



HØGSKOLEN STORD/HAUGESUND

VURDERINGSINNLEVERING

Emnekode: FM-PRO420

Emnenamn: Profesjonsfag 4 –Bacheloroppgåve

Vurderingsform: Mappe

Kandidatnr: 808

Leveringsfrist: 20.05.15

Ordinær eksamen eller kontinuasjon: Ordinær

Fagansvarleg: Synnøve Kvile

Blås vidare!



Ein kvalitativ studie av kva kompetanse aspirantar i eit skulekorps opplev som viktige hos sin dirigent.

**Bacheloroppgåve Faglærer Musikk
Høgskulen Stord/Haugesund
Våren, Mai 2015
Rebecca Almås**

Samandrag

I denne bacheloroppgåva vil eg ta for meg tema knytt til aspirantopplæring og skulekorps. Som dirigent for aspirantar er eg genuint interessert i å undersøkje kva eg kan bidra med for at aspiranttida skal verta ei positiv oppleving for aspirantane. Fråfallsproblematikk i skulekorps og tru på tidleg innsats er nokre av faktorane som har vore styrande i val av problemstilling. I tillegg har eg basert meg på tidlegare forskning som seier at ein dirigent sin kompetanse kan vere avgjerande for at aspiranttida skal verta ein suksess. Problemstilling for denne oppgåva er difor som følgjer:

Kva kompetansar opplev aspirantar i skulekorps som viktige hos sin dirigent?

Eg har undersøkt problemstillinga ved å foreta 4 fokusgruppeintervju, med 3 aspirantar i kvar. Til saman har eg samla inn data ved å intervju 12 aspirantar frå 3 ulike skulekorps. Studien er innanfor den kvalitative forskingsmetoden og den vitskapsteoretiske tilnærminga har vore hermeneutisk. I tillegg har eg nytta meg av ei fenomenologisk forståingsramme for å forstå kompetanseomgrepet i relasjon til ein dirigent, ut i frå aspirantane sitt perspektiv.

Eg har nytta meg av ein brei definisjon av kompetanseomgrepet og har i tillegg nytta teori av Per Ove Askeland, Hans E. Lysebro og Hans Jacob Tronshaug for å skildre viktige kompetansar for ein dirigent. Denne teorien har eg sett i lys av det Anne Britt Damsgaard skriv om ulike kompetanseområder for lærarar og eg har slik kome fram til 5 kategoriar som til saman utgjer ein dirigent sin kompetanse; fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endring- og utviklingskompetanse. Desse 5 kompetanseområda har vorte nytta som linse for å analysere datamaterialet mitt.

Under analysen har eg sett tendensar til at aspirantar i skulekorps verdset alle dei 5 kompetanseområda. Særleg ser det ut til at eit kompetanseområde vert verdsett meir enn andre. Desse funna vert gjort greie for og drøfta opp mot relevant litteratur i analyse- og tolkingskapittelet. I oppgåva kjem eg inn på både haldningar, eigenskapar, ferdigheiter og kunnskap aspirantar ser ut til å meine at er viktige for ein dirigent.

Forord

Arbeidet med denne oppgåva har vore både utfordrande, lærerikt og spanande. Som min kjære farfar ein gong har sagt ”Læring skal gjere litt vondt...” –og ja, læring gjer litt vondt... Samstundes er læring fenomenalt spanande og eg set pris på at me får anledning til å gjennomføre ei slik oppgåve i løpet av studietida vår.

Gjennom ei slik oppgåve får ein utfordra seg sjølv både intellektuelt, kreativt og på eit meir personleg plan. Dette fører til tider til frustrasjon på grensa til galskap og eg vil difor sei takk til familien og kjærasten min for at de held ut, for oppmuntring og gode råd!

Eg vil også rette ein stor takk til min rettleiar Synnøve Kvile for motiverande og konstruktiv rettleiing. Takk for at du tek deg tid!

Ein takk går også til mine informantar; utan dykk hadde det ikkje vore mogleg å skrive denne oppgåva.

Innholdsliste

Samandrag	III
Forord	IV
1. Innleiing	1
1.1 Dirigenten –ein relasjonell metronom?	1
1.2 Bakgrunn for val av tematikk og problemstilling	2
1.3 Vidare struktur for oppgåva	4
2. Metodiske og vitskapsteoretiske val	5
2.1. Ei hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming	5
2.2.1 Mine egne forforståingar.....	6
2.2. Val av forskingsmetode	7
2.2.2 Val av informantar.....	8
2.2.3 Semistrukturert forskingsintervju.....	8
2.2.4 Analyse av intervju.....	10
2.3. Personvern og etiske refleksjonar	10
3. Teoretisk rammeverk	12
3.1. Kompetanse – kan det definerast?	12
3.2. Sentrale kompetanseområder for ein lærar	14
3.3. Sentrale kompetanseområder for ein dirigent	15
3.3.1. Fagleg kompetanse.....	16
3.3.2. Didaktisk kompetanse	17
3.3.3. Sosial kompetanse	17
3.3.4. Yrkesetisk kompetanse	17
3.3.5. Endring– og utviklingskompetanse	18
3.3.6 Analyseverktøy	18
3.4. Kompetanse – eintydig fastlagt eller i stadig utvikling?	18
3.4.1 Dreyfus: Frå novise til ekspert.....	18
4. Aspirantar om ein dirigent sin kompetanse	20
4.1. Første nivå: Framtredande synspunkt	20
4.1.1 Ein dirigent skal vere flink.....	20
4.1.2 Ein dirigent bør vere streng, men rettvis.....	21
4.2.3 Ein dirigent må ta aspirantar på alvor	22
4.2 Andre nivå: Forskingsfunna sett i lys av utvald teori	23
4.3. Tredje nivå: Kva er vektlegginga av dei ulike kompetanseområda?	25
4.4. Drøfting av funn	27
4.4.3 Fagleg kompetanse som eit overordna kompetanseområde	28
5. Oppsummering og vegen vidare	30
5.1. Sentrale funn	30
5.2. Vegen vidare	31
Kjelder	32
Vedlegg	35

1. Innleiing

I denne bacheloroppgåva er temaet skulekorps og aspirantopplæring. Eg har sjølv erfaring frå feltet, både som musikanter og dirigent. Dei siste åra er det mi rolle som dirigent og aspirantopplæring som har oppteke meg mest. Eg har lenge undra meg over kva som gjer at nokre dirigentar ser ut til å ha større hell med aspirantundervisninga enn andre og kva som er viktige ferdigheiter når ein driv med aspirantopplæring. Aspirantopplæring er eit svært omfattande tema, og oppgåva sitt omfang gjer det ikkje mogleg for meg å ta for meg alle faktorane knytt til denne tematikken. I denne samanheng vil eg difor undersøkje kva rolla som dirigent inneber og kva kompetansekrav aspirantar stiller og verdset hos ein dirigent. Eg vil byrje denne oppgåva med ein kort introduksjon av kva dirigentyrket inneber.

1.1 Dirigenten –ein relasjonell metronom?

I Store Norske Leksikon skildrar Arne Holen (2010) korleis ein dirigent frå gammalt av var ein orkesterleiar som skulle indikere tempo, halde ein felles puls, vise dynamikk og indikere ein musikalsk stil. På Norges Musikkorpsforbund (NMF) sine nettstader vert dirigenten skildra som ansvarleg for den musikalske utviklinga i eit korps (Norges Musikkorps Forbund, 2014). I eit emnehefte om dirigentyrket frå NMF (Amland og Sæle, 2004) vert dirigenten referert til både som musikanter, trenar, pedagog, inspirator, organisator, politi og diktator. Desse ulike definisjonane viser at det å være dirigent inneber ulike oppgåver alt etter korleis ein definerer yrket og kva kontekst ein arbeidar i. Som dirigent for aspirantar kjenner eg meg godt igjen i Amaland og Sæle (2004) sin definisjon. Eg opplever ofte at dirigentyrket inneber meir enn å berre indikere tempo. Til tider nyttar eg meir tid på å organisere og løyse konflikter enn på å arbeide med musikalske parameter. Naudsynt kompetanse for å møte alle pliktene ein dirigent har, står det mindre konkret om og det er nettopp dette temaet eg ynskjer å undersøkje i denne oppgåva.

1.2 Bakgrunn for val av tematikk og problemstilling

Faktorar som har vore viktige i utforminga av problemstillinga er tidlegare forskning, litteratur, fråfallsproblematikk innan aspirantopplæring og egne erfaring og haldningar. Ved å gjere greie for desse faktorane vonar eg å belyse argumentasjonen bak problemstillinga og vise kvifor eg oppfattar denne tematikken som eit interessant forskingsfelt.

Fråfallsproblematikken i skulekorpsa har eg erfart gjennom mitt engasjement i korpsmiljøet. Gjennom mitt arbeidet har eg fått oppleve korleis aspirantar utviklar seg frå å vere nybyrjarar til å verta eldst i skulekorpset. Eg opplever dessverre også at det er ein del aspirantar eg aldri ser igjen i skulekorpset. Forsking gjort på bestilling av Norges Musikkorps Forbund (NMF) viser at fråfall blant korpsmusikantar har vorte ei utfordring (Reithaug, 1990; Hjelmbrække og Berge, 2010). Dette kan sjåast i samanheng med den auka fråfallsproblematikken ein opplever i frivillige aktivitetar i Noreg. Innan idretten vises det blant anna til at 34 % av medlemmene i eit idrettslag sluttar i løpet av ein periode på 4 år (Seippel, 2005 sitert i Bacheloroppgåve av Pedersen 2010)

Forskinga til Olav K. Hjelmbrække og Sigbjørn Berge (2010) viser at 18 % av musikantane sluttar i løpet av det første året og i løpet av dei to første åra er det heile 38 % av musikantane som fell bort. Som korpsentusiast og snart utdanna musikkpedagog ser eg på det å spele i korps som ein sunn og lærerik hobby. Eit underliggjande argument for denne oppgåva er difor eit genuint ynskje om å bidra til å motverke fråfall, noko eg ifølgje tidlegare forskning ikkje er aleine om.

Det er gjort fleire studie og oppgåver om nettopp emnet fråfall og skulekorps. Eg har nemnt forskinga til Hjelmbrække og Berge (2010) som kartlegg fråfall i skulekorps. Anna forsking gjort på området er blant anna Nina Grønli Turtrum (2012) si masteroppgåve om kvifor ungdom vel å slutte i korps og Elisabeth Steen Fors (2014) si oppgåve om korleis medbestemming, mestring og motivasjon kan verke inn på fråfall. I tillegg har Sissel Gylterud (2011) forska på korleis skulekorpset kan vere ein arena for samspel og sosial læring, noko som kan tolkast som eit argument for kvifor ein skal bevare korpstradisjonen i Noreg. Felles for desse forskingsprosjekta er at dei i all hovudsak fokuserer på ungdommane i korpset. Eg ynskjer derimot å ta utgangspunkt i dei yngste i skulekorpset då eg har erfart at tidleg innsats kan vere avgjerande for aspirantane sin vidare eksistens i korpsmiljøet.

Slik eg ser det er tidleg innsats viktig fordi det sosiale og musikalske grunnlaget vert lagt i aspiranttida. Eg har sjølv erfart korleis denne tida kan vere avgjerande både for skulekorpsa og vaksenkorpsa si rekruttering, og eg opplever at korpstradisjonen i Noreg er avhengig av at ein klarar å motverke fråfall blant musikantane allereie i deira første speleår. Denne haldninga kan sjåast på som ein parallell til den kampanjen regjeringa promoterer for tidleg innsats. I Stortingsmelding 16 (Kunnskapsdepartementet, 2006 – 2007) vart det konkludert med at ei langvarig tilnærming ved å innføre tidleg innsats gjennom heile oppveksten, kan bidra til å motverke fråfall blant vidaregåande elevar.

Trua på tidleg innsats har vore utslagsgivande for val av *kven* eg ynskjer å rette søkjelyset mot i denne oppgåva. Ved å fokusere på aspirantane i eit skulekorps for å oppnå gode langsiktige resultat, ynskjer eg også å gi aspirantane sjølv ein moglegheit til å verta høyrte. Er det verkeleg slik at aspirantar berre er opptekne av bollar og saft i pausen?

Etter å ha definert *kven* sine synspunkt som skal vere gjeldande i denne oppgåva, byrja eg prosessen med å kartlegge *kva* aspekt ved aspirantopplæringa eg ynskjer å undersøke. Under dette arbeidet kom eg over ei masteroppgåve av Cedimir Popadic (2013) ved Norges Musikkhøyskole. I denne oppgåva forskar han på *kva* faktorar som har mest innverknad på tilfredshet ved det å spele i korps. Eit av aspekta som kom fram i dette arbeidet var at dirigenten sin kompetanse kan vere ein avgjerande faktor. Kombinert med egne erfaringar gjorde dette meg nyfiken på *kva* kompetanse aspirantane opplever som viktig. Slik kom eg fram til følgjande problemstilling:

Kva kompetansar opplev aspirantar i skulekorps som viktige hos sin dirigent?

For å svare på denne problemstillinga vil eg gjere greie for kompetanseomgrepet i forhold til ein dirigent sin kompetanse, og vidare undersøkje *kva* kompetanse aspirantar verdset hos sin dirigent. Fråfallsproblematikken er utgangspunktet for denne oppgåva. Til tross for at oppgåva mi baserar seg på ein hypotese om at dirigenten sin kompetanse kan ha noko å seie for aspirantar si oppleving av aspiranttida og såleis kan påverke fråfallet, tar likevel ikkje denne oppgåva sikte på å bekrefte eller avkrefte denne hypotesen. Kor vidt det faktisk er dirigenten sin kompetanse som er avgjerande for aspirantane si vidare speling i korpset er eg ikkje oppteken av i denne oppgåva. Føremålet med oppgåva er å undersøkje *kva* kompetanse

aspirantane i skulekorpset set pris på hos sin dirigent. Oppgåva er difor meint å vere ei kjelde til ny innsikt for å kome eit steg nærmare målet om å verta ein betre dirigent.

1.3 Vidare struktur for oppgåva

Vidare i oppgåva vil eg skildre kva metodar og teori som er fundamentet for denne oppgåva. Eg vil ta for meg det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for denne oppgåva og kva forskingsmetodar eg nyttar meg av. Teorikapittelet vil skildre det teoretiske rammeverket og korleis ein kan forstå kompetanseomgrepet. I kapittel 4 vil eg gjer greie for analyse, tolkingsprosessen og forskingsfunna i denne oppgåva. Til slutt vil oppgåva sin relevans verta drøfta i det siste og femte kapittelet.

2. Metodiske og vitenskapsteoretiske val

I metodekapittelet vil eg presentere teori og forskning om korleis ein kan gå fram i eit forskingsarbeid og korleis eg har gått fram for å finne svar på problemstillinga: *Kva kompetansar opplev aspirantar i skulekorps som viktige hos sin dirigent?* I denne samanheng har eg gjennomført semistrukturelle forskingsintervju med 12 aspirantar i alderen 8-11 år, fordelt på 4 fokusgrupper frå 3 ulike skulekorps. Eg vil seinare gjer greie for det semistrukturelle forskingsintervjuet og analysemetode, men eg vil byrje med å drøfte kva vitenskapsteori, design og forskingsmetodar som har vore nytta i arbeidet med å undersøkje ein dirigent sin kompetanse.

2.1. Ei hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming

I denne oppgåva er det nytta ei hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming for å analysere, tolke og drøfte ulike aspekt knytt til kompetanseomgrepet hos ein dirigent. Fenomenologien som metodisk tilnærming har sitt utgangspunktet i den tyske filosofen Edmund Husserls (1859-1938) som igjen var påverka av René Descartes (1596 – 1650) (Postholm, 2010, s. 42). Utgangspunktet for denne retninga er tanken om at verkelegheita alltid er knytt til det mennesket oppfattar som verkeleg. Dette har gitt grunnlag for ein metodisk tilnærming som baserer seg på å prøve å forstå sosiale fenomen ut i frå aktørane sjølv (Ibid). Eg har vald å nytte ei fenomenologisk forståingsramme, då eg ynskjer å undersøkje fenomenet ut i frå informantane mine sitt perspektiv. I tillegg har prinsipp knytt til den hermeneutiske vitenskapsteoretiske retninga vore retningsgivande for arbeidet med denne oppgåva.

Den hermeneutiske vitenskapsteoretiske retninga vert ofte skildra som ein prosess der ein gjennom gjentekne tolkingar avdekkjer stadig nye sider ved fenomenet ein undersøker (Thagaard, 2013). Den stadige fortolkinga av materiale som er vist til ovanfor vert ofte referert til som den ”hermeneutiske sirkel” ved at meining vert skapt gjennom å tolke utsegna og språket til informantane i ein sirkulær prosess mellom data og teori (Postholm, 2010 s. 99). Arbeidet med denne oppgåva kan best skildrast nettopp som ein hermeneutisk prosessen då det har gått føre seg ein dialog der eg har tolka det som vert sagt i intervjuet ved å støtte meg til vekselvis data og teori. I tillegg er noko av føremålet med denne oppgåva å fortolke det som er umiddelbart innlysande, noko som er ein del av den hermeneutiske retninga (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 33). Å konkludere med generelle sanningar i denne studien vil vere

umogleg, då det innanfor den hermeneutiske retninga vert lagt vekt på at fenomenet må forståast ut frå konteksten det er studert i. Dette kan blant anna ha samanheng med at det innanfor hermeneutikken også vert lagt vekt på den dimensjonen våre forforståingar og erfaringar tilfører våre tolkingar.

I følgje Eline Thornquist (2003) er våre forforståingar ein viktig del av den hermeneutiske retninga fordi dei fargar vår oppfatning og tolking av eit fenomen. For at forskinga ikkje skal ende opp som eit resultat av berre subjektive opplevingar og tolkingar er det difor viktig å ha ei kritisk tilnærming til sine egne forforståingar og vere bevisst korleis desse kan påverke tolkingsarbeidet og resultatet av studien (Thornquist, 2003).

2.2.1 Mine egne forforståingar

Eg vil her gjere greie for mine forforståingar knytt til kva kompetanse ein dirigent bør ha, for å gjere utgangspunktet for denne oppgåva kjend for lesaren. Ved å være ærleg om mine forforståingar vonar eg at mine lesarar vil ha betre føresetnader for å vurdere denne oppgåva sin validitet, då det både under intervjuet og i tolkingsarbeidet eksisterer moglegheiter for at eg kan styre informantane sine utsegn eller ubevisst tolke deira utsegn ut i frå mi eiga forståing.

Mi forforståing av nødvendige kompetansar for ein skulekorpsdirigent er basert på møter med ulike dirigentar gjennom 14 år som korpsmusikant i skulekorps og vaksenkorps. I tillegg har eg arbeidd som instruktør i 8 år i fleire skulekorps, der eg dei siste 4 åra har fått anledning til å vere dirigent for eit juniorkorps i kulturskulen. Når eg arbeider som dirigent opplever eg brei kompetanse, relasjonskompetanse og metodisk kompetanse som viktig. Paradoksalt nok har eg ei anna oppfatning av dette temaet når eg sjølv sit som musikanter. Som musikanter er eg mindre oppteken av det relasjonelle og metodiske, og verdset i større grad den fagleg kompetansen. I denne konteksten er det viktigare for meg med tydelege leiareigenskapar som vert manifestert gjennom ein fagleg autoritet. Om forforståingane mine er berettiga eller ikkje gjenstår å sjå og eg vil vidare gjere greie for kva forskingsmetodar eg har nytta for å få svar på problemstillinga.

2.2. Val av forskingsmetode

Når ein vel forskingsmetode skildrar Knut Halvorsen (2008, s. 129) det som viktig å ta utgangspunkt i føremålet med undersøkinga. I dette prosjektet er eg ute etter informantane si oppleving av dirigenten sin kompetanse; altså spesifikke erfaringar og ikkje allmenne. Dette gjer at eg ser den kvalitative metoden som mest tenleg for føremålet.

Den kvalitative forskingsmetoden vert rekna som ein av to hovudretningar innan forskingsmetodikk; den andre vert kalla kvantitativ. Slik eg tolkar det, er den kvantitative forskingsmetoden i større grad oppteken av å undersøkje eit breitt utval av informantar og utlede generaliteter. Den kvalitative forskingsmetoden går i djupna på eit mindre utval informantar og undersøker i større grad målbare faktorar (Halvorsen, 2008, s. 132).

Den kvalitative metoden vert ofte nytta for å undersøke, skildre opplevingar og erfaringar og for å forstå meininga bak ei handling. Den kvalitative metoden ynskjer å avdekke kva meining utøveren ilegg den gitte aktiviteten og kompleksiteten i temaet som vert undersøkt (Postholm, 2010, s. 32). Kvalitativ metode gir meg moglegheit for å gå i djupna på mi problemstilling ved hjelp av grundig datainnsamling frå eit avgrensa utval av informantar. Denne metoden gir også rom for tolking undervegs i prosessen og kan gi eit heilskapleg innblikk i eit fenomen (Halvorsen, 2008, s. 132). Ulemper ved denne typen forskning er at forskaren sine egne forforståingar, samt relasjonen mellom intervjuar og intervjuobjekt kan verta styrande for informantane i intervjusituasjonen. Kanskje intervjuobjekta svarer annleis enn ein dei ville gjort i eit generelt og upersonleg spørjeskjema (Ibid, s. 161). Ei anna ulempe er at ein berre undersøker eit lite utval informantar, noko som kan føre til at det oppstår bias (skeivhet i datamaterialet) og utfordringar knytt til generalisering (Bell, 2010, s. 161).

Generalisering vert teken opp som ei vanleg utfordring ved kvalitativ forskning i artikkelen ”Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til” (Hoffman, 2013.) I følgje artikkelen kan ikkje kvalitativ forskning ha sjølvstendig verdi fordi det ikkje er mogleg å generalisere på bakgrunn av så få informantar (Ibid). Som svar på denne kritikken svarar Professor Svend Brinkmann (sitert i Hoffmann, 2013) at kvalitativ forskning kan vere verdifull fordi den kan gi meningsfull informasjon for andre i liknande situasjonar. Gjennom kvalitative forskingsmetodar har ein moglegheit for å avdekke informasjon som kanskje ikkje vil kome fram, til dømes i eit spørjeskjema. Slik eg tolkar artikkelen kan ein kvalitativ studie vere av

stor verdi fordi den kan gi nyttig djupnekunnskap om ulike samfunnsmessige tema som andre kan kjenne seg att i. Eit anna viktig poeng er at den kvalitative forskinga kan vere med å bane veg for vitskapleg tenking ved at ein kan utlede hypotesar og teoriar frå datamaterialet ein har undersøkt, og undersøkje desse gjennom meir kvantitative metodar.

2.2.2 Val av informantar

Når eg skulle velje ut informantar var det ein del kriterier som låg til grunn for deltaking i studien. Eg ynskja å intervju aspirantar som hadde spelt 1-2 år. På den måten er dei framleis for aspirantar å rekne ut i frå vedtektene¹ til korpsa dei høyrer til, samstundes høyrer dei ikkje til dei 18% som i følgje Hjelmbrekke og Berg (2010) sluttar etter det første året. Aspirantane må også spele i eit skulekorps som i løpet av dei siste 5 åra kan vise til stabile eller aukande medlemstal for at eg skal kunne knytte det til fråfallsproblematikken.

For å innhente data frå informantane mine har eg nytta meg av gruppeintervju. Eg har gjennomført intervju med 4 aspirantgrupper frå 3 skulekorps. I kvar fokusgruppe var det 3 aspirantar og eg enda difor opp med totalt 12 informantar. I utgangspunktet hadde eg berre tenkt å gjennomføre 3 gruppeintervju, men interessa var større enn eg rekna med i det eine korpset og 2 av intervjuar er difor gjort med aspirantar frå same skulekorps. Alle dei 4 intervjuar vart utforma som semistrukturerte forskingsintervju.

2.2.3 Semistrukturert forskingsintervju

Eit semistrukturert forskingsintervju kan minne om ein daglegdags samtale, men skil seg frå dette ved at det er eit føremål med samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47). Ei slik intervjuform vert nytta når ein prøver å tileigne seg kunnskap ved å sjå temaet frå informantens sitt perspektiv. Eg ser difor det semistrukturerte forskingsintervjuet som hensiktsmessig i forhold til problemstillinga for denne oppgåva (Ibid). Ofte vert det nytta ein *intervjuguide*² som bakgrunn for eit semistrukturert forskingsintervju. Denne inneheld som regel særskilde tema og forslag til spørsmål ein som intervjuar kan støtte seg til undervegs (Ibid).

¹ I denne oppgåva er alle informantar anonymisert og eg kan difor ikkje gi opp referanse til korpsets vedtekter utan å avsløre sensitive opplysingar om mine informantar.

² Sjå vedlegg 1

Når ein gjennomfører semistrukturerte og kvalitative forskingsintervju er det fleire ting ein som intervjuar/forskar må vere bevisst på. Kvale og Brinkmann (2009, s. 47 – 51) viser til at intervjuar må vere open for informanten sine opplevingar og erfaringar, halde seg til temaet og ta høgde for at eigne forståingar kan verta endra under intervjuet (Ibid). Eit anna viktig punkt Kvale og Brinkmann (2009, s. 159) refererer til er at born ofte svarar meir påliteleg dersom dei kjenner seg trygge på personen dei pratar med og ikkje opplever intervjuet som ei utspørjing. Nokre barn kan også byrje å leite etter ”rett” svar fordi dei oppfattar intervjuaren som ein lærar. Etersom det er born i alderen 8-11 år som har vore intervjuobjekt i denne oppgåva har det vore ekstra viktig for meg å prøve å ivareta tryggleiken undervegs i intervjusituasjonen. Eg valde difor å gjennomføre intervjua som gruppeintervju med fokusgrupper, då dette i følge Kvale og Brinkmann (2009) kan verke utjamnande på det asymmetriske maktforholdet som ofte oppstår i intervju. Gruppeintervju kan gjere det lettare for intervjuobjekta å prate og kan vere veileigna for å få fram mange synspunkt (Ibid).

Ei utfordring ved å nytte fokusgrupper og gruppeintervju i kombinasjon med det semistrukturerte forskingsintervjuet kan kanskje vere at ein som intervjuar mistar litt kontrollen over innhaldet i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2009). Det gjekk greitt å spore informantane inn på temaet igjen, men som intervjutekstane gjenspeglar opplevde eg kronologien i intervjua som svært ulik frå intervju til intervju.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å gjere opptak av intervjua, for så å transkribere desse. Då oppgåva var tenkt som eit anonymt prosjekt var det ikkje naudsynt for meg å melde prosjektet til norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), ut i frå deira retningslinjer om meldepliktige forskingsprosjekt (Personvernombudet u.å). Deira retningslinjer seier at eit forskingsprosjekt er meldepliktig dersom sensitive opplysingar skal lagrast digitalt – noko som ikkje var tilfelle for mitt prosjekt (Ibid). Etterkvart som intervjutidspunkta nærma seg, reflekterte eg over utfordringane knytt til å ha ein samtale med born utan å kunne referere til dei ved namn. Eg kunne heller ikkje sikre meg at ingen av aspirantane utleverte sensitive opplysningar om seg sjølv på eit opptak og eg valde difor i staden å notere undervegs i intervjuet for å ikkje bryte nokre av reglane om personvern. Eg byrja å notere for hand, men opplevde at dette tok altfor lang tid. Eg gjekk difor over til å notere undervegs på datamaskin og nytte forkortingar for å klare å notere alt som vart sagt slik at eg kunne nytte dette som sitat seinare i oppgåva. I etterkant angrar eg på at eg ikkje melde prosjektet, då eg opplevde

intervjuet og samtalen som svært oppstykket på grunn av noteringa. Eit opptak ville nok i større grad gitt eit meir samtaleprega intervju, enn det som vart tilfellet.

2.2.4 Analyse av intervju

Når det kjem til analysemetode opplever eg at det eksisterer mange innfallsvinklar til korleis dette kan gjennomførast innanfor eit kvalitativt og hermeneutisk perspektiv. Postholm (2010) skildrar som tidlegare nemnt hermeneutiske analysemetodar som ein sirkulær prosess der ein vekselvis støttar seg til teori og data. Kvale og Brinkmann (2009) skildrar ei meir deduktiv tilnærming, ved at ein fortolkar meininga i teksten ut i frå eit teoretisk rammeverk. Felles for dei begge er at tolkinga og analysen går føre seg på fleire nivå, samstundes som ein støttar seg til utvald teori, noko Thagaard (2009, s.38) definerer som det viktigaste prinsippet for hermeneutisk analyse. I denne oppgåva har eg nytta meg av ein av tilnæringsmåttane Irving Seidman (2013) refererer til for å presentere og gjennomføre analyse og tolking av kvalitative intervju. Denne metoden inneber å analysere intervjuet på 3 ulike nivå. Første nivå presenterer ei skildring av dei mest framtrekkende synspunkta. Andre nivå inneber å analysere og kategorisere materialet opp mot teori og tredje nivå inneber ei tolking av kategoriseringa og forholdet mellom kategoriane. Når eg så skal gjere greie for resultata av analysen og prosessen i kapittel 4, vil eg difor presentere dei 3 nivåa for å belyse funna og korleis denne prosessen har gått føre seg. Eg vil byrje med å gjere greie for synspunkta som vart uttrykt i intervjuet då det er desse som utgjer forskingsfunna. Vidare vil eg vise til korleis forskingsfunna har vorte analysert i forhold til utvald teori, før eg vil avslutte med mi eiga tolking av funna og korleis eg ser dei i forhold til kvarandre.

2.3. Personvern og etiske refleksjonar

Det siste punktet eg vil ta opp i dette kapitlet dreier seg om den etiske dimensjonen i ei slik oppgåve. Som tidlegare nemnt er alle informantar i denne oppgåva anonymisert og det er ikkje lagra sensitive opplysingar digitalt. Mine informantar er alle under 15 år og i tråd med NSD sine retningslinjer (Personvernombudet, u.å) innhenta eg difor samtykke³ frå deira føresette i forkant av intervjuet. Føresette og informantar vart informert om innhaldet og føremålet ved intervjuet, anonymisering og rettigheter, munnleg og skriftleg. Dirigentane for dei 3 skulekorpsa vart også informert munnleg om studien.

³ Sjå vedlegg 2

Etisk refleksjon er også viktig for å ivareta mine informantar (Christophersen, 2010). Gjennom skildringa av mine metodar har eg prøvd å reflektere og drøfte mine handlingar for at mine lesarar skal ha eit betre grunnlag for å vurdere validiteten og gyldigheten til denne oppgåva. Eg har hatt som ideal å oppnå eit etisk og transparent resultat for at mine lesarar skal kunne bedømme pålitelegheita til oppgåva, ved å vise til kritisk refleksjon og openheit rundt prosessen.

Spesifikke etiske dilemma eg stod ovanfor i arbeidet med denne oppgåva var at eg på førehand hadde kjennskap til nokre av mine informantar gjennom mange år i korpsmiljøet. Det er likevel viktig å presisere at eg aldri har vore deira dirigent; noko som var temaet for intervjuet. Relasjonen mellom oss kan ha vore med på å påverka intervjusituasjon blant anna fordi dei kan ha hatt eit ynskje om å tilfredstille meg. Slik eg ser det, er dette noko som kan skje uansett om informantane kjenner intervjuaren eller ei, på grunn av den asymmetriske maktbalansen som kan oppstå under eit intervju. Ein fordel med denne situasjonen kan ha vore at informantane opplevde dette som ein tryggleik og at dei difor torde å vere friare i intervjusituasjonen. Kanskje dette kan ha ført til synspunkt som ikkje hadde kome fram i ein anna kontekst? Tematikken for oppgåva kombinert med kritisk og etisk bevissthet rundt dette gjorde difor at eg opplevde det som nokså uproblematisk å nytte informantar eg har kjennskap til.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil eg presentere det teoretiske utgangspunktet som har vorte nytta i arbeidet med å undersøkje kva kompetansar aspirantar i eit skulekorps ser ut til å setje mest pris på hos sin dirigent. Norges Musikkorpsforbund definerer dirigentrolla slik: ”Dirigenten har ansvaret for å legge det pedagogiske og metodiske grunnlaget for musikalsk utvikling i korpset (...) samt være opptatt av egen faglig utvikling” (Norges Musikkorps Forbund, 2014). Den pedagogiske og metodiske vektlegginga i denne definisjonen gjer at eg ser på skulekorpsdirigenten som ein musikkpedagog, på grunn av dei pedagogiske, didaktiske og metodiske aspekta som heile tida må vurderast i samspel og relasjon mellom musikantane og dirigenten. Definisjonen inneber også ein form for intensjonal praksis då det er ein underliggjande intensjon om musikalsk utvikling. I følgje Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2013, s. 29) kan alle former for intensjonal læring, undervisning, rettleiing og oppseding knytt til musikk, definerast som musikkpedagogisk praksis. Som teoretisk rammeverk for denne oppgåva vil eg difor nytte meg av teoriar om kompetanseomgrepet henta frå både allmennpedagogikk, musikkpedagogikk og teori knytt opp mot dirigentyrket. Eg vil byrje med å gjere greie for korleis kompetanseomgrepet vert definert i denne oppgåva, før eg vidare vil sjå på kva kompetanseområder som er relevante og sentrale i arbeidet som lærar og dirigent. Eg vil avslutte kapittelet med å kategorisere kompetansane som har vore nemnt, i 5 kompetanseområder. Desse 5 kompetanseområda vert linsa eg tolkar datamaterialet gjennom.

3.1. Kompetanse – kan det definerast?

I eit forsøk på å definere kva kompetanse er vil eg nytte meg av nokre av dei definisjonar og forståingar som ligg til grunne for Ludvigsenutvalet⁴ sitt arbeid. Ludvigsenutvalet er eit statleg nedsett utval frå 2013 som skal vurdere framtidens skule (Regjeringen u.å). Mandatet til utvalet er å vurdere i kva grad skulen dekkjer den kompetansen det vil vere behov for i framtida. Eg ser difor deira forståing av kompetanseomgrepet som høgst dagsaktuell (Ibid).

⁴ For meir informasjon om Ludvigsenutvalget kan ein sjå på bloggen deira: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/>

Ludvigsenutvalet legg eit breitt kompetanseomgrep til grunne for sin rapport og baserer denne forståinga på blant anna denne definisjonen

Evnen til å anvende læringsutbytte (learning outcomes) advekat i en definert sammenheng (utdanning, arbeid eller personlig eller yrkesmessig utvikling). Kompetanse er ikke begrenset til kognitive elementer (som involverer bruk av teori, begreper og taus kunnskap); det omfatter funksjonelle aspekter (inkludert tekniske ferdigheter), i tillegg til relasjonelle egenskaper (for eksempel sosiale eller organisasjonsmessige ferdigheter) og etiske verdier (European Centre for the Development og Vocational Training, sitert i NOU 2014:7 s. 55).

Ludvigsenutvalet har nytta fleire definisjonar av omgrepet kompetanse enn den som er nemnt her, men felles for dei fleste er at kompetanse dreier seg om evna til å ta i bruk kunnskap og ferdigheiter for å løyse ulike utfordringar (NOU 2014:7). I deira rapport er det lagt til grunne eit *breitt* kompetanseomgrep, noko som også vil vere grunnlaget i denne oppgåva. Eit breitt kompetanseomgrep vil seie at kompetanseomgrepet ikkje berre fokuserer på kognitive kompetansar, men også omfattar praktiske ferdigheter, etiske vurderingar og haldningar. I det ein nyttiggjer seg av dette for å løyse ulike utfordringar og problemstillingar kan dette kallast kompetanse (Ibid).

Eg har vald å nytte meg av eit breitt kompetanseomgrep på grunn av utfordringane knytt til å nytte ordet *kompetanse* i samtale med born i alderen 8-11 år. Ord som ”ferdigheiter”, ”flink til” og ”eigenskapar” vart difor i nokre tilfelle nytta i staden for ”kompetanse”. Slik analysen min vil vise, ser ein at informantane ofte skildra åtferd, handlingsmønster og praksishandlingar som svar på mine spørsmål. For å kunne kategorisere dei praksishandlingar som vert skildra i ulike kompetanseområder har det difor vore naudsynt for meg å kartlegge kva ferdigheiter, eigenskapar, kunnskap og haldningar som ligg innanfor ulike kompetanseområder og kva kompetanseområde som er mest relevant å nytte som analyseverktøy i denne oppgåva.

3.2. Sentrale kompetanseområder for ein lærar

Under opningskapitlet ”Hva er en god lærer?” i *Elevenes verden* tek professor i pedagogikk, Gunn Imsen opp korleis endringar i skulen har ført til at kompetansekrava for lærarar stadig endrar seg (2005, s. 22). Dette kan tolkast som at sentrale kompetanseområder for ein lærar står i eit avhengigheitsforhold til korleis ein forstår lærarrolla. Spørsmålet kring kva som er dei nødvendige kompetansane i læreryrket vert skildra som ein årelang debatt det har vorte gjort fleire forsøk på å formulere eit svar på (Imsen, 2005, s. 22).

I 2008 var den svenske forskaren Nordenbro, ein av fleire forskarar som kom fram til ei 3-delt kompetanseinndeling: Relasjonskompetanse og kompetanse innan klasseromleing og didaktikk (Nordenbro, Larsen, Tiftikci, Wendt & Østergaard 2008, sitert i Martinussen & Tellefsen, u.å). Pedagogen Lee Shulman (sitert i Imsen, 2005, s. 22) vektlegg kunnskap om faget, skulens sitt materiell og strukturar, pedagogikk og praktisk kunnskap som viktige kompetansar ein lærar treng å kunne. Professor i pedagogikk Gunn Imsen (2005, s.23) vektlegg i tillegg evna til å reflektere over eigen praksis og vise omsorg for elevane ved å respektere kvar enkelt elev. Den siste teoretikaren eg vil vise til innan dette området er Hilde Larsen Damsgaard (2010) som refererer til fagleg kompetanse, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endring- og utviklingskompetanse som dei 5 mest sentrale kompetanseområda for ein lærar.

Det seier seg sjølv at å ta tak i alle teoriar som er gjort rundt sentrale kompetanseområder i læreryrket vil vere umogleg i denne oppgåva. Ved å vise til eit lite utval av dei inndelingar og vektleggingar som er gjort av kompetanseomgrepet vonar eg likevel å skape ei forståing av at læreryrket inneber svært mange former for kompetanse. Vektlegginga av kompetanseområda tek utgangspunkt i konteksten og verdigrunnlaget til læraren. Då problemstillinga for denne oppgåva dreier seg om kva kompetanse aspirantar i eit skulekorps set pris på hos sin dirigent, vil det vere mest relevant å undersøkje sentrale kompetanseområder for ein dirigent. Det er likevel viktig å ha med seg dei sentrale kompetanseområder som vert vektlagt i læreryrket på generell basis, då ein dirigent som tidlegare nemnt kan definerast som ein musikkpedagog.

3.3. Sentrale kompetanseområder for ein dirigent

Hanken og Johansen (2013 s.26-27) skildrar i boka "Musikkundervisningens didaktikk", korleis musikkfaget kan vere utgangspunktet for fleire undervisningsfag. Musikkfaget kan til dømes sjåast på som eit ferdigheitsfag eller kunnskapsfag der målet er å tileigne seg kunnskap om musikk; til dømes musikkhistorie (Ibid). Kva kompetanseområder som er sentrale for ein musikkpedagog må difor sjåast i samanheng med kva kontekst musikkfaget vert undervist i (Ibid.) I denne oppgåva vil det då vere relevant å sjå på kva kompetanseområder som er sentrale for ein dirigent.

I læreverket "Takt og Tone" (1 og 2) av Egil J. Lysebro og Hans Jacob Tronshaug (1995/1997) vert det peikt på kunnskap, eigenskapar, haldningar og ferdigheiter ein dirigent må ha for å oppnå gode resultat. Som dirigent er det naudsynt med kompetanse innan musikk og pedagogikk då ein både skal oppnå musikalske resultat, korrigere feil, inspirere og motivere til framgang (Lysebro & Tronshaug, 1995, s. 8). Musikalsk kunnskap inneber kunnskap om instrument, noteteori, sjangertrekk og musikalske stiltrekk. I tillegg skal ein ha musikalske ferdigheiter til å utøve eit instrument og ulike speleteknikkar (Ibid). Dirigenten skal verke samlande på musikantane og må difor ha utvikla ein god dirigentteknikk som er tydleg for alle i ensemblet. Som dirigent må ein ha kunnskap nok til å utforme gode øveplanar og ein må ha metodar for innøving, instruksjon og for å byggje opp sjølvkjensla til musikantane. Ein må også bidra til gode innlæringsmiljø, noko som er avhengig av gjensidig respekt mellom dirigent og ensemblet (Lysebro & Tronshaug, 1997, s. 90). Lysebro og Tronshaug (1997) peikar også på at ein dirigent må ha kunnskap om målgruppa for dirigentpraksisen og at dei ulike kompetanseområde vert vektlagt ulikt etter kva ensemble ein arbeidar med.

I heftet "Korpsdirigenten 1" utgitt av Norges Musikkorps Forbund i 2004, vert dirigenten referert til som musikal, trenar, pedagog, inspirator, organisator, politi, advokat og diktator (Amland & Sæle, 2004). Dirigent Per Ove Askeland (1979) skildrar også ein skulekorpsdirigent sine oppgåver som mangfaldige: Ein skal vere både administrator, motivator, ei kjelde til fagleg og musikalsk kunnskap, miljøskapar og PR-ansvarleg. I følge Askeland (1979) er likevel den viktigaste oppgåva ein har som skulekorpsdirigent å vere pedagog. Dette er eit utsegn som passar godt inn i Hanken og Johansen (2013) sine erfaringar med at kompetanseområda er uløseleg knytt til fag og kontekst. Slik eg tolkar Askeland (1979) er difor kravet om pedagogisk kunnskap i større grad vektlagt når konteksten er eit

skulekorps enn om praksisarenaen for utøving av dirigentyrket hadde vore eit profesjonelt symfoniorkester. Askeland (1979, s. 7) peiker også på viktigheita av å setje aspirantar og musikantar sin individualitet og utvikling framfor personlege behov om musikalsk tilfredsstilling. I tillegg til pedagogisk kunnskap meiner Askeland at det også er naudsynt med kvalifikasjonar og eigenskaper som tolmod, godt humør, evne til organisering, skape trygge miljø i skulekorpsa og metodisk kunnskap. Det er viktig med fagleg kunnskap i form av generell instrumentkunnskap, musikalsk og teoretisk kunnskap. I tillegg til eigenskapar som eigenrefleksjon, vurdering og eigenutvikling (Askeland 1979).

Som ein ser av utgreiinga ovanfor vert det i all hovudsak referert til haldningar, eigenskapar, kunnskap og ferdigheiter når det vert diskutert kva som vert kravd av ein skulekorpsdirigent. I og med at dette nettopp er ein del av definisjonen av kompetanseomgrepet som ligg til grunne for denne oppgåva, er dette for så vidt greitt. Samstundes kan det by på utfordringar i analyse- og tolkingsarbeidet å forholde seg til så mange ulike aspekt ved kompetanse. For å undersøkje kva kompetanse aspirantar i eit skulekorps set mest pris på, vil eg difor nytte Damsgaard (2010) si 5-delte inndeling av kompetanseomgrepet. Kunnskapen, ferdigheiter, eigenskapar og haldningar som er nemnt ovanfor vert også skildra i dei 5 kompetanseområda ho gjer greie for i boka "Den profesjonelle lærer" (2010). Den skildringa ho gjer av fagleg kompetanse, sosial kompetanse, didaktisk kompetanse, yrkesetisk kompetanse og endring- og utviklingskompetanse kan drøftast og vere til hjelp for å kategorisere den kunnskapen, eigenskapar, haldningar og ferdigheiter som vert skildra ovanfor. Slik eg ser det kan dei fleste eigenskapane og ferdigheitene som er nemnt tidlegare sjåast på som konkretiseringar eller utdjupingar av desse 5 kompetanseområda. Denne inndelinga har også vore nytta blant anna i ei masteroppgåve frå NLA Høgskulen i Bergen (Barstad, 2010) og eg opplever difor storleiken på kategoriane som høvelege analyseverktøy.

3.3.1. Fagleg kompetanse

I følge Damsgaard (2010, s. 46) inneber fagleg kompetanse å ha ein fagleg ballast kombinert med kompetanse innan pedagogikk og psykologi som kan bidra til å forstå læring –og utviklingsprosessar. Den musikalske kompetansen som blant anna Lysebro og Tronshaug (1995) viser til vil difor kunne definerast som fagleg kompetanse fordi dette inneber teoretisk og praktisk kunnskap om instrument, noteteori og musikkhistorie. I denne samanheng vil også

kunnskap om korleis barn lærar og kunnskap om pedagogikk vere ein del av den faglege kompetansen.

3.3.2. Didaktisk kompetanse

Damsgaard (2010, s.47) meiner at didaktisk kompetanse inneber kunnskap om ulike læringsstrategiar og å kunne planlegge opplæring innanfor dei rammer som er sett. Dette inneber også refleksjon rundt innhald og arbeidsformer, grunngjeving for undervisning og formidling (Damsgaard, 2010, s. 47). Evna til å planlegge, organisere og strukturere øvingar, samt metodiske verkty for innlæring, innstudering og motivering vil difor i denne samanheng tolkast som ein del av den didaktiske kompetansen til ein dirigent, då dei alle inneber å planlegge og vurdere opplæring innanfor gitte rammekontekstar.

3.3.3. Sosial kompetanse

Tronshaug og Lysebro (1995) peiker på viktigheita av at dirigenten vert ein samlande leiar i ensemblet, noko som kan tolkast som den same evna til leiing og kommunikasjon som Damsgaard (2010) referer til. I tillegg definerer Damsgaard (2010) tolmod, godt humør og evna til å skape trygge miljø som ein del av den sosiale kompetansen. Desse finn ein igjen hos Askeland (1979). I følgje Damsgaard (2010, s. 48) inneber også sosial kompetanse toleranse og evne til å stimulere til lærelyst.

3.3.4. Yrkesetisk kompetanse

Det vart nemnt at respekt for musikantane er ein viktig kompetanse for ein dirigent (Tronshaug & Lysebro, 1995). Damsgaard (2010) referere til at dette også er ein viktig kompetanse for ein lærar, fordi ein som lærar har stor fridom. Som lærar er ein ofte aleine i klasserommet og graden av innsyn frå andre kan vere minimal. Som lærar står ein ofte i eit maktforhold ovanfor sine elevar og ein kan difor ha stor påverknadskraft på elevane (Damsgaard, 2010). Yrkesetisk kompetanse inneber i dette tilfellet at dirigenten må utøve yrkesetisk medvit om det asymmetriske maktforholdet mellom dirigent og aspirantar.

3.3.5. Endring- og utviklingskompetanse

Damsgaard (2010, s. 48) nemner endring- og utviklingskompetanse som viktig for å vidareutvikle pedagogisk verksemd. Dette inneber evna til å møte, vurdere og handtere endringar, til å vere nytenkjande og å oppretthalde eit fagleg nivå. Dette er eit tema ein såg at særleg Askeland (1979) er oppteken av. Evna til eigenrefleksjon og utvikling er via mykje plass då han opplever dette som viktig for å oppretthalde kunnskapsnivået til ein dirigent. Evna til å utvikle nytt repetoar, tileigne seg ny kunnskap om instrument og speleteknikkar vil difor i denne samanheng tolkast som ein form for endring- og utviklingskompetanse. Det same vil evna til å reflektere og vurdere verdien av eigen praksis, nytenking og endring.

3.3.6 Analyseverktøy

Dei 5 kompetanseområda som no er skissert vil verta nytta som linser for å analysere datamaterialet i denne oppgåva. All den kunnskap, ferdigheiter, eigenskapar og haldningar som er nemnt som sentrale for dirigentyrket har vorte plassert inn i ein av dei 5 kompetanseområda; fagleg, didaktisk, sosial, yrkesetisk, endring- og utviklingskompetanse. Analysearbeidet som gjenstår vil vise kor vidt denne kategoriseringa fungerer som eit analyseverktøy i denne konteksten.

3.4. Kompetanse – eintydig fastlagt eller i stadig utvikling?

Eg ynskjer å avslutte dette kapittelet med å belyse ein viktig faktor som er uavhengig av kva form for kompetanse ein vektlegg. Sett under eitt gir dei ulike kompetanseområda eit heilskapleg bilete av kva kompetanse som er viktige for å fungere som ein god dirigent. Men det er også viktig å ta med i betraktningen den stadige og gradvise utviklingsprosessen som går føre seg.

3.4.1 Dreyfus: Frå novise til ekspert

I følge Dreyfus (1999, skildra i Vavik, 2004) kan ein finne eit karakteristisk utviklingsløp av kompetanse som er identifiserbart og felles, heilt uavhengig av kva form for kompetanse det dreiar seg om. Denne forma for utvikling skildrar han som ein prosess med fem nivå, der det nedste nivået vert kalla novise og det øvste nivået ekspert. Dei fem nivåa utgjer ein kompetansestige som symboliserer kompetanseutviklinga, der kvart nivå har særskilde karaktertrekk. Det første nivået illustrerer ein nybyrjar som nyttar fastlagde rammer,

prosedyrar, protokollar og reglar som eit sikkerheitsnett for utøving innan sitt kompetanseområde. Etterkvart klatrar nybyrjaren oppover kompetansesstigen til ein har opparbeidd seg ei intuitiv forståing og kan vurderer analytisk kva som vil vere den beste handlingsmåten i ein gitt situasjonen. Det siste trinnet i kompetansesstigen står i sterk kontrast til det første ved at ein har opparbeidd seg eit breitt repetoar av erfaringar ein kan nytte seg av (Ibid).

Om ein skal overføre desse omgrepa til å gjelde dirigentyrket, kan novise-nivået sjåast på som dei første åra i arbeidet som dirigent. Reglar og lover ligg til grunne for handlingar og ein nyttar teori ein har lært som støtte og grunnlag for å planlegge og gjennomføre undervisning. Dei første åra støttar ein seg gjerne på læreplanar, lærebøker, teoriar om pedagogikk, didaktikk og metodikk og er avhengig av nøye planlegging for å klare å skape struktur og orden under øvingane. Etterkvart skaffar ein seg erfaringar som gir større rom for improvisasjon framfor ensemblet. Evna til å sjå samanhengar, samanlikne og reflektere over eigne handlingar vert stadig utvikla og får større plass i eigen praksis. I forhold til problemstillinga for denne oppgåva kan det difor også vere relevant å tenke over at uavhengig av kva for kompetanse som vert rekna som mest relevant i den gitte konteksten, vil det også ha noko å seie kor godt utvikla kompetanseområdet er.

4. Aspirantar om ein dirigent sin kompetanse

I dette kapitlet vil eg gjere greie for intervjua som har vore gjennomført, samt analyse og tolking av forskingsfunna opp mot presentert teori. Analysen og tolkinga tek utgangspunkt i Seidman (2013) sine 3 nivå som er gjort greie for i kapittel 2. Det teoretiske perspektivet tek utgangspunkt i dei 5 kompetanseområde som er gjort greie for i kapittel 3. Under innsamling av empiri til denne oppgåva enda eg opp med store mengder datamateriale og eg har difor prøvd å trekke ut dei svara som verkar å fanne om flest av informantane sine synspunkt og som kan kaste lys over problemstillinga for denne oppgåva. Informantane vil verta referert til som informant 1, 2, 3...12 og der det vert referert til dirigenten som "han", er dette fordi ordet "dirigent" er eit hankjønnsord. Kapitlet er delt inn i 3 underkapittel, der kvart underkapittel representerer eit nivå i analyse- og tolkingsprosessen.

4.1. Første nivå: Framtredande synspunkt

Når aspirantane vart bedt om å gjere greie for kva kompetanse dei verdset hos ein dirigent viste dei oftast til kunnskap, ferdigheiter, eigenskapar og haldningar, i tillegg til positive sider ved sin eigen dirigent. I dette underkapitlet har eg prøvd å samanfatte dei mest framtredande synspunkta ved å analysere og tolke intervjua som er gjort.

4.1.1 Ein dirigent skal vere flink

Dei fleste av aspirantane syntes å være svært oppteken av at ein dirigent skal vere flink. Kva som vart meint med omgrepet *flink*, var derimot litt ulikt. Nokre av aspirantane meiner at ein dirigent skal vere flink til å spele medan andre meiner at det å vere flink betyr å ha kunnskap om noteverdiar, repetoar og instrument. For nokon inneber dette å vere flink til å lære frå seg og kunne gi gode tilbakemeldingar.

Informant 8: Vere flink til det han held på med!

Intervjuar: Kva meiner du med det?

Informant 8: At han kan spele og notar og om korps og sånne ting! Og dirigere

Informant 9: Må vere flink til å lede alle i korpset, synes eg!

Informant 7: Noteverdiar!

Informant 7: Flink til masse ting!

Informant 9: Eg synes dirigenten skal vere flink til å spele (Intervju 3)

Informant 10: Eg synes det er vitig at dirigenten er flink til å gi tilbakemeldingar. Eg trur eg får lure tilbakemeldingar dersom dirigenten er flink til å spele (Intervju 4).

Informant 6: (...) og at han er flink til å forklare (Intervju 2).

I samanheng med ordet flink, vart det også ofte referert til at ein dirigent må ha ulike former for kunnskap. Dette innebar kunnskap om noteteori, musikkhistorie, repetoar, sjangerkunnskap, instrumentkunnskap og direksjon. I tillegg vart det også nemnt kunnskap om ulike innlæringsmetodar, øveteknikkar og metodar.

4.1.2 Ein dirigent bør vere streng, men rettvis

Fleire gonger nemnte aspirantane at ein dirigent skal vere streng og ha gode leiareegenskapar, slik at han oppnår ro og orden på øvingane.

Intervjuar: Er det ingenting anna de synes er viktig med ein dirigent?

Informant 4: Han må vere streng!

Intervjuar: Er det bra å vere streng?

Informant 5: Ja, fordi viss ikkje blir det berre rot! (Intervju 2)

Det ser også ut for meg at aspirantane er opptekne av at ein dirigent må vere rettvis sjølv om han er streng. Dette er ofte knytt til at rettferdige og konstruktive tilbakemeldingar vert opplevd som motiverande. Ein av aspirantane forklarar dette med å vise til korleis han ikkje ynskjer at dirigenten skal vere:

Intervjuar: Kva synes de må vere det verste med ein dirigent då?

Informant 3: Viss de er kjempestrengte også viser dei ikkje korleis me skal gjer det også blir dei bare sinte. Då trur eg at eg hadde blitt lei meg! (Intervju 1)

Ein av dei 12 aspirantane opplever det derimot som negativt dersom dirigenten er fullstendig styrande.

Informant 10: Han er litt sånn sjef...

Intervjuar: Kva meiner du med det?

Informant 10: At han bestemm kva me skal spele og sånn, og at alle må gjer sånn som han seier.

Informant 12: Men viss ikkje hadde det jo blitt kaos!

Informant 10: Mjo... (dreg litt på det)., kanskje. Men det er litt kjekt når me får bestemme songar og sånn av og til då! Men ellers er det nok bra at han er sjef ja. For viss ikkje hadde me jo ikkje klart å halda takten viss alle skulle bestemme kor fort songen skal gå. (Intervju 4)

4.2.3 Ein dirigent må ta aspirantar på alvor

Slik det ser ut for meg er aspirantane også opptekne av å verta teken på alvor, blant anna ved at det vert stilt krav til eigensinnsats.

Informant 9: Dirigenten blir sint viss me ikkje har gjort leksene, men så blir han veldig glad om me har gjort dei og! Det synes eg er rettferdig! Det er bra at me og må gjer noko sjølv om me er små... (Intervju 3).

Dei set også pris på at dirigenten ser verdien av deira tilbakemeldingar og har forståing for at også aspirantar har krav til ein dirigent.

Informant 9 og 8 : Han må iallfall... (tenker seg om)

Intervjuar: Ja?

Informant 9: Han må i alle fall ikkje vere sånn som berre skal ver kompisen min og tullar med meg og sånt...

Informant 7: Ja, det er skikkelig teit når vaksne folk trur de er sanne som går i barnehagen, liksom! (Intervju 3)

Slik eg tolkar det er aspirantane også oppteken av at dirigenten tek dei på alvor ved å heile tida fornye og evaluere kor vidt metodar og repetoar er hensiktsmessig for deira utvikling, slik at undervisninga er individuelt tilpassa kvar enkelt aspirant. Aspirantane verkar også å setje pris på ein dirigent som tek dei på alvor ved å vere genuint interessert i deira utvikling. Dei verdset dirigentar som set deira speglede, utvikling og motivasjon framfor eigne musikalske interesser, blant anna ved å forenkla notar slik at ein opplever mestring.

Informant 9: Eg synes det er litt kjekt at han er oppteken av at me skal få det til for då vert det kjekkare å spele. Eg synes det er viktig at han gjer notane enklare viss det er vanskeleg, sånn at eg får det til (Intervju 3).

I tillegg til dei eigenskapar, haldningar, kunnskap og ferdigheiter som er vist til ovanfor set også aspirantane pris på ein dirigent som er morosam og snill. Vidare vil eg sjå på korleis dette kan analyserast og tolkast i forhold til teorien som er nytta i denne oppgåva.

4.2 Andre nivå: Forskingsfunna sett i lys av utvald teori

Føremålet med denne oppgåva er å undersøkje kva kompetanse det ser ut til at aspirantar i eit skulekorps set mest pris på hos sin dirigent. Eg har difor analysert kva for kompetanseområde kunnskapen, haldningane, eigenskapane og ferdigheitene aspirantane skildrar, høyrer til ved å ta utgangspunkt i dei 5 kompetanseområda det tidlegare er gjort greie for.

Tidlegare i oppgåva vart fagleg kompetanse definert som fagleg kunnskap, samt pedagogisk kunnskap. Når aspirantane ynskjer ein dirigent med kunnskap om notar, repetoar, musikkhistorie og direksjon tolkar eg dette som fagleg kompetanse. Slik eg kan forstå det er det særleg den faglege kunnskapen aspirantane ser på som viktig kompetanse, samstundes som dei også er oppteken av at dirigenten skal ha nok kunnskap til å gjere dei flinkare. Når pedagogisk kompetanse i følgje Damsgaard (2010) handlar om å vite noko om korleis born og unge lærer, kan ein slå fast at den pedagogiske kunnskapen som ligg i omgrepet fagleg kompetanse også er viktig for aspirantane.

Ut i frå definisjonen eg har nytta vil repertoaret av innlæringsteknikkar, evna til konstruktive tilbakemeldingar, til å lære frå seg og formidlingsevne tolkast som didaktisk kompetanse. Definisjonen av didaktisk kompetanse inneber også evna til planlegging og organisering, men dette opplever eg ikkje at mine informantar er like opptekne av.

At dirigenten skal vere streng vert tolka som sosial kompetanse. Slik aspirantane skildrar denne eigenskapen inneber dette at dirigenten skal vere ein tydeleg leiar som stiller krav til eigeninnsats. Damsgaard (2010, s. 48) skildrar sosial kompetanse blant anna som evne til leiing, kommunikasjon og samarbeid, og ut i frå intervju med aspirantane er det då leiingskompetansen dei verdset ved ein dirigent. Aspirantane verdset også toleranse, noko Damsgaard (2010) definerer som ein del av den sosiale kompetansen.

Aspirantane sitt ynskje om ein rettferdig og snill dirigent vert tolka som eit ynskje om ein yrkesetisk, kompetent dirigent. I kapittel 3 vert det vist til at ein dirigent må vere bevisst det asymmetriske maktforholdet mellom dirigent og musikanter. Under intervju kom det fram at dette også opptek aspirantane då dei ynskjer å verta høyrte ved at dirigenten verdset deira synspunkt og at dei vert teken på alvor.

Også det siste kompetanseområdet; endring- og utviklingskompetanse vart nemnd av aspirantane. Dei er oppteken av at dirigenten skal utvikle sine egne speleferdigheiter og fornye kunnskap både om repertoar og metodar. Det var litt ueinighet rundt kor vidt ein dirigent skal ha mykje erfaring eller ikkje, og her vart det påpeikt at erfaring er til lite hjelp dersom dirigenten ikkje utvider metode og musikkrepertoaret sitt undervegs. Dei var også svært opptekne av at dirigenten må ha fagleg kompetanse nok til å vurdere kor vidt nye metodar er hensiktsmessig, noko som også understreker viktigheita av endring- og utviklingskompetanse.

Analysen av forskingsfunna har resultert i ein tabell som viser kva ferdigheiter, eigenskapar, haldningar og kunnskap mine 12 informantar verdsett innan dei ulike kompetanseområda.

Fagleg Kompetanse	Didaktisk kompetanse	Sosial Kompetanse	Yrkesetisk Kompetanse	Endring- og utviklings kompetanse
Flink til å spele	Formidlingsevne	Tydeleg leiar	Retttferdig	Utvikle eigne speleferdigheiter
Noteverdiar	Flink til å lære frå seg	Streng	Snill	Fornye repetoar-kunnskap
Notar	Innlæringsmetodar	Få ro på øving	Ta aspirantane på alvor	Fornye metodisk repertoar
Repertoar	Øveteknikkar	Stille krav til eigeninnsats		Vurdere verdien av metodisk og musikalsk repertoar
Instrument	Konstruktive tilbakemeldingar	Toleranse		Nyttiggjer seg av konstruktive tilbakemeldingar
Musikkhistorie	Metodisk repetoar			
Repertoar				
Sjangerkunnskap				
Flink til å oppnå utvikling hos aspirantane				
Direksjon				

Då eg har ei kvalitativ tilnærming til denne oppgåva er eg oppteken av å også forstå meininga bak synspunkta til informantane. Kvifor aspirantane opplever denne kunnskapen, eigenskapar, ferdigheiter og haldningar som viktig, er difor noko eg ser på i vidare tolkinga av forskingsfunna.

4.3. Tredje nivå: Kva er vektlegginga av dei ulike kompetanseområda?

Som ein ser av analysen ovanfor er alle dei 5 kompetanseområda representert og det er difor ingen av kompetanseområda som tydeleg kan utelukkast i arbeidet med å finne ut kva kompetanse aspirantane set mest pris på hos sin dirigent.

I det første tolkingsarbeidet såg eg klare tendensar til at aspirantane verdset alle dei 5 kompetanseområda slik analysen ovanfor viser. For å prøve å undersøke kven av kompetanseområda som vert verdsett i størst grad, har eg difor sett på aspirantane sine refleksjonar knytt til *kvifor* dei set pris på dei ulike kompetanseområda. Slik eg tolkar det opplever aspirantane kompetanseområda som tettare vevd saman enn eg opphavleg gjorde. Kompetanseområda står ikkje berre fram som individuelt viktige; dei vert også ilagt ein funksjon i ein større samanheng då dei opplever at kompetanseområda kan påverke kvarandre. Ved å undersøkje dette fenomenet nærmare, oppdaga eg at aspirantane verdset den faglege kompetansen i større grad enn dei 4 andre kompetanseområda. Slik eg tolkar det vert den faglege kompetansen opplevd som styrande for korleis andre kompetanseområde vert utnytta i praksis. Eg tolkar dette som at aspirantane opplever at den didaktiske kompetanse, sosiale kompetanse, yrkesetiske kompetanse og endring- og utviklingskompetansen verkar inn på den faglege kompetansen og på kvarandre, men at desse 4 kompetanseområda har mindre påverknadskraft på den faglege kompetansen.

Av intervjuar kjem det fram at den faglege kompetansen påverkar endring –og utviklingskompetansen:

Informant 4: Eg synes det er kjekt når dirigenten lærer seg nye ting, slik at me kan gjer nye ting på øving.

Informant 5: Ja, men han må ver litt flink sånn at han veit om det er vits...

Intervjuar: Kva meiner du?

Informant 5: Jo, dumt å berre leke hangman –me blir jo ikkje flinkare av det. Så ikkje alle nye leikar og sånt er så masse vits i... (Frå intervju 2)

Aspirantane opplevde at den fagleg kompetansen påverkar den sosiale, ved å gi dirigenten ein form for fagleg autoritet:

Informant 7: Eg gidd ikkje å bry meg om kva dirigenten seier dersom han ikkje er flink! (Intervju 3)

Informant 6: Ja, eg trur og at ein dirigent er ein god leiar dersom han er skikkelig streng og veldig flink –for då veit han alltid kva me gjer rett og gale og sånt. (Intervju 2)

I følge aspirantane påverkar også den faglege kompetansen kor vidt ein klarar å vere yrkesetisk i sin praksis.

Informant 11: Eg trur ein dirigent må vere veldig flink for å kunne vere rettferdig, for då kan han høyre kven som spelar feil. Også høyrer han kven som har øvd og då vert det ikkje urettferdig (tenker seg om) teit viss han skryt av nokon som ikkje har øvd –det er ikkje rettferdig! (Intervju 4)

Og til slutt viser utdraget nedanfor ein av årsakene til at aspirantane meiner at den faglege kompetansen også påverkar den didaktiske.

Intervjuar: Kva set de mest pris på då: at dirigenten har mykje fagkunnskap eller er flink til å lære frå seg?

Informant 2: Eg synes det er viktigast at han kan masse

Intervjuar: Kvifor det då?

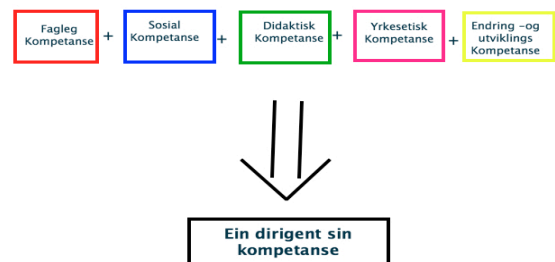
Informant 1: Fordi viss ikkje har han jo ingenting å lære oss. (ler) (Intervju 1)

Utdraga ovanfor viser nokre dømer på korleis aspirantane reflekterte over kvifor dei verdset fagleg kompetanse. Det vart også nemnt fleire dømer på korleis sosial, didaktisk, yrkesetisk og endring- og utviklingskompetansen kan påverke kvarandre. Basert på analyse- og tolkingsarbeidet har eg utarbeida nokre illustrasjonar eg vonar kan vere med å belyse dei mest sentrale funna i denne oppgåva.

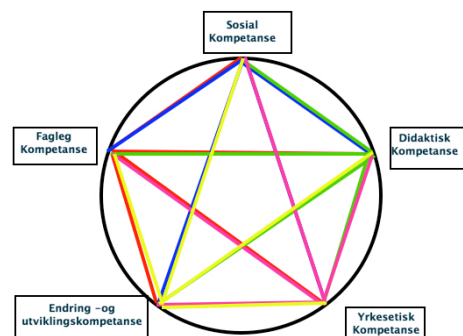
4.4. Drøfting av funn

Illustrasjonane nedanfor er meint å gi innsikt og reflektere nok av den prosessen denne oppgåva har vore. Gjennom illustrasjonane ynskjer eg å gjere greie for korleis oppfatninga av ein dirigent sin kompetanse har utvikla seg i arbeidet med oppgåva, Illustrasjon 1 og 2 gjenspeglar funna eg opplever som mest sentrale i denne oppgåva.

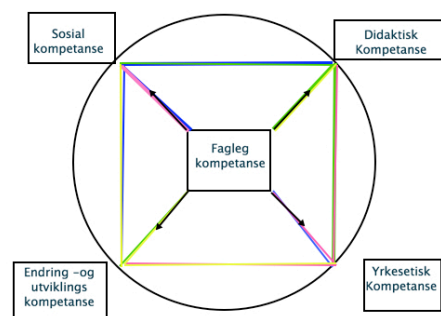
Eg byrja arbeidet med ei forståing av dei 5 kompetanseområda som 5 likeverdige område, basert på utvald teori. Til saman utgjør desse ein dirigent sin kompetanse (Illustrasjon 1).



Etterkvart utvikla dette seg til ei forståing av at kompetanseområda er likeverdige og har evna til å påverke kvarandre. Alle dei 5 kompetanseområda vert sett pris på av mine informantar (Illustrasjon 2).



Etter det avsluttande analyse- og tolkingsarbeidet sit eg att med denne oppfatninga: Aspirantane i mine informantkorps set mest pris på den faglege kompetansen hos sin dirigent, fordi den yrkesetiske, sosiale, didaktiske og endring – og utviklingskompetansen alle vert affisert av den faglege kompetansen. Dei 4 andre kompetanseområda vert verdsett på grunn av påverknadskrafta desse 4 har på kvarandre, men den faglege kompetansen vert oppfatta som styrande (Illustrasjon 3).



Dei 5 kompetanseområda som er uttrykt i dei 3 illustrasjonane, dannar utgangspunktet for analyse- og tolkingsarbeidet og tilnærminga kan difor kallas deduktiv. Dei eigenskapar, haldningar, ferdigheiter og kunnskap som har vorte belyst i denne oppgåva har vorte drøfta opp mot kompetanseområda det er gjort greie for i kapittel 3. Eg oppfattar den utvalde teorien som hensiktsmessig då den let meg samanfatte fleire synspunkt og meiningar til handterbare kategoriar. Det denne teorien derimot ikkje har tatt høgde for, er kven av desse kompetanseområda som bør vektleggjast i størst grad. I kapittel 3 vises det til at Askeland (1997) oppfattar den pedagogiske kompetansen som viktigast i arbeidet med aspirantar. Ut frå det eg kan lese av intervjuetekstane er ikkje dette eit kompetanseområde som opptek mine informantar i like stor grad, til tross for at Damsgaard (2010) definerer pedagogisk kunnskap som ein del av fagleg kompetanse. Evna til å organisere og planlegge som også Askeland (1997) legg vekt på, vert heller ikkje nemnt av aspirantane. Dette viser kanskje at ikkje alle eigenskapar og ferdigheiter innanfor dei ulike kompetanseområde vert verdset i like stor grad? I vidare forskning kunne det difor vore interessant å utforske eit og eit kompetanseområde ved å fragmentere dei i mindre og meir spesifiserte kategoriar.

Etterkvart som eg har sett korleis faglege kompetansen kan tolkast som eit hovudfunn har tilnærminga mi gått over frå å vere deduktiv til ein kombinasjon av induktiv og deduktiv. Denne tilnærminga kan kallast abduktiv då eg i utgangspunktet baserte meg på teori for å analysere datamaterialet, før datamaterialet igjen har vorte utgangspunktet for å finne ny teori for å kunne drøfte hovudfunnet i denne oppgåva (Laursen, u.å).

4.4.3 Fagleg kompetanse som eit overordna kompetanseområde

Ein av dei som seier noko om viktigheita av fagleg kunnskap er professor Lee Shulman. I artikkelen *Those who understand: Knowledge growth in Teaching* frå 1986 tek han eit oppgjær med skodespelforfattar George Bernard Shaw sitt utsegn;

”He who can, does. He who cannot, teaches! (Shaw, sitert i Shulman 1986 s.1)

Shulman (1986) skildrar i denne artikkelen viktigheita av fagkunnskap og hans syn på forholdet mellom det å kunne og det å undervise. Artikkelen kan tolkast på fleire måtar, men eg tolkar det slik at evna til å formidle kunnskap vidare er knytt til at ein som lærar må ha så sterk, fagleg kompetanse at ein sjølv forstår det som skal formidlast. Shulman (1986) legg nok

i større grad vekt på både den faglege kompetansen og den pedagogiske kompetansen enn det som kom fram under intervjuet eg har gjennomført. Ein kan likevel sjå likskapstrekk mellom Shulman (1986) sin artikkel og tolkinga av intervjuet i samband med denne oppgåva, ved at det i begge kontekstar vert fokusert på at kompetanseområda heng saman. I følgje Shulman (1986) er overføring av kunnskap til andre, den ultimate testen av forståing og svært viktig i arbeidet som lærar om ein skal klare å utnytte didaktisk kompetanse til å vidareføre kunnskap. Shulman (1986) uttrykkjer dette slik:

”Those who can, do.

Those who understand, teach” (Shulman, 1986, s.14)

Ein kan også leggje merke til at Shulman nyttar seg av omgrepa *Pedagogically Knowledge* og *Content Knowledge* når han skildrar kva som er viktig for ein lærar. Damsgaard (2010) definerer både pedagogisk og fagleg kunnskap som fagleg kompetanse og ut i frå denne definisjonen vil det vere den fagleg kompetansen også Shulman legg vekt på. Eg har tidlegare også vist til at Lysebro og Tronshaug (1995) peikar på at ein som dirigent må ha kunnskap innan musikk og pedagogikk for å oppnå gode resultat som dirigent, noko som igjen samsvarer med Damsgaard (2010) sin definisjon av fagleg kompetanse.

5. Oppsummering og vegen vidare

Føremålet med denne oppgåva har vore å tileigne seg kunnskap om kva kompetanse som vert verdsett når ein skal vere dirigent for aspirantar i eit skulekorps. Gjennom kvalitative forskingsintervju har eg fått innsikt i kva 12 aspirantar meiner om temaet, noko som har ført til ei utvida forståing av kompetanseomgrepet i relasjon til dirigentyrket.

5.1. Sentrale funn

Ved å eksplisitt sjå på summen av synspunkta til mine informantar og vidare tolke desse opp mot det teoretiske grunnlaget for denne oppgåva, ser eg tendensar eg vil kalle for sentrale funn i denne oppgåva:

- Sosial, etisk, didaktisk, fagleg og endring- og utviklingskompetanse er alle kompetanseområder det vert sett pris på.
- Dei 5 kompetanseområda må sjåast under eitt og er uløseleg knytt til kvarandre.
- Den faglege kompetansen vert verdsatt høgast av mine informantar, då dei opplever denne som styrande for korleis dei andre kompetanseområda kjem til uttrykk.

På bakgrunn av desse funna og relevant teori opplever eg at eg har fått svar på problemstillinga: *Kva kompetansar opplev aspirantar i skulekorps som viktige hos sin dirigent?*

Å seie at desse funna gjeld for alle aspirantar er umogleg. Desse funna er berre mi tolking av mine 12 informantar sine synspunkt. Som tidlegare nemnt er det likevel mogleg at andre kan kjenne seg igjen i tematikken og nyttiggjer seg av erfaringar frå denne oppgåva.

5.2. Veggen vidare

I arbeidet med denne oppgåva har eg fått innblikk i tankar og synspunkt om eit tema eg er genuint interessert i. Eg har fått større forståing av barn sin evne til refleksjon og mine informantar si haldning til ein dirigent sin kompetanse. Eg har fått større forståing for kor avgjerande fagleg kompetanse kan vere i fleire samanhengar, deriblant for å oppnå respekt i sin praksis som dirigent.

Funna som er gjort i denne kvalitative studien dannar eit utgangspunkt som kunne vore interessant for vidare forskning. Med bakgrunn i arbeidet som er gjort i denne oppgåva ville det vore interessant å utlede nokre hypotesar ein kunne undersøkt vidare gjennom meir kvantitative metodar. Kanskje kunne ein då konkludert med funn som ville vore gjeldane for eit mykje større utval av informantar? Eit tema eg kunne tenkt meg å undersøkje nærmare er korleis dirigenten opplev kompetansefenomenet; ikkje berre aspirantane si side av denne saken.

Slik eg tolkar funna i oppgåva kan desse sjåast på som argument for kvifor det er naudsynt med kompetente dirigentar. I og med at ein dirigent er definert som ein musikkpedagog, kan dette kanskje også sei noko om utdanninga av musikk lærarar? I rapporten ”Det Muliges Kunst” kjem eit ekspertutval med klare råde til kulturministeren og kunnskapsministeren å heve fagkompetansen i estetiske fag i skulen (Birkeland et al, 2014). Om ein skal prøve å trekke nokre av funna frå denne oppgåva utover konteksten dei er ein del av, antyder kanskje også denne oppgåva at lærarar som underviser i musikk bør ha musikkfagleg kompetanse? Det er interessant å sjå at dei unge informantane i denne oppgåva uttrykker misnøye med dirigentar som har lite fagleg kompetanse. Dette får meg til å undre over kva skuleelevar tenker om ein musikk lærar utan musikkfagleg kompetanse?

Kjelder

- Amland, A. & Sæle, T. (2004). *Emnehefte: Korpsdirigenten 1*. For Norges musikkorps Forbund. Bergen. Henta 15.05.15. frå: <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Litteratur-Korpsdirigenten1.pdf>
- Askeland, P. O. (1979). *Dirigenten og skolekorpset*. Oslo: Norsk Musikkforlag A/S
- Barstad, S. H. (2010). *Den Kompetente læreren*. (Masteroppgåve frå NLA Høgskolen i Bergen). Henta 20.05.15 frå http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172063/Master_Barstad_h10.pdf?sequence=1
- Bell, J. (2010). *Doing your research project : a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead : Open University Press.
- Birkeland, E., Andsnes, S., Espeland, M., Duun, E. A., Hamre, O. Kirksæther, B., Myhre, A. S. & Sørheim, E. (2014). *Det muliges kunst. Råd til kulturministeren og kunnskapsministeren*. Oslo. Henta 16.05.15 frå: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/kudkd_det_muliges_kunst_f4398b_lenket.pdf
- Christophersen, C. (2010). *Forskningsetiske refleksjoner*. I Olsen, E. & Schei, T.B. *Flyt og form. Forskningstekster fra det musikkpedagogiske feltet*. (s. 151 -165). Bergen: Høgskolen i Bergen, Skriftserien nr. 5/2010
- Damsgaard, H. L (2010). *Den profesjonelle lærer*. Cappelen Damm AS
- Dyb, H. (2010). *Tidlig innsats gir mindre frafall*. Henta 28.04.15 frå: <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-fracfall>
- E.J. Lysebro & H. J. Tronshaug (1997). *Med takt og tone -2*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag ASA
- Fors, E. S. (2014). ”Jeg skal aldri slutte!”. *En undersøkelse av prosjektet Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon – et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Norges Musikkorps Forbund og Norsk Kulturskoleråd*. (Masteroppgåve frå NTNU). Henta 20.02.15 frå: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736226/FULLTEXT01.pdf>
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset. En arena for samspill og sosial læring*. (Masteroppgåve frå Høgskulen i Volda). Henta 15.02.15 frå: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/153892/master_gylterud.pdf?sequence=1
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. Utg) Cappelen Damm AS

- Hansen, T. & E. J. Lysebro, H. J. Tronshaug (1995). *Med takt og tone – 1*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hjelmbrekke, S. & Berge, O. K. (2010). *Når hornet er lagt på hylla: Fråfall av tenåringer frå musikkorps*. Telemark: Telemarksforskning. Henta 10.03.15 frå: <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1873.pdf>
- Hoffman, T. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Henta 30.04.15 frå <http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>
- Holen, A. (2010). *Dirigent –orkesterleder*. Store Norske Leksikon. Henta 20.04.15 frå: <https://snl.no/dirigent%2Forkesterleder>
- Imsen, G. (2005). *Elevenes Verden*. (4. Utg) Oslo: Universitetsforlaget
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Laursen, M. H. (u.å). *Abduktive læreprosesser*. Henta 19.05.15 frå: <http://abduktiv.dk/abduktive-læringsprosesser/>
- Martinussen, G. & Tellefsen, H. K. (u.å). *Vurdering som en del av undervisning og læring i matematikk*. Høgskolen i Oslo. Henta 16.04.15 frå: <https://oda.hio.no/jspui/bitstream/10642/677/2/804253.pdf>
- Norges Musikkorps Forbund (u.å). *Dirigenten*. Henta 20.04.15 frå: <http://musikkorps.no/musikk-og-drill/dirigentutvikling/>
- NOU 2014:7 (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Henta 29.04.15 frå: <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- Olsen, T. M. (2010). *Kompetanse på kommunalt nivå i barnehagesektoren*. (Masteroppgåve frå Universitetet i Agder). Henta 24. 04.15 frå: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/139140/Torunn-Marie%20Olsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pedersen, L. E. (2013). *Bacheloroppgave – Forbygging av frafall i barne – og ungdomsidrett*. (Bacheloroppgåva frå Høgskulen i Hedmark.) Henta 23. 04.15 frå: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/79759/Linn>
- Personvernombudet for forskning. (u.å). *Når gjelder meldeplikten*. Henta 17.04.15 frå: <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>
- Personvernombudet for forskning. (u.å). *Vanlige spørsmål - Når kan barn samtykke selv?* Henta 30.04.15 frå: http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html

- Popadic, C. (2013). *Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark*. (Materoppgåve frå Norges Musikhøgskule). Henta 01.04.15 frå:
http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/245317/Cedomir_Popadic.pdf
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. (2. Utg.) Universitetsforlaget.
- Regjeringen (u.å). *Fremtidens Skole. Ludvigsen-utvalget*. Henta 29.04.15 frå:
<https://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/org/styrer-rad-og-utvalg/utvalg-utreder-framtidens-skole/id732688/>
- Reitehaug, J. (1990). *Selvoppholdelse, rekruttering og opplæring*. Bergen: Norges Musikkorps Forbund
- Seidman, I. (2013). *Interview as qualitative Research. A guide for researchers in education & the social sciences*. (4. Utg.) New York: Teachers Press, Columbia University.
- Shulman, L. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in Teaching*. Educational Researcher, 15(2), 4-14. Henta 05.05.15 frå:
http://www.fisica.uniud.it/URDF/masterDidSciUD/materiali/pdf/Shulman_1986.pdf
- St. meld. nr. 16 (2006 – 2007) *og ingen sto igjen – Tidleg innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.) Oslo: Fagbokforlaget.
- Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Tutrum, N. G. (2012). *Ungdom og Korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?* (Masteroppgåve Høgskulen i Hedmark). Henta 20.02.15 frå:
<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/78431/Turtum.pdf>
- Vavik, L. I. (2004). *Perspektiver på samarbeid og veiledning i nettbaserte læringsomgivelser*. I Sigmundson, H. & Bostad, F. *Læring. Grunnbok i læring, teknologi og samfunn*. (s. 135 – 173). Oslo: Universitetsforlaget.

Vedlegg

1. Intervjuguide
2. Samtykke- og informasjonsskriv

Intervjuguide

1. Kvifor byrja de å spele i korps? Venner, familie, korpssets omdømme, ambisjonar...
2. Kvifor har de heldt fram med å spele i korps?
3. Kva spelar de?
4. Kan de skildre dirigenten dykkar?
 - Øvingane
 - Korleis er han? Streng, snill, skummel, morosam osv?
 - Krev han eigeninnsats?
 - Variert undervisning?
 - Kan han sjølv spele?
 - Utanom musikalske aktivitetar? Relasjonar?
 - Respekt?
 - Medbestemming?
 - Tydeleg leiar?
 - Tilbakemeldingar: Konstruktive? Motiverande?
 - Godt førebudd?
 - Utdanning? Er dette viktig?
 - Kan han svare på alle spørsmål?
 - Kva er mest motiverande ved dirigenten din?
 - Kva likar du ikkje så godt?
 - Er dirigenten flink til å høyre på tilbakemeldingar?
5. Kva assosierer dykk med ein god dirigent? Har de nokre dømer på ein slik dirigent? Har de opplevd dirigentar de ikkje likte? Kvifor?
6. Kva legg de i ordet profesjonell dirigent?
7. Er det skilje mellom det å vere lærar og dirigent?
8. Kva synes de er viktige kompetansar hos ein dirigent?
 - Kva synes de er den viktigaste av dei kompetansane de har nemnt?
9. Kva kompetanse synes de er viktigast at dirigenten heile tida utviklar?
10. Kva kompetanse kan bidra til at de ikkje sluttar å spele?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Blås vidare- ein kvalitativ studie av kva kompetanse aspirantar i eit skulekorps opplev som viktige hos sin dirigent.”

Forskningsprosjekt

Jeg går 3. –og siste året på faglærerutdanningen i musikk ved Høyskolen Stord/Haugesund og skal i løpet av våren 2015 gjennomføre et forskningsprosjekt i forbindelse med min avsluttende bacheloroppgave. Jeg har gjennom mange år som musikanter, instruktør og dirigent i ulike skolekorps i regionen, sett at noen skolekorps har utfordringer i forhold til rekruttering og hindre frafall av aspiranter i aspiranttiden i skolekorps. Med dette forskningsprosjektet ønsker jeg å rette søkelyset mot hva en som dirigent kan gjøre for å motvirke dette og hva type kompetanse hos dirigenten, aspirantene opplever som viktig.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å undersøke dette ønsker jeg å gjennomføre gruppeintervju med aspiranter fra ulike skolekorps. Intervjuet vil foregå som en samtale/intervju der vi diskuterer hva de ser på som viktige kompetanser hos en dirigent. Jeg er opptatt av hvordan de som aspiranter oppfatter dirigenten sin, hva denne er flink til/mindre flink, hvordan de synes en dirigent skal være og hva kompetanse det er viktig for aspirantene at en dirigent har. Dersom det er ønskelig kan foresatte (på forespørsel) se intervjuguide på forhånd.

Det er frivillig å delta og en har selvsagt mulighet for å trekke seg fra studiet når som helst, uten å begrunne dette nærmere. Verken intervjunotat eller sluttoppgave vil inneholde personopplysninger og vil bli anonymisert. Det vil heller ikke være mulig å gjenkjenne deltakerne i prosjektet i en eventuell publikasjon. Dersom en trekker seg vil alle innsamlede data relatert til denne musikanten bli slettet og ikke brukt i sluttresultatet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2015.

Dersom du/dere gir samtykke til at deres musikanter kan delta i denne studien, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og leverer denne til meg snarest. Har du/dere ellers noen spørsmål, er du/dere velkommen til å ta kontakt med meg på 99581161, eller sende en e-post til rebecca.almaas@gmail.com. Du kan også kontakte min veileder Synnøve Kvile, ved musikkseksjonen på HSH på tlf. 53 49 13 68

Med vennlig hilsen
Rebecca Almås

Samtykke til deltakelse i studie

Vi har mottatt informasjon om studien, og godkjenner at

----- kan delta i studien
(Navn på musikanter)

(Signatur foresette)

Vi samtykker at vårt barn kan delta i et intervju

