særtrekk for profesjonene at deres kunnskapsgrunnlag er vitenskapelige. Først vil jeg prøve å forstå empirien om skolekorpsdirigentenens musikkfaglige kunnskaper og ferdigheter gjennom Nielsen (1998, s. 106) sin modell av musikkfagets kunnskapsbase fordelt på en akse mellom scientia-dimensjonen, den vitenskapelige siden av faget, og ars-dimensjonen, den kunstfaglige. På den ene siden, med scientia-dimensjonen



(Nielsen, 1998, s. 106), musikkvitenskapelige og pedagogiske kunnskaper, kan man si at skolekorpsdirigentenens kunnskapsgrunnlag er vitenskapelige. Samtidig kan man si at den vitenskapelige scientia-dimensjonen i musikkfagets kunnskapsbase ene og alene eksisterer for å prøve å forstå ars-dimensjonen, altså den kunstfaglige kunnskapsbasen som består av musikkens klingende materie (Nielsen, 1998, s. 106). Skolekorpsdirigentjobben kan sies å arbeide med kunnskaper fra hele spekteret mellom scientia og ars. Ifølge empirien handler jobben på den ene siden om partituranalyse, musikkforståelse, organisering, noteopplæring. På den andre siden handler det om kunstopplevelser og formidling av et kunstuttrykk både til de som spiller i korpset og de som skal høre på. Og midt imellom disse polene ligger det et stort kunnskapsområde som kan karakteriseres som en håndverksdimensjon som kan bestå både av dirigentfaglig håndverk, praktiske kunnskaper om instrumenter og prøvemethodikk. Her må derfor profesjonsteoriens fokus på det vitenskapelige grunnlaget suppleres ut fra fagets egne karakteristika, som i dette tilfellet også innebærer ars-siden.

Samtidig kan det, ifølge Grimen (2008a), sies at ikke-vitenskapelige kunnskaper har en naturlig plass i profesjoner i form av *episteme*, *techne* og *fronesis* (Grimen, 2008a, s. 78). Episteme oversettes ofte til påstandskunnskaper, kunnskaper om noe, noe skolekorpsdirigenten trenger mye av, eksempelvis i form av musikkteoretiske og instrumenttekniske kunnskaper. Techne oversettes ofte til praktisk kunnskap, noe som i dette tilfellet kan forstås eksempelvis som de praktiske dirigentferdighetene som taktering og musisering med kroppsspråk. Mens fronesis, ofte oversatt til praktisk klokskap, kan sies å vise seg i skolekorpsdirigentenens evne til å ta de kloke avgjørelsene, ofte momentant, basert på erfaringskunnskaper.

Flere av informantene ønsket å fremheve hvor viktig det var å være en god dirigent. Med det mente de at det var viktig å beherske taktering, musikalsk kommunikasjon med kroppsspråk, ensemblemethodikk, partiturlæsning og musikalsk forståelse. Noen av disse ferdighetene er kroppslig kunnskap som i profesjonsteorien kalles praktisk kunnskap; kunnskaper som ikke kan dekontekstualiseres fra den som har den og situasjonen den brukes i (Grimen, 2008a, s. 76-77). Det er kanskje denne kunnskapen som kun kan øves på i situasjonen den skal brukes i, nemlig å lede et ensemble. Kanskje er dette en av grunnene til at masterclass er en foretrukket undervisningsform i NMF sine dirigentkurs, som nevnt av Emstad et al. (2014, s. 134-136). Det kan også tenkes at slike mesterklasser er godt egnet til å øve opp sine

fronesiskunnskaper, altså evnen til å ta de kloke avgjørelsene i situasjonen der man står foran og leder korpset.

#### 5.1.6 Sertifisering og autorisasjon

I mange yrker er det slik at man må sertifiseres ved å gjennomføre bestemte utdanninger og oppnå en autorisasjon for å lovlig benytte beskyttede yrkestitler (Fauske, 2008; Smeby, 2008). Selv om mange av informantene i denne studien mente at utdanning var viktig for å være profesjonell i yrkesutøvelsen så var det ingen som uttalte at det var eller skulle være et absolutt krav for å jobbe som skolekorpsdirigent. Grunnen til dette var at informantene også hadde sett flere andre korpsdirigenter som ikke hadde musikkutdanning og som likevel gjorde en god jobb. På bakgrunn av dette tolker jeg det som at informantene mener at musikkutdanning kan være kvalifiserende til yrket som skolekorpsdirigent, men det trenger ikke å være et absolutt krav. Informantene stilte seg ikke negative til skolekorpsdirigenter som ikke har en relevant utdanning og som likevel gjør en god jobb. Dette tolker jeg som at det ikke eksisterer noe tydelig ønske blant informantene om en sertifisering eller autorisasjon for å bedrive undervisning i skolekorps.

## 5.2 Makt

Makt i forbindelse med profesjon handler om hva eller hvem som bestemmer den enkeltes profesjonsforståelse. I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014) kan makt i denne sammenheng forstås i et profesjonspolitisk, et profesjonskollektivt og et personorientert perspektiv (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 34-36). Jeg har valgt å strukturere denne drøftingen om makt i forbindelse med skolekorpsdirigentprofesjonen etter disse begrepene, og tilføyer til slutt et delkapittel der jeg drøfter profesjonalisering og makt.

### 5.2.1 Profesjonspolitisk perspektiv

På det profesjonspolitiske nivået innebærer spørsmålet om makt en diskusjon om profesjonens politiske legitimitet. Det vil si hva som hevdes i offentligheten å være profesjonens ansvarsområde. Ifølge informantene eksisterer det ingen formelle krav til hva en skolekorpsdirigent skal kunne eller hva skolekorpsundervisning skal være. En av årsakene til dette er ifølge informantene at skolekorps, i motsetning til grunnskole, er en frivillig syssel for de som ønsker å være med. Det er i liten grad eksplisittgjort hva som skal være

skolekorpsdirigentens ekspertise og det kan virke som at profesjonen har i mindre grad kontroll over utviklingen av sitt kunnskapsgrunnlag. Basert på informantenes opplevelser av krav og forventninger i møte med foresatte i korpsene virker det som at det er åpent for mennesker utenfor profesjonen til å mene noe om hva skolekorpsdirigenten skal gjøre eller kunne. Ifølge noen av informantene kunne de kjenne på uformelle forventninger fra både den lokale og nasjonale tradisjonen de står i, som kan kanaliseres gjennom styre og foresatte i korpset. Flere av informantene snakket om at de kunne møte på oppfatninger fra foreldre i korpset om hva korps skulle være, hvilken musikk som skulle spilles og hvilke aktiviteter som skulle vektlegges. På bakgrunn av dette tenker jeg at skolekorpsdirigentene kan ses som en del av en *semiprofesjon*, akkurat som læreren og musikeren i følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 27). Den kan også ses som en del av en semiprofesjon, ikke en fullstendig semiprofesjon alene, fordi ingen av informantene hadde korpsdirigering som hele sitt profesjonelle virke, men hadde det som en del av en portefølje av musikkpedagogiske virksomheter.

Ifølge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 34) kan ansettelsesforhold legge føringer for den enkelte musikkpedagogs profesjonsforståelse. Informantene i studien hadde i stor grad sammensatte stillinger bestående av ulike arbeidsoppgaver. Noen var ansatt i skolekorpset eller leverte tjenester til skolekorpset som næringsdrivende. Andre var ansatt i kulturskolen og ble leid ut til skolekorpset. Av de informantene som var ansatt i kulturskolen pekte flere av de på at kulturskolens nye rammeplan påvirket deres oppfatninger av god skolekorpsundervisning. En av informantene som jobbet som næringsdrivende forholdt seg i hovedsak til korpsbevegelsens største organisasjon, Norges Musikkorps Forbund, som en maktfaktor som informantene gjerne skulle ønske var tydeligere på hva som kreves av en skolekorpsdirigent. Her kan det tenkes at det kan ha gjort en forskjell for disse skolekorpsdirigentenes profesjonsforståelse om de er ansatt i kulturskolen eller direkte i skolekorpset. Videre kan jeg bare spekulere i om den kulturskoleansatte for eksempel kan være mer opptatt av rekruttering til kulturskolen, deltakelse med korpset i kulturskolens prosjekter og undervisningsaktiviteter som skal føre til læring, mens den som er ansatt direkte i skolekorpset kan være mer opptatt av korpsbevegelsen og skolekorpset som en fritidsaktivitet. Dette er bare spekulasjoner som jeg, eller noen andre, gjerne kan undersøke i fremtiden.

### 5.2.2 Profesjonskollektivt perspektiv

Som tidligere nevnt er det både min forforståelse og informantenes forståelser at skolekorpsdirigentene i hovedsak er en uregulert profesjon med liten eller ingen sentral styring. Det var ingen av informantene som mente at det fantes noen formelle retningslinjer eller aktører som definerer hva god skolekorpsundervisning er. I empirien snakker informantene om Norges Musikkorps Forbund (NMF) som sin nærmeste organisasjon. Samtidig er dette også en arbeidsgiverorganisasjon, som skal være en offisiell stemme for korpsbevegelsenes fremme. Skolekorpsdirigentene, eller korpsdirigentene for den saks skyld, har ingen egen indre organisering under profesjonsutøvernes kontroll der de arbeider med profesjonsetikk for å utarbeide profesjonsmorske bransjestandarder. NMF er sånn sett en organisasjon som står på siden av profesjonen, og som samtidig har muligheter til å påvirke hva skolekorpsdirigentene skal gjøre.

I et profesjonskollektivt perspektiv på makt (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 34-36) kan det i denne sammenheng være interessant å prøve å forstå informantenes tanker om det å standardisere skolekorpsundervisning ved å utarbeide en normativ læreplan.

Blant mine informanter eksisterer det i hovedsak to oppfatninger rundt dette. Den ene er at det fraværet av en læreplan vi har i dag åpner opp for en stor variasjon i hva skolekorps skal være og dermed også hvordan rollen som skolekorpsdirigent skal være. De uregulerte skolekorpssene kan drives på en måte som er hensiktsmessig og tilpasset lokale forhold. På samme tid er det flere informanter som etterlyser en læreplan som standardiserer korpssene og dermed gjør det lettere for korpssenes styrer og dirigenter å drive korpset fremover med kvalitet. Med en slik læreplan mener de at det kunne oppstått et kollektivt kvalitetsløft i det korpssbevegelsen driver med. Slik jeg forstår empirien menes det at dette kunne ha bidratt til mer profesjonell drift av skolekorpssene som virksomhet. På den ene siden ville en slik læreplan vært adressert til skolekorpsdirigentene og kunne ha bidratt til en høyere profesjonalitet blant disse yrkesutøverne. På den andre siden kan det virke som at informantene mener at læreplanen ikke bare skulle vært adressert til skolekorpsdirigentene, men også til korpssenes styre, for å sikre kvalitet i driften.

Flere av informantene påpekte at en slik læreplan også skulle stimulere til refleksjon rundt drift og undervisning i skolekorps, og at det ikke ville være noe problem om man var uenig med planen, for da hadde man gjort det viktigste arbeidet, nemlig å reflektere rundt planen og sin egen korpssdrift. En slik refleksjonsprosess tolker jeg som hjemmehørende på K3-nivå,

ifølge Dale (1999, s. 17) sine kompetansenivå, der man reflekterer rundt undervisningsopplegget i teoretiske termer og utvikler et rasjonale som begrunner virksomheten. Hvis prosessen med å få utarbeidet felles normer og standarder gjennom utviklingen av en læreplan initieres av den kollektive profesjonen selv kan det tenkes at det ville vært med på å befeste profesjonsutøvernes jurisdiksjon over deres eget ekspertiseområde: skolekorpsledelse. Her støter vi på en utfordring som skolekorpsdirigertene har som profesjon, og det er at det er den samme organisasjonen som forvalter både korpsene og dirigertene. Med andre ord er det samme organisasjon som representerer arbeidsgiver og arbeidstaker.

På det profesjonskollektive nivået er det naturlig å diskutere hvorvidt det eksisterer en profesjonsmoral for skolekorpsdirigertene. En profesjonsmoral kan, i følge Grimen (2008a, s. 145), sies å både regulere yrkesutøveres handlinger og på samme tid å konstituere en kollektiv organisering av yrkesutøverne. En profesjonsmoral er et resultat av profesjonsetiske refleksjoner som det eksisterer en kollektiv enighet om. Sånn sett fungerer en profesjonsmoral normerende. Basert på empirien i denne er det vanskelig å komme frem til hva som kjennetegner en slik profesjonsmoral for skolekorpsdirigertene. Men det er interessant at flere av informantene mente det var positivt at det ikke finnes noen normerende standarder for hva skolekorps skal være, og dernest hva en skolekorpsdirigert skal kunne og gjøre, og at et opplegg for et skolekorps må bygges rundt dirigertens styrker. Flere av informantene hadde opplevd svært dyktige skolekorpsdirigerte som ikke hadde utdanning i faget, og de var derfor usikre på om utdanning burde være et absolutt krav for å kunne kalle seg profesjonell. Et slik krav kunne kanskje fremstått som urimelig i denne sammenheng og som det Smeby (2008, s. 87) beskriver som en beskyttet privilegert posisjon i yrkeslivet, selv om det kunne blitt hevdet at formålet med et slikt krav var å sikre kvalifisert arbeidskraft.

Selv om denne undersøkelsen ikke har noen statistisk generaliserbar verdi vil jeg likevel fremheve to trekk som jeg mener går igjen i empirien, som jeg oppfatter som mulige profesjonsmoraliske poeng. Det første trekket handler om en enighet om at dirigertens relasjon til musikantene er avgjørende for suksess. En felles oppfatning blant informantene var at dirigerten måtte evne å se hver enkelt musikant. Dirigerten måtte også være klar over at den var der for å betjene musikantene og at de musikalske utfordringene måtte være tilpasset de musikantene som er i korpset. Noen av informantene mente at dette betød at personlige kunstneriske preferanser og ambisjoner i noen tilfeller måtte legges til sides for å

kunne møte musikantene på deres nivå. Det andre trekket kommer til syne i informantenes tanker om det komplekset av roller de står i når de utøver sitt yrke. Jeg tolker det slik at skolekorpsdirigenten tar på seg de rollene og arbeidsoppgavene som kreves for å holde korpset i gang, selv om disse noen ganger hører naturlig hjemme blant korpsstyrenes oppgaver. Derfor tolker jeg det som en del av profesjonsmoralen at skolekorpsdirigenten skal handle for korpsbevegelsens beste. Kanskje dette er to profesjonsmoraliske punkter som de fleste skolekorpsdirigenter kunne enes om?

Jeg forstår det slik at informantene i studien hadde en vilje til og et ønske om å diskutere og reflektere rundt profesjonelle standarder med andre skolekorpsdirigenter. Samtidig har det i empirien vært få tegn til at det eksisterer en kollegial organisering blant korps- og skolekorpsdirigenter. Men det eksisterer flere tidsbegrensede arrangementer for korpsdirigenter som kan tolkes som kollegiale fellesskap. Jeg ønsker å trekke frem Dirigentuka i Stavanger, Hellsymposiet og NMFs dirigentnettverk som eksempler på slike fellesskap som informantene i studien trakk frem i samtalene om maktfaktorer i profesjonen. Et flertall av informantene i studien har i ulik grad deltatt på de nevnte kursene og dirigentnettverkene og fremholder både fagkursene og den kollegiale praten som viktige grunner for å delta. Selv om mye av tiden på disse kursene er organisert av kursholdere som er engasjert av arrangørene Norges Musikkorps Forbund eller Universitetet i Stavanger, så er det mye tid imellom kursene til meningsutveksling og debatt. Disse møtepunktene tror jeg er det nærmeste vi kommer kollegial organisering av korpsdirigenter. Hvis det eksisterer en felles profesjonsidentitet (Heggen, 2008, s. 323) for skolekorpsdirigenter ser jeg for meg at den defineres, utvikles og opprettholdes på slike fora som dette. Møteplasser som dette kan beskrives som *egalitære*, *meritokratiske* og kan ses på som *argumentasjonsfellesskap* (Grimen, 2008b, s. 144-145). De er egalitære fordi de er samarbeid mellom så og si likeverdige partnere. De er meritokratiske fordi de tillater store ulikheter i formell kompetanse og realkompetanse. Og de kan ses på som argumentasjonsfellesskap der faglige og moralske spørsmål kan diskuteres og profesjonsetiske debatter kan bli til profesjonsmoraler.

Men som tidligere nevnt kan det imidlertid være en liten utfordring med dette, og det er at det er den samme organisasjonen som tilrettelegger disse samlingspunktene som også representerer korpset som organisasjon. Da er det vanskelig å forstå disse samlingspunktene som møter for en autonom profesjon. De fremstår heller som møter for noen aktører i en hel og sammenhengende korpsbevegelse. Ifølge Grimen (2008b, s. 145)

bygger kollegiale organisasjoner på demokratiske vedtak fattet etter foregående diskusjoner. Utfordringen for korpsdirigentene er at så lenge de ikke har en egen kollegial organisering kan hele korpsbevegelsen melde seg på disse demokratiske vedtakene. Dette kan være et skudd for baugen for dirigentprofesjonens autonomi og dermed mulighet til å utvikle seg fritt, men samtidig kan det være positivt for korpsbevegelsen som kulturell folkebevegelse at alle aktørene er samlet under samme tak. Kanskje er tankeeksperimentet om korpsdirigenter eller skolekorpsdirigenter som en autonom profesjon utopi, og kanskje er det mer konstruktivt og formålstjenlig å se på musikkpedagogene som en paraplyprofesjon der korpsdirigentene og skolekorpsdirigentene er delprofesjoner.

### 5.2.3 Personorientert perspektiv

På personorientert nivå kan skolekorpsdirigentens profesjonsforståelse forstås både relatert til et kall, en overbevisning eller en opplevelse av arbeidet som en livsoppgave. Siden dirigentfeltet er sterkt preget av mesterlæretradisjoner kan det tenkes at også profesjonsforståelser kan gå i arv. I følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 35) kan både den enkelte læremester og tradisjonen være med på å definere eleven. Og så når den enkelte elev igjen blir en læremester vil den kunne påvirke sine elever. Her kan den enkeltes profesjonelle identitet ses på som en betydelig definerende maktfaktor i den enkeltes profesjonsforståelse (Heggen, 2008, s. 323).

Ifølge Emstad et al. (2014, s. 135) er dirigentopplæringen i korpsbevegelsen i stor grad en mesterlæretradisjon der kunnskaper i praksis går i arv fra en generasjon korpsdirigenter til den neste. Som nevnt i drøftingen om kvalifisering av skolekorpsdirigenter kan både kunnskaper, ferdigheter, oppfatninger og holdninger gå i arv mer eller mindre bevisst. Flere av informantene snakket om at de startet sin dirigentopplæring allerede da de gikk i skolekorpset og at deres første skolekorpsdirigent var en av deres største inspirasjonskilde som hadde vært med på å forme deres idealer for skolekorpsledelse. Da velger jeg å tolke det som at også profesjonsforståelser kan gå i arv og at det kan få konkrete følger for hvordan den enkelte skolekorpsdirigent utfører sin dirigentgjerning.

Det er i hovedsak i styringen og undervisningen av korpset at dirigentens profesjonsforståelse gjør seg gjeldende. I styresammenheng har informantene ingen formell makt, men flere av informantene har nevnt at de har en stor uformell makt, og at det som oftest blir som de

ønsker på grunn av denne. Den uformelle makten kan være opparbeidet over mange år som skolekorpsdirigent i det korpset man jobber i, der man ofte er den eneste personen som kan være der over flere tiår, mens sammensetningen av styre og stell kan endres årlig.

Skolekorpsdirigenten kan også bli tillagt uformell makt fordi det er den eneste profesjonelle parten i skolekorpset, mens styret er amatører som gjør styrearbeidet på frivillig basis. Ofte må skolekorpsdirigenten veilede styret i organisasjonsdrift, altså veilede sine egne arbeidsgivere, noe som gir en interessant maktfordeling og dynamikk. Det kan dermed virke som at skolekorpsdirigenten har stor makt til å realisere sine personlige oppfatninger om skolekorpsundervisning på lokalt plan, men at skolekorpsdirigenten samtidig virker i en nasjonal kollektiv tradisjon som den har mindre innflytelse over.

Empirien peker på at det er viktig å være personlig egnet til jobben som skolekorpsdirigent og vektlegger betydningen av å ha et brennende ønske om å gjøre den. Dette tolker jeg som at det kreves å ha et kall til å være skolekorpsdirigent. Å være kallet til oppgaven kan videre brukes som støttende argument for skolekorpsdirigentenenes mandat til å utføre oppgaven, og dermed også forklare hvorfor de burde ha jurisdiksjon i denne virksomheten for samfunnet (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 32). Med andre ord, skolekorpsdirigentene kan være de som bør undervise i korps, fordi det er de som føler seg kallet til det. Samtidig er det ikke helt uproblematisk, da hevdelsen av et slikt kall kan misbrukes til å skaffe seg makt og posisjon

#### 5.2.4 Profesjonalisering

Det at flere av informantene ytret ønsker om at det skulle utarbeides retningslinjer for hva skolekorps kan eller skal være og for skolekorpsundervisningen tolker jeg som et ønske om å få ytterligere profesjonalisert deres yrke, blant annet ved å eksplisittgjøre sitt eget kunnskapsgrunnlag. Samtidig er det lite som tyder på at skolekorpsdirigentene organiserer seg i en kollegial organisasjon og krever jurisdiksjon på dette virksomhetsområdet. Slik jeg ser det er korpsdirigentene en del av en ideell bevegelse, korpsbevegelsen, som har et gjensidig ønske om at alle som ønsker det skal få lov til å lære å spille et korpsinstrument og å delta i samspill med andre. Skolekorpsdirigentene jobber for frivillige organisasjoner der de økonomiske og materielle rammene er helt avhengige av frivillig arbeidsinnsats fra foreldregruppen i korpset. Skolekorpset kan sies å eksistere for å gi barn og unge en oppdragelse til og gjennom musikk. Slik jeg forstår empirien har skolekorpsdirigentene isolert sett ingen politisk legitimitet som profesjon og ingen formell jurisdiksjon over sitt eget



fagfelt. Jobben deres kan sies å eksistere kun fordi det er et ønske fra noen foreldre at deres barn skal delta i skolekorps og at det eksisterer økonomisk vilje til å betale en person for å lede denne aktiviteten. Dette får meg til å undres hvorvidt det eksisterer et reelt ønske om profesjonalisering blant skolekorpsdirigentene, korpsdirigentene og korpsbevegelsen, og hva målet for denne profesjonaliseringen skulle være.

Emstad et al. (2014) undersøker dirigentopplæring i korpsbevegelsen og påpeker at korpsbevegelsens arbeid med å formalisere sine egne dirigentkurs kan ses på som en profesjonaliseringsprosess. Det kan være vanskelig å vite hvor denne profesjonaliseringsprosessen går hen eller hvor langt den er kommet, spesielt så lenge det ikke eksisterer en enighet om hva en profesjon er. Men hvis man vurderer skolekorpsdirigentprofesjonen opp mot David Sciullis fire punkter som beskriver den idealtypiske profesjon (Sciulli, sitert i Fauske (2008, s. 50) blir det raskt problematisk å prøve å oppfylle alle punktene. De to første punktene kan jeg ikke se noen tegn til at er oppfylt i empirien. Punkt 1, skolekorpsdirigentene har ikke blitt tildelt en posisjon som gir makt, tillit og rett til skjønnsutøvelse, og punkt 2, skolekorpsdirigentene har ikke formelt sett blitt tildelt et forvaltningsansvar for fellesskapets beste. Men med bakgrunn i denne undersøkelsens empiri vil jeg si at det kan hevdes at det tredje og fjerde punktet er delvis dekket. Det vil si at punkt 3, profesjonen og profesjonsorganisasjonene tar ansvar for en faglig utvikling som er relevant i forhold til klientenes, som da er den enkelte musikant og korpsbevegelsen, behov, kan sies å være oppfylt fordi det finnes møtepunkter der skolekorpsdirigenter kan møtes og diskutere faglige problemstillinger, og dermed videreutvikle profesjonens kunnskapsgrunnlag. Og punkt 4, at profesjonen utøver sin virksomhet ut fra rådende standarder for sannhet og uten hensyn til egen makt og egne interesser, kan sies å være oppfylt fordi flere av informantene var eksplisitte på at de hadde en høy arbeidsmoral, stilte strenge krav til seg selv som pedagoger og tilretteleggere, og at flere av informantene viste en vilje til å sette egne interesser til siden til musikantenes og korpsbevegelsens beste.

Samtidig trenger ikke et ønske om profesjonalisering å være det samme som et ønske om å bli en fullverdig profesjon i profesjonsteoretisk forstand. Det vil nok være lite hensiktsmessig å prøve å oppnå et så stramt definert profesjonsbegrep for skolekorpsdirigentene.

## 5.3 Profesjonsmandat

Et profesjonsmandat handler om hvilket problem en profesjonsutøver skal løse for samfunnet. Jeg har valgt å strukturere drøftingen om profesjonsmandatet i fire delkapitler.

### 5.3.1 Hvem bestemmer skolekorpsdirigentens profesjonsmandat?

En av utfordringene skolekorpsdirigentene støter på i sin arbeidshverdag er at man er nødt til å stå i svært mange ulike roller og at sammensetningen av roller er kompleks. Slik jeg ser det er dette et resultat av manglende retningslinjer for hva en skolekorpsdirigent skal gjøre.

Skolekorpsdirigenten kan på samme tid minne om Elin Angelos karakteristiske beskrivelse av kunstpedagogen: «Kunstpedagogen kan være som kameleon. Hun vises ikke. Umerkelig glir hun inn og ut av kontekstene, som utøver, pedagog, kunstner, håndverker, spesialist, generalist, akademiker og praktiker.» (Angelo, 2014b, s. 11). På den samme måten peker empirien på at skolekorpsdirigenten glir inn og ut av et vell av ulike roller, alt etter hva dirigenten ser at korpset trenger. Det er med andre ord ikke sikkert hva et hvert skolekorpset trenger fra en skolekorpsdirigent. Og det kan hende at skolekorpset selv ikke vet hva det trenger. I følge Angelo (2012, s. 134-135) kan personlige oppfatninger av mandatet ha vesentlig betydning i utøvende musikkpedagogiske profesjoner på grunn av den sterke mesterlærere tradisjonen i feltet, samtidig som de sentrale føringene er svake. Et sentralt stridsspørsmål i profesjonslitteraturen er *hvem* som skal bestemme de ulike yrkesgruppens ekspertise og oppgaver. Som nevnt er det en utfordring at hvis definisjonsmakten legges til samfunnet, eller arbeidsgiverne for den saks skyld, at det kan i følge Eriksen og Molander (2008) oppstå et behov for en tjeneste som disse ikke klarer å definere på forhånd. I disse tilfellene kan det være en fordel at skolekorpsdirigentene kan gli inn og ut av roller, som Angelo (2014b, s. 11) sin kameleon, og selv vurdere hvor det er behov for at dirigenten tar ansvar. Sånn sett kan man tolke det som at skolekorpsdirigentens profesjonsmandat først og fremst er å gjøre det som trengs for å sikre korpsets bevegelses fremgang, noe som åpner for å forstå hvorfor skolekorpsdirigenten operer med mange ulike roller og må beherske mange kunnskapsfelt.

Ett interessant perspektiv på skolekorpsdirigentens mandat som fremkom i empirien var sitatet av informant nr. 8 som så på det som sin oppgave å lage et fristed i skolekorpset, som en motsetning til andre deler av samfunnet. Denne informanten mente at det var behov for skolekorpset fordi det kunne være et romslig sted med stor takhøyde for ulike personligheter,

der alle kunne få plass i et sosialt fellesskap uavhengig av ambisjonsnivå på det musikalske og ellers i livet, og at skolekorps dermed kunne sees på som medisin mot en samfunnstilstand som skapte slitne ungdommer. Hvis samfunnet er skapt slik som samfunnets deltakere statistisk sett ønsker at det skal være, kunne samfunnet som helhet umulig selv ha sett behovet for denne tjenesten som informantene utøver. Dette mener jeg er et godt eksempel på at skolekorpsdirigentene i stor grad selv bestemmer sitt eget mandat og at det kan oppstå tjenester som samfunnet selv ikke kunne forutsagt behovet for dersom skolekorpsdirigentene får beholde dette handlingsrommet. Samtidig kan det tenkes at handlingsrommet til å definere sitt eget mandat er begrenset til det individuelle nivået.

### 5.3.2 En heterotelisk eller autotelisk profesjon?

I empirien foreligger det flere perspektiver på hva skolekorpsene gjør for samfunnet. Som tidligere nevnt gikk det igjen hos flere av informantene at de tenkte på skolekorpset som allmenndannende og at det skulle bidra til å forme gode samfunnsborgere. Ett annet ikke veldig ulikt perspektiv er korpsene som tilbyder av kognitive utviklingsmuligheter gjennom opplæring i musikk og instrument. Begge disse perspektivene på skolekorps og dermed også skolekorpsdirigentene begrunner virksomheten med at den tjener samfunnet på en heterotelisk måte – det vil si at målet ligger utenfor virksomheten selv (Grimen, 2008a, s. 72). Samtidig nevnte flere informanter at skolekorpsene er viktige for samfunnet fordi de gir unge mennesker tilhørighet, glede og kulturelle opplevelser. Disse målene kan sies å ha en autotelisk verdi – at verdien ligger i aktiviteten selv. Jeg ser det som i tråd med tankene til Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 28) om at det ikke alltid er en annen hensikt med det å spille og synge annet enn aktiviteten selv. Øivind Varkøy (2017) argumenterer for den musikalske erfaringens egenverdi. Den musikalske erfaringen er således ikke et nyttig produkt av en handling. Den musikalske erfaringen er handling – en form for menneskelig aktivitet som har verdi i seg selv (Varkøy, 2017, s. 121). Slik mener jeg at man også kan forstå en korpsøvelse – som en handling som er målet i seg selv, der musikanter møtes og spiller for sin egen glede. I empirien kommer den heteroteliske nyttetenkningen til syne for eksempel der informantene snakker om at skolekorpset tjener samfunnet ved å være en tilbyder av kognitive utviklingsmuligheter for barn og unge, og dermed har det som tilsiktet eller utilsiktet formål å øke musikantenes intelligens. Dette er en form for nytteargumentasjon som kan sies å undergrave den musikalske erfaringens egenverdi. Selv om at Grimen (2008a, s. 72) mener at profesjoner grunnleggende sett er heteroteliske, nyttige for noe utenfor seg selv,

kan det i følge Angelo og Georgii-Hemming (2014, s. 28) styrke behovet for musikkpedagogene selv, og dernest skolekorpsdirigentene, ved å argumentere for det autoteliske perspektivet i utdanningsøyemed. Jeg oppfatter det som at det kan styrke skolekorpsdirigentenes legitimitet og profesjonsmandat ovenfor samfunnet hvis man bevisst inntar et autotelisk perspektiv når man gjør eksplisitt sin forståelse av ekspertise og mandat.

### 5.3.3 Identitet

Profesjonsforståelsen kan være sterkt knyttet til personlige overbevisninger.

Profesjonsmandatet kan også forstås som definert av personlige overbevisninger og tanker om mandatet. Identitetsaspektet i profesjonstenking handler om hvordan den enkelte profesjonsutøvers oppfatter *hvem* han eller hun er og hvordan det får konsekvenser for utøvelsen av yrket (Angelo & Georgii-Hemming, 2014, s. 36). Identiteten er med på å forme hva den enkelte profesjonsutøver ser som sin oppgave og sitt profesjonsmandat. Heggen (2008, s. 321) skiller mellom den *enkeltes profesjonelle identitet* og *kollektiv identitet*, som også kan kalles *felles profesjonsidentitet*. Jeg mener at vi kan se konturer av informantenes profesjonelle identiteter i samtalene om skolekorpsdirigentens ulike roller og skolekorpsenes samfunnsmandat. Noen kan sågar sies å ha skolekorpsdirigentjobben som en del av det som kan kalles en musikeridentitet (Ruud, 2013, s. 130), og at de hadde en lidenskapelig tilknytning til jobben, og at de ikke bare jobbet som det, men at de *var* skolekorpsdirigent. Det var stor enighet blant informantene om at skolekorpsdirigentene hadde en kompleks yrkeshverdag med mange roller å fylle, men de ulike rollene ble vektlagt ulikt av informantene. Jeg har tidligere i drøftingen prøvd å forklare disse ulikhetene med at ulike lokale forhold krever ulike dirigenter som løser ulike oppgaver. Men det kan også tenkes at den enkelte skolekorpsdirigents profesjonelle identitet er med på å bestemme hvilke roller de ser på som sin oppgave å bekle seg i. Det var også interessant hvordan noen av informantene konstruerte et skille mellom seg selv og andre skolekorpsdirigenter eksempelvis når det ble snakk om konkurranser, noe som kan forstås som et dilemma knyttet til profesjonell identitet (Angelo, 2014a, s. 24-36), forstått som at man knytter seg til eller tar avstand fra andre profesjonelle og deres standpunkter, og dermed velger seg en kollektiv identitet.

Den kollektive identiteten kan være i form av et kollektiv av yrkesutøvere som man kan kjenne seg igjen i (Heggen, 2008, s. 321). Jeg tror det eksisterer en slik kollektiv identitet blant skolekorpsdirigenter, da det var store likheter i sammensetning av yrkessituasjonene til

de ulike informantene, der flertallet hadde en fragmentert hverdag med instrumentalundervisning og korpsdirigering i ett eller flere korps, men det er vanskelig å finne tydelige spor etter denne kollektive identiteten i empirien. Men det er en likhet der, og dermed også et potensiale for at skolekorpsdirigenter kan kjenne seg igjen i hverandres yrkessituasjoner, men det er kanskje mer usikkert i hvor stor grad det er en bevissthet rundt dette blant skolekorpsdirigenter. Men individer vil alltid være tilknyttet kollektive identiteter i ulik grad, og noen er i større grad individualister enn andre (Heggen, 2008, s. 323). Samtidig var det, som påpekt i drøftingen om makt i et profesjonskollektivt perspektiv, få tegn til kollektiv organisering eller en tydelig profesjonsmoral blant skolekorpsdirigentene. Den manglende kollektive organiseringen og uklare profesjonsmoralen kan dessuten gjøre det vanskelig å slutte seg til en kollektiv identitet. I dette tilfellet tenker jeg at den kollektive identiteten er svakere enn den enkeltes profesjonelle identitet i skolekorpsdirigentprofesjonen, og at den enkelte skolekorpsdirigents profesjonelle identitet derfor kan ha stor betydning for den enkeltes oppfatning av sitt mandat.

#### 5.3.4 Skolekorpsdirigenten – kunstner eller lærer?

I antologien *Kunstner eller lærer?* (Angelo & Kalsnes, 2014) diskuteres en rekke profesjonsdilemmaer knyttet til det å være en profesjonell kunstpedagog. Tittelen antyder et sentralt dilemma: er musikkpedagogen å anse som kunstner eller lærer? I empirien fra min intervjuundersøkelse snakker informantene grovt oppsummert om at de først og fremst er pedagoger, men også musiker i noen tilfeller. Når de snakker om hvorfor vi trenger skolekorps i samfunnet nevner de både heteroteliske verdier, eksempelvis hvordan skolekorps bidrar i en demokratisk dannelse eller kognitiv utvikling av musikantene, og autoteliske verdier, eksempelvis hvordan skolekorps er tilbyder av kulturopplevelser for både de som spiller og de som hører på. Men er skolekorpsdirigenten en kunstner? Øivind Varkøy (2014) diskuterer i bokkapittelet *Mellom relevans og frihet* paradokset kunstens autonomi i møte med profesjonalisering av kunstfeltet. Her poengterer han at kanskje profesjonstenkningens rammer kan bli for snevre, og at vi kanskje risikerer at den kunstneriske erfaringen kan bli redusert til noe rasjonelt og planleggbart, eksempelvis som et resultat av en riktig utdanning, en riktig teknikk og en riktig rettet handling. I denne undersøkelsens empiri fremkommer det at det ikke nødvendigvis må en kunstfaglig eller pedagogisk utdanning til for at man skal gjøre en god jobb som skolekorpsdirigent, og informantene hadde observert eksempler på det motsatte, dirigenter som var vellykket som ikke hadde relevant utdanning. Varkøy (2014)

påpeker at nyttetenkningen kan være et faremoment i møtet mellom profesjonstenkning og høyere musikkutdanning, som kan kneble kunstuttrykkenes autonomi ved å alltid stille spørsmålet: til hvilken nytte de er til for? Det kan videre lede til at kunstopplevelser blir til noe endimensjonalt, rasjonelt, planleggbart. Dette blir da i motsetning til en autonom kunst, som kan ses som både «uberegnelig» og «upålitelig». Dette åpner for spekulasjoner. Kanskje kan det tenkes at u-utdannede vellykkede skolekorpsdirigenter har en x-faktor ved seg, nettopp fordi de ikke har blitt profesjonalisert gjennom en utdanning tuftet på profesjonstenkning? Kanskje kan profesjonaliserte, velutdannede, dyktige didaktikere bli så godt planlagte at kunsterfaringen uteblir for mange musikanter? Dette er et poeng jeg gjerne skulle utforsket ytterligere ved en senere anledning.

# Kapittel 6: Avslutning

## 6.1 Oppsummering av avhandlingen

I denne masteravhandlingen har jeg gjennom å intervjuer ti skolekorpsdirigenter prøvd å forstå skolekorpsdirigentenenes profesjonsforståelser. I analysen av intervjuene kom jeg frem til tre kategorier til drøfting: 1) kvalifisering, 2) makt og 3) profesjonsmandat. Kategoriene og tilhørende funn ble drøftet med sentrale temaer fra profesjonsteori for å belyse problemstillingen.

I drøftingen om kvalifisering diskuterte jeg ulike momenter ved kvalifisering av skolekorpsdirigenter. Jeg forstår det som at både utdanning og en bred uformell erfaringsbase kan være kvalifiserende. Av utdanning forstår jeg det som at videreutdanninger spesifikt innen korpsledelse og skolekorpsledelse kan være mer direkte kvalifiserende til profesjonsutøvelsen enn for eksempel en bachelorgrad i musikkutøving. Det eksisterer uformelle kurs i korpsledelse som arrangeres av korpsbevegelsen selv, og disse kan karakteriseres som en opplæring av eksperter i korpsledelse, samtidig som det kan diskuteres om de bidrar til profesjonalitet. En skolekorpsdirigent benytter seg av et bredt kunnskapsgrunnlag som både kan sies å være vitenskapelig og kunstfaglig. Det eksisterer ingen sertifisering eller autorisasjon for å jobbe som skolekorpsdirigent, og det kan også tolkes som en fordel da det åpner for flere forståelser av hva et skolekorps og en skolekorpsdirigent skal være.

I drøftingen om makt diskuterte jeg hvordan ulike maktfaktorer er med på å påvirke den enkelte skolekorpsdirigents profesjonsforståelse. Fra et profesjonspolitisk perspektiv forstår jeg det som at skolekorpsdirigenten har liten legitimitet som profesjon, lite eksplisittgjort ekspertiseområde og i mindre grad kontroll over utviklingen av sitt kunnskapsgrunnlag. På et profesjonskollektivt perspektiv fremstår skolekorpsdirigentene som uregulerte av faktorer fra innsiden av profesjonen, da det kan virke som at det i liten grad eksisterer en kollektiv organisering eller en vedtatt profesjonsmoral. Det kan både tolkes som en utfordring og en styrke at skolekorpsdirigentenenes nærmeste organisasjon representerer både de profesjonelle og arbeidsgiverne i korpsbevegelsen. På det personorienterte nivået kan det forstås som at den enkelte skolekorpsdirigent sin profesjonsforståelse kan få konsekvenser for hvordan skolekorpsundervisningen realiseres, og at individuelle oppfatninger om kall og livsoppgave

kan komme til live gjennom skolekorpsdirigentens enorme uformelle makt i hvert enkelte korps.

I drøftingen om profesjonsmandat diskuterte jeg hvilket problem skolekorpsdirigentene skulle løse for samfunnet og dermed hva deres samfunnsmandat er. Skolekorpsdirigentens mandat kan forstås som opp til hver enkelt skolekorpsdirigent å definere, noen ganger fordi samfunnet selv ikke vet hvilket problem de trenger en skolekorpsdirigent til å løse. Samtidig kan man også tolke det som at skolekorpsdirigentens mandat ligger innbakt i korpsbevegelsen som tradisjon. Selv om profesjoner vanligvis har et formål som ligger utenfor profesjonen selv, noe de skal være nyttige for, kan det diskuteres om det er slik for skolekorpsdirigenter. Skolekorpsdirigentene, og skolekorpsene som virksomhet, kan forstås som nyttige for samfunnet fordi de kan være med på å danne gode samfunnsborgere, og på samme tid som tilbyder av en aktivitet som er et mål i seg selv, altså både heterotelisk og autotelisk. Man kan forstå det som at den enkelte skolekorpsdirigent sin profesjonelle identitet er med på å påvirke den enkeltes oppfatning av sitt profesjonsmandat.

Problemstillingen for studien var definert slik: hva slags profesjonsforståelse har skolekorpsdirigenter? Jeg har besvart problemstillingen ved å prøve å forstå ti skolekorpsdirigenters profesjonsforståelser i lys av profesjonsteori. Svaret på denne problemstillingen er først og fremst å finne i drøftingen og oppsummeringen av den. Men jeg kan konkludere med at profesjonsteori har vært en god inngang til å forstå noe om skolekorpsdirigenter som en profesjonell yrkesgruppe. Og at det trengs mer forskning for å forstå skolekorpsdirigenten som profesjonell aktør.

## **6.2 Avhandlingens bidrag til forskningsfeltet**

Denne avhandlingen har hatt som formål å bidra med vitenskapelig kvalitativ kunnskap om skolekorpsdirigentene som profesjonsutøvere. Forhåpentligvis vil både empirien og diskusjonene som gjengis her kunne bidra til inspirasjon og refleksjon rundt profesjonaliseringsarbeidet i korpsbevegelsen og andre musikkpedagogiske virksomheter. Denne avhandlingen har ingen statistisk gyldighet som kan brukes til å forstå skolekorpsdirigentprofesjonen som helhet, men den har forhåpentligvis belyst noen tematikker som mange skolekorpsdirigenter må forholde seg til. Den kan for eksempel være et bidrag til en debatt i profesjonsetikk som kan bidra til å videreutvikle en eventuell



profesjonsmoral i skolekorpsdirigentprofesjonen. Kanskje kan den stimulere til diskusjon rundt profesjonaliseringen av korpsdirigentfeltet og skolekorpene som opplæringsinstitusjoner.

Jeg håper også at avhandlingen kan inspirere andre til å forske på skolekorps med utgangspunkt i dirigentene som jobber i feltet. I det neste delkapittelet kommer jeg med noen forslag til tematikker som jeg gjennom arbeidet med denne avhandlingen gjerne skulle ha utforsket selv eller sett andre utforske på en vitenskapelig måte.

### **6.3 Forslag til videre forskning**

Hva er profesjonsfaget for en amatør- og skolekorpsdirigent? Det kunne dannet et utgangspunkt for en svært spennende undersøkelse og refleksjon omkring det kompetansekartoteket korpsdirigenter arbeider i. Det kunne vært interessant å vurdere om videreutdanningene kunne fungert som et profesjonsfag i en tenkt profesjonsutdanning, men det vil bli for vidtrekkende og empirifattig å gjøre det her.

Denne studiens informanter hadde i tillegg til utdanning en stor grad av uformelle erfaringer som musikanter. Det er veldig interessant i hvilken grad disse uformelle er med på å kvalifisere en til å arbeide som musikkpedagog i korpsfeltet. Derfor hadde det vært veldig interessant å undersøke dypere hva disse uformelle erfaringene består av og hvilken betydning de har for en korpsdirigent.

Hvilket profesjonaliseringsrom eksisterer for skolekorpsdirigenter i Norge, egentlig? Det hadde vært interessant å undersøke hvilket rom det er for å profesjonalisere arbeidere i det frivillige musikkfeltet i Norge. I en slik undersøkelse kunne man ha undersøkt hvilke faktorer som kan være begrensende, hvor vi står i en profesjonaliseringsprosess og hvor vi skal hen. Kanskje kreves det større strukturelle og organisatoriske endringer for å oppnå den profesjonaliseringen som ønskes.

Hvis det stemmer at korpsbevegelsen ønsker å profesjonalisere det den driver med, hva betyr det egentlig? Det hadde vært utrolig interessant å undersøke hva aktører i feltet helt ifra den gjengse korpsmusikanter, korpsdirigenter og korpsernes organisasjoner mener med et ønske om å profesjonalisere seg selv.

# Litteratur

- Aglen, G. S. (2018). Kulturskolen og kulturskolelæreryrket – fenomener i endring. *Nordic Journal of Art & Research*, 7(1).
- Alnes, J. H. (2018). Hermeneutikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/hermeneutikk>
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur.
- Angelo, E. (2012). *Profesjonsforståelser i instrumentalpedagogiske praksiser*: NTNU.
- Angelo, E. (2014a). Kunstner eller lærer? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer?* (s. 21-41). Oslo: Cappelen Damm.
- Angelo, E. (2014b). *Profesjonsforståelser og kunstpedagogikk. Praksiser i musikkfeltet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Angelo, E. (2016). Lærerutdannerens profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere lærerutdannerfeltet. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 108-131.
- Angelo, E. & Georgii-Hemming, E. (2014). Profesjonsforståelse. En innfallsvinkel til å profesjonalisere det musikkpedagogiske yrkesfeltet. *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 15*, 25-47.
- Angelo, E. & Kalsnes, S. (Red.). (2014). *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bredesen, E. M. S. (2016). *Et vellykket skolekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps*. (Masteroppgave). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Bårdsen, H. (2017). *An ethnographic case study of a multiple award-winning school brass band in Bergen, Norway*. (Mastergrad). Bergen: Høgskulen på Vestlandet.
- Christensen, S. (2013). *Kirkemusiker – kall og profesjon. Om nyutdannede kirkemusikerers profesjonelle livsbetingelser* Oslo: Norges musikkhøgskole.
- Dale, E. L. (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Denis, J. M. (2019). Novice Texas Band Directors' Perceptions of the Skills and Knowledge Necessary for Successful Teaching. *Contributions to Music Education*, 44, 19-37. Hentet fra <https://search.proquest.com/docview/2225135014?accountid=12821>
- Denscombe, M. (2014). *The Good Research Guide: For Small-Scale Social Research Projects: For Small Scale Research Projects* (Fifth Edition.. utg.). Maidenhead: Maidenhead : Open University Press.
- Emstad, A. B., Angelo, E. & Sandvik, L. V. (2014). Læropplæring i det frivillige kulturlivet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 125-137). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Eriksen, E. O. & Molander, A. (2008). Profesjon, rett og politikk. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 161-178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 29-53). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008a). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008b). Profesjon og profesjonsmoral. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utg.). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Oslo: Universitetsforlaget.
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul. Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester* (Doktorgradsavhandling). Malmö: Lund University.
- Howard, S. E. (2006). *Career satisfaction and resilience among Oklahoma band directors* Oklahoma: University of Oklahoma.
- Jordhus-Lier, A. (2018). *Institutionalising Versatility, Accommodating Specialists. A Discourse Analysis of Music Teachers' Professional Identities within the Norwegian Municipal School of Music and Arts*. (Doktorgradsavhandling). Oslo: Norges Musikkhøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Landrø, K. S. (2018). *Kulturskolen og korpset er én "greie" - En studie av samarbeidet mellom en kulturskole og et skolekorps*. (Masteroppgave). Trondheim: Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13-27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, F. V. (1998). *Almen Musikdidaktik* (2. utg.). København: Akademisk forlag.
- Nielsen, F. V. (2001). Musikk læreruddanning i et integrativt relationsfelt: Indhold, struktur og oppgaver. I F. V. Nielsen & H. Jørgensen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5* (s. 159-176). Oslo: NMHs skriftserie.
- Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87-102). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11-20). Oslo: Universitetsforlaget.

- St. meld. nr. 11 2008-2009. (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Oslo.
- Svendsen, L. F. H. & Säätelä, S. (2007). *Det sanne, det gode og det skjønne. En innføring i filosofi* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thurén, T. (2009). *Vitenskapsteori for nybegynnere* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Varkøy, Ø. (2014). Mellom relevans og frihet. Om kunsttenkning og profesjonstenkning. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm.
- Varkøy, Ø. (2017). Den musikalske erfaringens egenverdi. I Ø. Varkøy (Red.), *Musikk – dannelse og eksistens* (s. 109-124). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Vågan, A. & Grimen, H. (2008). Profesjoner i maktteoretisk perspektiv. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 411-428). Oslo: Universitetsforlaget.

# Vedlegg

Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

Vedlegg nr. 3: Vurdering fra NSD

## Vedlegg nr. 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### «Profesjonsforståelser blant skolekorpsdirigenter»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke oppfatninger om profesjonalitet blant skolekorpsdirigenter. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å undersøke hvordan et knippe skolekorpsdirigenter oppfatter sitt eget arbeid, hvilke kunnskapsområder de oppfatter som deres spesialitet, hva som er deres oppgave i samfunnet, hvem eller hva som bestemmer hva de skal gjøre, og om arbeidet innebærer flere ulike roller, og hva det vil si å være profesjonell i arbeidet. Et spørsmål jeg ønsker å utforske er i hvilken grad skolekorpsdirigentene oppfatter seg selv som lærere, musikere og/eller ledere. Dette er et masterprosjekt knyttet til min masteroppgave i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Norges musikkhøgskole er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du har fått spørsmål om å delta fordi jeg har blitt kjent med din virksomhet som skolekorpsdirigent.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en samtale med meg som vil vare omtrent en time. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptaker og deretter transkriberes for å sikre en presis gjengivelse av det som blir sagt.

#### **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**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til dine personopplysninger. Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil være lagret kryptert.

Deltakerne i studien vil bli anonymisert og skal ikke kunne gjenkjennes i den endelige avhandlingen.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 31.12.2020.

Ved prosjektslutt vil lydopptak fra intervju bli slettet og transkripsjoner bli anonymisert ved å fjerne personidentifiserbare opplysninger. Koblingsnøkkelen som kobler sammen datamateriale og personopplysninger vil bli slettet.

### 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?

Jeg 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
  - Magnus Johnsen Sandåg (student)  
991 55 762, [magnus.j.sandag@student.nmh.no](mailto:magnus.j.sandag@student.nmh.no)
  - Øivind Varkøy (veileder)  
23 36 72 76, [oivind.varkoy@nmh.no](mailto:oivind.varkoy@nmh.no)
- Vårt personvernombud
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personvertjenester@nsd.no](mailto:personvertjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Magnus Johnsen Sandåg  
Student

Øivind Varkøy  
Prosjektansvarlig veileder

---

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Profesjonsforståelse blant skolekorpsdirigenter» 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. 31. desember 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg nr. 2: Intervjuguide

### Intervjuguide for masterprosjekt

«Et knippe skolekorpsdirigenter profesjonsforståelse»

Fortell om din utdanningsbakgrunn

Fortell om din yrkessituasjon (både som skolekorpsdirigent og ev. andre yrker)

Hvordan ble du skolekorpsdirigent?

Hva tenker du vil det si å være profesjonell som skolekorpsdirigent?

Hva mener du er kvalitet i musikalsk ledelse av skolekorps?

Er det noen eller noe som bestemmer hva god skolekorpsundervisning er?

Har din utdanning gitt deg de kunnskapene du trenger for å gi god skolekorpsundervisning?

Hva mener du en skolekorpsdirigent bør kunne?

Utøver skolekorpsdirigenten flere roller i sitt virke?

Er skolekorpsdirigenten en musiker, pedagog eller leder?

Hvorfor trenger vi skolekorps i samfunnet vårt? Hvilken tjeneste utøver de for samfunnet?



## Vedlegg nr. 3: Vurdering fra NSD



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Profesjonsforståelser blant skolekorpsdirigenter

#### **Referansenummer**

648164

#### **Registrert**

25.10.2019 av Magnus Johnsen Sandåg - magnus.j.sandag@student.nmh.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

Norges musikkhøgskole / CERM - Senter for utdanningsforskning i musikk

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Øivind Varkøy, Oivind.Varkoy@nmh.no, tlf: 23367276

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Magnus Johnsen Sandåg, magnusjs@student.nmh.no, tlf: 99155762

#### **Prosjektperiode**

01.09.2019 - 31.12.2020

#### **Status**

29.10.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **29.10.2019 - 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 29.10.2019. 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](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 31.12.2020.

#### 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: Eva J B Payne  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

# 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 musikkklærere med en sterk interesse for musikkfaget i formelle og uformelle praksiser, og som reflekter, 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).