

Masteroppgåve

Skulekorpsdireksjon

Eit diskursorientert bidrag til å forstå korleis
direksjonspraksisar i skulekorps vert konstruert

Conducting School-band

A discursive contribution to understand how conducting-
practices in Norwegian school band are being constructed

Rebecca Almås

Master i kreative fag og læreprosessar, Musikkprofil

Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett

Institutt for kunstfag, Stord

Rettleiar: Thorolf Krüger

Juni 2018

Samandrag

Å dirigere skulekorps er ei mangefasettert oppgåve, som kan vere vanskeleg å fullt ut definere kva inneber. Eigne erfaringar og forskning har medført ein fascinasjon knytt til kva ein skulekorpsdirigent er og korleis ein kan forstå kva skulekorpsdireksjon inneber. For å få auka innsikt i kva dette yrket kan innebere har eg intervjuet og observert 2 dirigentar når dei dirigerer sine respektive skulekorps. Eg har hatt ei diskursteoretisk tilnærming til å undersøkje desse 2 praksisane, og har med utgangspunkt i eit sosialkonstruksjonistisk vitenskapssyn, ein epistemologisk tankegong og diskursanalytiske reiskapar prøvd å belyse følgjande problemstilling: *Kva for diskursar er sentrale i dirigentpraksisar i to skulekorps, og korleis formar diskursane metodiske sider ved direksjonspraksisane i desse korpsa?*

Eg har gjennomført 3 kvalitative, semistrukturerte intervju med kvar av dei to dirigentane. I tillegg har eg gjennomført til saman 6 observasjonar. Ved hjelp av ei teoribygging basert på tankar og idear frå Michel Foucault sitt arbeid, har eg gjennomført ein arekologisk-inspirert utsegnsanalyse av det empiriske materialet mitt. Her har eg undersøkt kva for ytringsmåtar dirigentane nyttar når dei skal reflektere over sitt eige yrke. Dette arbeidet resulterte i 5 diskursar som verkar å vere sentrale i dei to dirigentpraksisane. Desse har eg vald å kalle *sjølvforståingsdiskursen*, *meistringsdiskursen*, *diskursen som musikantsentrering*, *diskursen om musikk som eit opplevd fenomen* og *felleskapsdiskursen*.

Vidare har eg undersøkt korleis møtet mellom desse diskursane ser ut for å danne ein diskursiv logikk som genererer, former og konstruerer nokre metodiske strategiar dirigentane nyttar i sin praksis. Diskursane får nokre handlingsmåtar til å tre fram som naturlege og fornuftige. Ein kan seie at diskursane mogleggjer eit handlingsrom, og gjennom analysen har det vore mogleg å seie noko om korleis diskursar regulerer i forhold til kvarandre. I drøftinga av diskursane kjem eg inn på både makt, konstruksjon av ulike objekt, subjektposisjonar om omgrepet diskursiv logikk. Avslutningsvis rettar eg fokuset mot kvifor eit slik bidrag til å forstå skulekorpsdireksjon kan vere nyttig, samstundes som eg prøver å peike på nokre framtidretta perspektiv med tanke på framtidig arbeid.

Abstract

Conducting Norwegian school-band can be seen as a multi-faceted task, which contents can be difficult to define. Personal experience and research have led to a fascination of the role of a conductor and what conducting might entail. To increase insight into the extent of this profession I've interviewed and observed two conductors during the rehearsals with their respective school bands. The design of this master thesis lies within a discursive, theoretical approach, and the social constructionism combined with epistemological thinking and analysis tools from discourse theory has served as theoretical framework for the research question: *Which discourses are central in two conducting-practices in two Norwegian school-band, and how can these discourse generate and construct methodological strategies within those two practices?*

I have completed 3 qualitative, semi-structural interviews with each of the two conductors, in addition to six observations. With the help of theory crafting based of the thoughts and ideas from Michel Foucault's work, I've done an analysis of statements from my empirical material. During this process I have looked into the informants common ways of expressing their understanding of "a conductor" and "conducting school band", when they were asked to reflect upon their own vocation.

This process resulted in 5 discourses, which seems to be central for the two practices. Continuing on, I have looked at how the interactions between these discourses shapes and forms a discursive logic that generates and constructs some methodical strategies the conductors uses in practice. One can assume that the discourses enable some room for maneuver and through analysis it can be possible to define how the discourse interact with each other. An example of a strategy generated by the discourse can be the strategy of differentiation. While discussing the discourses I touch upon the subjects of power, subject position, construction of object and discursive logic. In conclusion, I focus on why such a contribution to understand how conducting – practices in Norwegian school band being constructed, can be useful. At the same time I also try to point out some future perspective on how this work can proceed on.

Forord

Min farfar seier alltid at læring gjer vondt – og at læring er noko av det vondaste ein kan gjere. Etter å ha arbeid med dette masterprosjektet, vil eg sei meg ueinig i det. Eg trur heller eg vil peike på *forståing* som det vondaste eg har prøvd å oppnå i mitt liv.

Forståing er både meir komplekst, frustrerende og meir smertefullt enn all læring eg tidlegare har oppnådd. Men kanskje er *læring* og *forståing* to sider av same sak? Og det aller mest frustrerende, mest interessante, spanande og utviklande er at sjølv når eg trur eg har forstått noko kan eg ikkje vere sikker på at eg har forstått det som er å forstå.

For kva er vel kunnskap? Sanning? Det rette?

Gjennom dette masterarbeidet har eg streva etter ny innsikt og forståing. Eg vil sjølv sagt ikkje tørre å påstå at eg har *forstått*, men eg har tileigna meg ny innsikt som er med på å opne opp for eit hav av nye ubesvarte spørsmål. Og heldigvis set ikkje denne oppgåva punktum for kritisk refleksjonar, utforskingstrong og nye tankar.

Tusen takk til alle som har gjort det mogleg for meg å gjennomføre dette studiet. Først og fremst tusen takk for ei open dør, samtalar og tilbakemeldingar frå mine to rettleiarar Tine Grieg Viig og Thorolf Krüger. Eg vil også rette ein særleg takk til Øystein Kvinge Røssland for å forbarme seg over ein noko fortapt masterstudent midt i julestria.

Eg må også rette ein stor takk til den fine familien min som alltid er der og alltid har trua. Tusen takk til Tulla (verdast mest beleste hund) for oppmuntring, leik og for at du alltid vert glad for å sjå meg. Og sist, men ikkje minst Torstein. Ingen kunne hatt ein betre mann enn deg – takk for tid og uendelig med tolmod.

Dei som imidlertid fortener den største takka er mine to informantar; utan dykk hadde ikkje denne oppgåva vorte til! Takk for at de har slept meg inn i arbeidskvardagen dykkar!



Innhold:

SAMANDRAG	II
ABSTRACT	III
FORORD	IV
INNHALD	V
FORKORTINGAR NYTTA I OPPGÅVA:	VIII
LISTE OVER FIGURAR OG MODELLAR:.....	VIII
1. INNLEIING	1
1.1.TEMA OG FØREMÅL FOR DENNE MASTEROPPGÅVA	1
1.2. BAKGRUNN FOR VAL AV FORSKINGSFELT	2
1.3 DIRIGENTROLLA	3
1.4 SKULEKORPSDIREKSJON OG SKULEKORPSDIRIGENTEN – EIN RELASJONELL METRONOM?	4
1.5 PROBLEMSTILLING.....	6
1.5.1 <i>Nokre avgrensingar og presiseringar i forhold til problemstillinga</i>	7
1.6 TIDLEGARE OG RELEVANT FORSKING	8
1.7 STRUKTUR FOR DEN VIDARE OPPGÅVA.....	9
2. TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1. EIT SOSIALKONSTRUKSJONISTISK UTGANGPUNKT	10
2.2 DET DISKURSTEORETISKE FELTET	13
2.3 MICHEL FOUCAULT SI VERKTYKASSE.....	14
2.3.1 <i>Diskurs</i>	16
2.3.2 <i>Utsegn</i>	17
2.3.3 <i>Utsegnsanalyse som strategi for å identifisere diskursar</i>	18
2.3.4 <i>Den materielle og det iscenesettande ved diskursen</i>	20
2.3.5 <i>Implikasjonar for utforminga av mitt masterprosjekt</i>	22
2.4 OPPSUMMERING	23
3. FRAMGANGSMÅTAR I DET EMPIRISKE ARBEIDET	24
3.1. INNLEIING.....	24
3.2 OPPGÅVA I EIT METODISK LANDSKAP	25

3.2.1 Ein kvalitativ nærstudie som forskingsdesign	25
3.2.2 Epistemologisk tilnærming	27
3.3 DATAINNSAMLING.....	28
3.3.1 Informantutval	29
3.3.2 Diskursive intervju	31
3.3.3 Observasjon.....	33
3.3.4 Personvern og etiske refleksjonar.....	34
3.4 ANALYSEARBEIDET	35
3.4.1 Preliminær analyse.....	36
3.4.2 Diskursanalyse.....	39
3.5 MOGLEGHEITER OG AVGRENSINGAR VED DET EMPIRISKE ARBEIDET.....	43
4. DISKURSANALYSE	45
4.1 INNLEIING.....	45
<i>To anekdotar frå praksis.....</i>	<i>46</i>
"Riterdandoen har kome for å bli"	46
"Bare heng deg på!"	47
4.2. SJØLVFORSTÅINGSDISKURSEN.....	48
4.3 MEISTRINGSDISKURSEN	52
4.4 DISKURSEN OM MUSIKANTSENTRERING.....	54
4.5 DISKURSEN OM MUSIKK SOM OPPLEVD FENOMEN.....	55
4.6 EIN SENTRAL DISKURS I KNUT SIN PRAKSIS: FELLESKAPSDISKURSEN.....	56
4.7 EI OPPSUMMERING.....	58
4.8 AVSLUTTANDE REFLEKSJON	59
5. DISKURSENS EFFEKT	61
5.1 DIFFERENSIERINGSSTRATEGI.....	62
5.2 STRATEGIAR FOR Å TILBY MUSIKANTANE STANDARDAR OG MODELLAR	65
5.3 KNUT: STRATEGIAR FOR MEDBESTEMMING	67
5.4 OPPSUMMERING	70
5.5 KONSEKVENSAAR?	72
6. KORLEIS VERT SLIKE STRATEGIAR MOGLEGGJORT?	74
7. KVA SKAL DETTE PROSJEKTET VERE GODT FOR?	76
REFERANSAR:	79
VEDLEGG:.....	84

VEDLEGG 1	1
VEDLEGG 2:	1
VEDLEGG 3:	1
VEDLEGG 4: ³⁰	1
VEDLEGG 5:	1

Forkortingar nytta i oppgåva:

NSD:	Norsk Senter for Forskingsdata
NMF:	Norges Musikkorps Forbund
HVL:	Høgskulen på Vestlandet
UiB:	Universitetet i Bergen
UiS:	Universitetet i Stavanger

Liste over figurar og modellar:

Figur:		Side
Figur 1:	Oversikt over tidsperspektiv i datainnsamlinga	38
Figur 2:	Døme frå tabell som har vorte nytta i analysearbeidet	51
Figur 3:	Diskursiv lesing av objektet "musikant"	43
Figur 4:	Diskursiv lesing av objektet "noter"	44

1. Innleiing

Kva er skulekorpsdireksjon? Kva er ein skulekorpsdirigent?

Før du held fram å lese denne oppgåva; smak litt på desse spørsmåla. Ta deg nokre sekund til å tenke over kva du forbind med dette yrket. Korleis ville du svart på desse spørsmåla? Kanskje er du ein av dei 60 000 medlemmene i Norges Musikkorps Forbund eller kanskje du er føresett til ein skulekorpsmusikant? Kanskje har du, eller har hatt, ein relasjon til ein skulekorpsdirigent og om du ikkje har det; har du gjerne likevel sett denne personen gå fremst i 17. mai-toget og leia korpset sitt rundt i bygda denne festdagen?

1.1.Tema og føremål for denne masteroppgåva

Norske skulekorps er ein fritidsaktivitet mange i Noreg har hatt opplevingar med, har ei formeining om eller i det minste har lagt merke til (Bredesen, 2016). Norske skulekorps er lokalisert i byar så vel som mindre tettstadar, på øyer og i fjellbygder over heile landet. Ofte finn ein og stor variasjonsbreidde i besetninga, medlemstal, alderssamansetning og organisering. Felles for dei fleste av dei er likevel at korpset gjerne vert leia av ein musikalsk leiar; nemleg dirigenten og det er korleis skulekorpsdirigenten forstår og konstruerer eige yrke som er utgangspunkt for denne masteroppgåva.

Dei innleiande spørsmåla er to av fleire spørsmål eg har stilt 2 skulekorpsdirigentar eg har fått anledning til å følgje gjennom observasjonar og intervju under dette masterarbeidet. Føremålet med dette arbeidet er å få innsikt i korleis individuelle direksjonspraksisar vert forma og konstruert. Med utgangspunkt i eit sosialkonstruksjonistisk og det diskursteoretiske perspektivet til blant anna Michel Foucault, vert skulekorpsdireksjon forstått som ein diskursiv praksis der diskursar som opererer innanfor praksisen også genererer og former ulike aspekt ved skulekorpsdirigenten sin praksis. I denne oppgåva konstruerer eg dermed *skulekorpsdireksjon* som eit diskursivt felt og gjennom ein kvalitativ nærstudie har eg prøvd å identifisere nokre diskursar som opererer innanfor dette feltet.

1.2. Bakgrunn for val av forskingsfelt

Mitt første møte med skulekorpsdirigenten gjekk føre seg for 16 år sidan i eit lite bygdekorps med lange tradisjonar og eg har sidan fått gleda av å knyte relasjonar og oppleve fleire dirigentar; både som skulekorpsmusikant og i vaksenkorps i åra som har gått. I tillegg har arbeidet som kulturskulelærer, dirigent og messingpedagog i regionen, vore med på å vekke mi interesse og fascinasjon for skulekorpsdirigenten. Gjennom arbeidet med ulike skulekorps møter eg kvar veke ulike dirigentar og vert ofte tilhøyrar til musikantar og føresette sine ytringar kring sine dirigentar og dirigenten si rolle i eit skulekorps. Gjennom min daglege praksis har eg moglegheit til å observere korleis det utspelar seg svært ulike direksjonspraksisar i ulike skulekorps og gjennom samtalar dukkar det opp ulike ytringar som gjenspeglar haldningar og verdiar hos den enkelte dirigent.

Erfaringane frå desse praksismøta har medført ei oppfatninga av at korleis ein utøver og forstår *skulekorpsdireksjon*, ser ut for å variere. Mange av dirigentane ser ut for å vere ein kombinasjon av fleire eigenskapar, og som mangeårig ”brukar” av skulekorpsdirigentenester er min erfaring at det finnes svært mange nyansar i korleis skulekorpsdirigentar opptrer og arbeider. Desse refleksjonane har som sagt ført til ein fascinasjon for skulekorpsdirigenten og mitt val av forskingsfelt. Eg ynskjer difor å undersøkje korleis eit utval av desse dirigentane forstår og praktiserer eige yrke ved å undersøkje nokre dirigentar sine ytringsmåtar og kva handlingsrom dette mogleggjer for dirigentane. Min hypotese har vore at sidan det eksisterer så mange ulike dirigentpraksisar, eksisterer det kanskje også mange ulike forståingar av dirigentomgrepet og kva dette inneber i forhold til å dirigere skulekorps? På den måten opplever eg ikkje omgrepa *skulekorpsdirigent* og *skulekorpsdireksjon* som eintydig, og mitt utgangspunkt er knytt til undringa over kvifor det er slik. I arbeidet med å utforme ei problemstilling for dette prosjektet har eg difor teke utgangspunkt i eit ynskje om å få større innsikt i individuelle dirigentpraksisar i skulekorps og korleis desse vert forma. Før eg avslører problemstillinga for prosjektet, ynskjer imidlertid å syne fram nokre betraktningar rundt nokre svært sentrale omgrep i dette prosjektet; nemleg *skulekorpsdirigent* og *skulekorpsdireksjon*.

1.3 Dirigentrolla

Ein dirigent er noko de aller fleste av oss vil ha observert, enten det er dirigenten for Kringkastingsorkesteret på julekonserten med Kurt Nilsen, læraren som iherdig prøver å få 7 klassetrinn til å syngje samstundes på open dag på den lokale barneskulen eller det er han som leiar bygda gjennom fellesnummeret på "Ja, vi elsker", 17. Mai kvart år. Til tross for at mange kan seie noko om kven som er dirigent og kanskje også nokre ord om kva ein dirigent er, verkar det som om det er vanskelegare å artikulere fullt ut kva direksjon inneber. I litteraturen ser det ut for å vere eit gjennomgåande tema at dirigentrolla er omgitt av ein mystikk, som gjer det vanskeleg å forstå og avdekke dirigentrolla fullt ut (Jansson, 2008). Ein av dei som antyder ein slik mystikk er Collin Durrant (2003, s. 38). Ved å tileigne dirigentrolla denne mystiske auraen, er ein og med på å la dirigentrolla sleppe unna artikulasjon og systematisk forskning i følge Durrant (2003, s. 38). Den mystikken som Durrant (2003, s. 38) skildrar, finn ein og igjen i Norman Lebrecht (1991, s. 7) sine skildringar av legender innan direksjonsfaget. Her påpeikar han at dersom ein godtek denne mystikken som omgir dirigentrolla, aksepterer ein også at dirigering er eit fag som vanskeleg let seg skildre eller undersøke gjennom systematisk forskning. Dette ser han på som ein av årsakene til at mange vegrar seg mot å definere og strukturere direksjonsfaget (Lebrecht, 1991).

Til tross for at det kan vere vanskeleg å skildre dirigentrolla fullt ut, kan ein likevel finne visse kjenneteikn gjennom historia. Fram til 1200-talet nytta ein ulike handrørsler, også kalla *cheironomi*, for å angi hovudsakelg tonehøgde, intervall og melodiske rørsler (Jansson, 2008, kap. 3). I nokre kulturar og musikkstilar anga ein også rytmar for blant anna blåseinstrument gjennom dette systemet. Dei standardiserte rørsleane ein i dag nyttar i *Solfège*¹ – systemet kan ein sjå som ei vidareutvikling av cheironomien² og 1100-talets *Guidos hånd*³; eit prinsipp for å angi tonehøgd med handposisjonar. Utviklinga av eit komplett notasjonssystem gjorde derimot slike prinsipp overflødige og musikalsk leiarskap handla etter dette i hovudsak om takt og tempo – det vil seie

¹ Ein musikkpedagogisk metodikk basert på filosofiske prinsipp av Zoltán Kodály (Choksy, 1986).

² & ³ Ein kan lese meir utfyllande om *Cheironomi* og *Guidos hånd* blant anna i du Quercy Ahrén (2002) si avhandling: *Orkesterdirigering – en studie av orkesterdirigentens gestik, repetitionsteknik och ledarskap ur ett didaktisk perspektiv*, Avhandling för doktorexamen, Musikvetenskapliga institutionen, Stockholms universitet.

primært som markering av takt med lyd. Markeringa av takt gjekk føre seg enten ved å trampe takten eller ved å dunke ein stokk mot golvet. I seinare tid har direksjon i større grad handla om å vere musikalske vegvisarar for muskarane, ved at fokuset har vore retta mot det musikalske uttrykket.

Musikalsk leiing har vore gjort frå mange ulike posisjonar gjennom historia; cembalisten, pianisten, vokalisten og 1. fiolinisten har alle gjennom historia teke på seg rolla som dirigent, men etterkvart som kompleksiteten i musikken, framsyningsform og omfang auka vart det også behov for ei meir *distinkt* dirigentrolle. Dirigentrolla slik me kjenner den i dag, vart til som ein konsekvens av sterke tendensar i den romantiske musikkperioden: Eit utvida orkester, meir uttrykksfulle musikkverk og førestilling om kunstnaren som eit geni bidrog alle til behovet for ein tydeleg musikalsk leiar (Tronshaug & Tørnquist, 2010). Louis Spohr revolusjonerte tenkinga om musikalsk leiing då han i London i 1820, som første mann i verda, stilte seg opp føre orkesteret med ein taktpinne. Og det er kanskje først i denne skildringa det byrjar å teikne seg eit bilete av ein distinkt dirigent som minnar om det biletet me har av dagens skulekorpsdirigentar som er temaet for dette prosjektet (Jansson, 2008, kap. 3).

1.4 Skulekorpsdireksjon og skulekorpsdirigenten – ein relasjonell metronom?

Dirigentar i norske skulekorps i stor grad ei ueinsarta yrkesgruppe. Av dei som tek på seg jobben som dirigent for eit skulekorps finn ein musikkutdanna kulturskulelærarar og dirigentar, med og utan pedagogikk. Ein finn skulelærarar med og utan musikkfagleg kompetanse, utøvande muskarar med og utan pedagogikk, studentar og ufaglærte vaksne og ungdommar med eller utan erfaring som av ulike årsakar vil eller må dirigere skulekorps (NMF, 2015 s. 5). Dette vil seie at ein innanfor denne yrkesgruppa finn eit spekter av dirigentar, alt frå ungdommar, frivillige eldsjeler og høgt utdanna dirigentar. Dirigentane er også tilsett under fleire ulike høver; nokon gjennom kommunale kulturskular medan andre er direkte tilsett av styra i korpsa.

I 2015 vart det gitt ut ein sluttrapport i samband med forskingsprosjektet ”Dirigentnettverk” som har vore initiert av Norges Musikkorps Forbund (NMF). Dette

prosjektet har tatt sikte på å finne og kvalitetssikre suksessfaktorar for skulekorpsdirigentar, og bidra til utvikling av denne yrkesgruppa (NMF, 2015). I denne rapporten vert det skildra nokre aspekt som kjenneteiknar skulekorpsdirigenten og skulekorpsdireksjon, der blant anna rolla som skulekorpsdirigent vert forstått som ei mangefasettert oppgåve. Som dirigent må ein ha både musikkfagleg kompetanse, pedagogisk kompetanse, metodisk kompetanse og sosial kompetanse. I rapporten til NMF (2015), står det også skildra korleis den gode dirigent skal evne å skape eit godt læringsmiljø, inneha ein solid fagleg kompetanse, samt vere personleg eigna til å arbeide med born og unge. Dirigenten sine mangfaldige oppgåver ser difor ikkje til å ha minska i løpet av dei siste 15 åra. I 2004 gav nemleg NMF ut sitt første emnehefte om korpsdirigenten; *Korpsdirigenten 1*, der dirigenten vart referert til som musikal, trenar, pedagog, inspirator, organisator, politi, advokat og diktator (Amland & Sæle, 2004).

Av den meir generelle skildringa av ein dirigent kan ein lese at dirigenten si rolle gjerne har sitt utspring i forståinga av kunstnaren som eit geni. Ein kan difor stille spørsmål ved kor vidt ein skulekorpsdirigent er ein kunstnar, ein musikal eller ein pedagog? Eg skal passe meg for å kalle dirigenten for ein pedagog og plassere dirigenten i bås med andre musikk lærarar på førehand i dette prosjektet. Samstundes er det vanskeleg å kome unna dei pedagogiske omgrepa som vert nytta i litteratur som skildrar dirigentrolla, særleg i skildringa av skulekorpsdireksjon. På NMF (Norges Musikkorps Forbund, 2014) sine nettstader står det at: "Dirigenten har ansvar for å legge det pedagogiske og metodiske grunnlaget for musikalsk utvikling i korpset". Utan å seie at ein skulekorpsdirigent nødvendigvis er, eller *bare* er, ein musikkpedagog, ser det likevel ikkje ut for at ein kan kome utanom å kalle i alle fall deler av dirigenten sin praksis for musikkpedagogisk. I følge Ingrid Maria Hanken og Geir Johansen (2013, s. 29) definerer ein alle former for intensjonal læring, undervisning, rettleiing og oppseding knytt til musikk, som musikkpedagogisk praksis. Som ein kan lese av definisjonen utarbeidd av NMF er musikalsk utvikling vektlagt -noko som dermed medfører at definisjonen inneber ein form for intensjonal praksis. Dirigenten må difor kunne seiast og ha nokre musikkpedagogiske aspekt ved seg. Ein skal likevel ikkje undergrave og utelukke andre forståingar og aspekt ved dirigentrolla, som til dømes kunstnaren eller musikaren. Eit spanande aspekt ved dette prosjektet vil difor vere å sjå kor vidt dei pedagogiske aspekta er noko informantane kjem inn på av seg sjølv? Rolla som

skulekorpsdirigent bør difor forståast som ei svært samansett rolle, som kan vere vanskeleg å artikulere fullt ut.

Utgangspunktet for dette masterprosjektet er difor at dirigentrolla i eit skulekorps er i beskjeden grad skildra, problematisert og forstått. Den er omgitt av ein mystikk ein i mange tilfelle har godteke ved å ikkje rette forskarblikket mot den mystiske skikkelsen dirigenten har vorte. Skulekorpsdireksjon har i liten grad vore underlagt eit systematisk og vitenskapleg blick og konsekvensen vert at ein då til ein viss grad manglar ei felles ramme for forståing av musikalsk leiing i eit skulekorps. Hensikta med prosjektet er å bidra til auka medvit om musikalske leiarskap sine mange fasetter i eit skulekorps ved å undersøkje individuelle direksjonspraksisar i skulekorps.

1.5 Problemstilling

Det teoretiske rammeverket for denne oppgåva byggjer på eit diskursteoretisk perspektiv og prosjektet kan forståast som eit diskursorientert bidrag til å belyse feltet *skulekorpsdireksjon*. Med utgangspunkt i teorien som ligg til grunn for denne oppgåva, vert då eit viktig utgangspunkt for denne oppgåva ideen om at korleis skulekorpsdirigentar forstår og ytrar seg om sitt eige yrke får innverknad på korleis dei konstruerer sin praksis i skulekorpsa. Med utgangspunkt i sosialkonstruksjonisme og diskursteoretiske perspektiv har eg difor utforma følgjande problemstilling:

Kva for diskursar er sentrale i dirigentpraksisar i to skulekorps, og korleis formar diskursane metodiske sider ved direksjonspraksisane i desse korpsa?

For å belyse problemstillinga mi har eg gjennomført ein arkeologisk inspirert diskursanalyse av transkripsjonar frå 6 kvalitative forskingsintervju, med utgangspunkt teoribygginga til Michel Foucault. Eg har analysert utsegna i intervjua med utgangspunkt i Foucault sine idear om diskursive formasjonar, der eg har sett etter korleis objekt vert omtala, kva subjekt dirigentane uttalar seg frå, kva ord og omgrep som har vorte nytta og kva for strategi som kjem til uttrykk i utsegna. Dette har resultert i 5 diskursar eg ser som mest sentrale i mitt datamateriale. Med utgangspunkt i Foucault sin teori om diskursen og utsegnet som iscenesettande, har eg vidare analysert observasjonsnotat og transkripsjonar med tanke på å utforske kva metodiske strategiar

diskursane frå hovudanalysen genererer. Desse har så vorte drøfta opp i mot Foucault sine omgrep *diskursiv logikk, makt og subjektposisjonar*.

1.5.1 Nokre avgrensingar og presiseringar i forhold til problemstillinga

I tilknytning til problemstillinga mi, eksisterer det nokre avgrensingar i forhold til kva eg forstår som direksjonspraksis. I mitt prosjekt vert dette forstått som den distinkte direksjonspraksisen i skulekorpset. Det vil seie at den er knytt til den musiske og metodiske situasjonen med korpset, ikkje til dømes økonomiarbeid som ligg innanfor dirigenten sitt ansvarsområde i nokre skulekorps. Ved å nytte *metodiske sider* avgrensar eg også problemstillinga mi til å ikkje omhandle absolutt alle sider ved skulekorpsdireksjon. Mi forståing og min bruk av dette omgrepet, famnar riktig nok ganske vidt, men eg opplever likevel dette omgrepet som ei høveleg avgrensing i forhold til mitt prosjekt. Med utgangspunkt i eit diskursteoretisk perspektiv, har det jo nettopp vore eit poeng å ikkje låse seg fast i allereie eksisterande og standardiserte omgrep.

I arbeidet med å utforme problemstillinga, vart fleire omgrep prøvd ut. Eit forslag var å nytte *didaktiske strategiar*. *Didaktikk* opplever eg imidlertid i større grad som eit skulistisk omgrep, ved at det sterkt knyt seg til pedagogiske tenking. *Metodikk* er eit omgrep som i mykje større grad vert nytta i samanheng med direksjonslitteratur (Jansson, 2008; NMF, 2015; NMF, 2004). *Ulike sider* har også vorte forsøkt som omgrep, men som masterstudent opplevde eg denne formuleringa som noko vid. *Metodiske strategiar* vart difor bestemt som formulering, med utgangspunkt i at det må ligge nokre forståingar til grunn for kva dette omgrepet famnar.

Forståinga av *metodiske sider* er henta frå den allereie nemnte rapporten frå NMF (2015). Her vert det skildra korleis metodikk innanfor skulekorpsdireksjon bør forståast som målsettingsarbeid, rolleforståing, planleggingsarbeid, konkrete metodiske strategiar ein kan nytte i direksjonen, forståing for elevføresetnadar, konkret takteringskompetanse, ulike innlæringsmetodar og repertoarval. Som ein ser er metodiske sider eit svært vidt omgrep i denne forstand. Det er likevel eit poeng at denne forståing av metodikk, fokuserer på metodiske aspekt i forhold til det musiske arbeidet

med musikantane. Med dette omgrepet meiner eg altså det som går føre seg reint praktisk under korpsøvinga, i direksjonssituasjonen.

1.6 Tidlegare og relevant forskning

Den norske skulekorpsrørsla er uløyselig knytt til frivilligheit og byggjer på årelange kulturtradisjonar. Å seie at den norske skulekorpsmodellen er unik, vil eg ikkje gjere; men eg vil våge meg til å peike på at rørsla er sterkt forankra i norske tradisjonar. Av relevant forskning på skulekorps har eg difor fokusert på det som er gjort i Noreg. Erfaringsmessig ser det ut for at den amerikanske versjonen med *School Band* og *Marching Band* utgjer ein anna modell for korleis organisasjon *skulekorps* vert bygd opp. Av forskning på den norske skulekorpsrørsla, er det helst masteroppgåver (Hjelmebrekke & Berg, 2010; Tutrum, 2012; Steen Fors 2014; Gylterud, 2011). Desse oppgåve fokuserer på fråfall og dei meir samfunn – og sosialorienterte sidene ved skulekorps. Den oppgåva som ligg nærmast mitt eige prosjekt, reint tematisk er oppgåva *Korpsdirigenten og samspill* av Erlend Østbø Juberg (2015). Mi oppgåve har nokre likskapstrekk ved hans prosjekt ved at det er 2 skulekorpsdirigentar som er i fokus. Mitt prosjekt er imidlertid fokusert ut i frå eit diskursteoretisk perspektiv. Masteroppgåvene har ikkje vorte nytta som eit direkte teoretisk grunnlag, men dei har vore viktige for å forme mi forståing av feltet og leggje nokre føringar for kva eg har vald å ikkje fokusere på.

Av forskning og litteratur som har hatt aller største betydning for utforminga av mitt prosjekt, må masteravhandlinga til Synnøve Kvile (2011) nemnast. Eg har latt meg inspirere av hennar bruk av analysestrategiane, men har kombinert denne ”strenge” forma for diskursanalyse, med eit heilskapleg og pragmatisk blick på praksisar. Gro Espedal (2017) og Silje Valde Onsrud sine avhandlingar har også vore viktige når det gjeld å få innsikt i korleis det diskursteoretiske perspektivet kan nyttast. I tillegg har avhandlinga til Monika Nerland (2003) og Thorolf Krüger (1998) vore svært viktige. Deira avhandlingar har begge inspirert meg til å nytte diskursanalysen som ein strategi for å avdekke og mogleggjere innsyn i praksisar. Skilnaden mellom deira prosjekt og mitt masterarbeid er at dei har begge sett på ulike musikk lærarar. Som ein allereie har sett er ikkje *dirigent* ein verna arbeidstittel. I prinsippet kan kven som helst kalle seg dirigent, og det er ikkje sjølvsagt at dirigenten er ein musikkpedagog. I Krüger sin

avhandling er det retta fokus mot 2 musikk lærarar sin praksis og som lærarar er ein underlagt ein læreplan; noko som ikkje er tilfellet for dirigentar. Ein dirigent kan vere tilsett gjennom ein kulturskule; dirigenten vil då vere underlagt den nye rammeplanen⁴, men mange dirigentar i skulekorps i Noreg er også direkte tilsett i skulekorpsa. Som student ved høgare utdanning, som og har fått sin dose hovudsintrumentundervisning har eg og ei forforståing av at hovudinstrumentundervisninga i større grad institusjonalisert enn det direksjon i eit skulekorps er. Slik eg ser det kan ein seie at det kulturelle rommet skulekorpsdireksjon er ein del av, er annleis møblert enn det kulturelle rommet som utgjer hovudsintrumentundervisning.

Når det gjeld forskning på dirigentrolla vil eg trekke fram Dag Jansson (2008) si masteroppgåve. I denne oppgåva ser han på dirigentrolla i forhold til korsong, men hans måte å sjå dirigentrolla som eit prisme som kan undersøkjast gjennom ulike metodar har vore inspirerande. Det var her ideen om å sjå feltet skulekorpsdireksjon gjennom eit diskursteoretisk perspektiv først vart til.

1.7 Struktur for den vidare oppgåva

Denne oppgåva har vorte delt inn i 7 kapittel, der kapittel 2 tek for seg det teoretiske rammeverket som ligg til grunn for dette masterprosjektet. Her presenterer eg det vitskapsteoretiske synet og dei diskursteoretiske omgrepa eg nyttar meg av i prosjektet mitt.

I det tredje kapittelet synleggjer eg kva metodar og framgangsmåtar som har vore nytta i det empiriske arbeidet og korleis datainnsamlinga har gått føre seg gjennom intervju og observasjonar.

Kapittel 4 dekkjer hovudanalysen min og i dei to neste kapittela drøftar eg diskursane som har vorte konstruert fram i hovudanalysen. I det aller siste kapittelet kjem eg med nokre refleksjonar kring oppgåvas relevans og vidare forskning.

⁴ *Rammeplan for kulturskolem – mangfold og fordypning*, Norsk Kulturskoleråd, 2016

2. Teoretisk rammeverk

Utgangspunktet for mitt masterprosjekt er eit ynskje om å undersøkje og kartleggje kva for diskursar som opererer innanfor skulekorpsdireksjon. Dette botnar i ei forståing av at diskursar gjer seg synlege gjennom ein diskursiv logikk som konstruerer og formar praksisar og feltet (Neumann, 2001). Mitt masterprosjekt er utforma med utgangspunkt i sosialkonstruksjonistisk forståing og i tråd med diskursteoretiske prinsipp, då det diskursteoretiske perspektivet har sitt utspring i sosialkonstruksjonistisk tenking. Det er dermed desse tankane og teoriane som dannar det teoretiske rammeverket for dette masterprosjektet. Eg har tatt utgangspunkt i den forståinga av sosialkonstruksjonisme eg finn i boka *En invitation til socialkonstruktion* av Kenneth J. Gergen (2010) for å forstå kva som ligg i det vitskapsteoretiske paradigmet *sosialkonstruksjonisme*. Når det gjeld det diskursteoretiske perspektivet og Foucault sine tankar og idear, har eg nytta meg av både primære og sekundære kjelder. *Tingenes Orden*⁵ (Foucault, 1966) og *The Archeology of Knowledge*⁶ (Foucault, 1969) har i denne samanheng vore svært relevant. I tillegg har eg nytta litteratur av Foucault –kjennarar som Neumann, Schanning, Nerland, Jørgensen og Phillips, Eliassen, Andersen, Rønbeck, Schei og Krüger. Eg har også hatt stor nytte av tidlegare nemnte avhandlingar. Det er ikkje nødvendigvis alle kjelder, alle omgrep og alle bruksmåtar av Foucault sine tankar som har vore like relevant for meg. Det er likevel viktig å påpeike at all litteraturen har vore med på å forme mi forståing av diskursteori og dermed vore viktig for utforminga av dette masterprosjektet.

2.1. Eit sosialkonstruksjonistisk utgangspunkt

Dei ulike vitskapsteoriane omtalar teoriar om korleis kunnskap og innsikt vert skapt. Det vitskapsteoretiske grunnsynet legg premiss for korleis ein ser røynda, kva perspektiv ein ser verda gjennom, kva ein ser - og ikkje minst kva ein ikkje ser.

⁵ Knut Ove Eliassen oversette i 1996 den franske versjonen frå 1966 til norsk –og det er denne eg har lese

⁶ Den engelske oversetjinga av *L'arceologie du savoir* frå 1969

I mitt masterprosjekt er det altså sosialkonstruksjonismen⁷ som er nytta som vitskapsteori og dei ”brillene” eg ser mitt forskingsfelt gjennom.

Å definere kva sosialkonstruksjonismen er, er inga lett sak. Å prøve å fatte dei enorme konsekvensar dette vitskapssynet kan ha for eiga tenking. Mi eiga forståing av verda. Å oppdage korleis ei slik tenking kan rokke ved alt eg før har rekna som sant og korleis dette i teorien opnar opp for ei ny verd av moglegheiter, har vore bevegende på meir enn eit akademisk nivå. Det finnes nemleg ikkje ei bok eller ein skule som kan slå fast kva sosialkonstruksjonisme er, men grunnideen er nokså urokkeleg og omfattande (Gergen, 2010, s. 13). Sosialkonstruksjonistiske idear spring nemleg ut av ein dialogisk prosess som alle individ i verda kan bidra til. Dette medfører også eit mangfald av idear og synspunkt, spenningsfelt og mostridande meiningar. Det ser likevel ut for å vere nokre felles idear og synspunkt som går igjen, der kanskje den aller mest grunnleggjande ideen er at ein i fellesskap konstruerer verda (Gergen, 2010, s.13).

Denne grunnleggjande ideen medfører at me som menneske kanskje må stille spørsmål ved alt me har lært om verda og om oss sjølv? Ein sosialkonstruksjonist i konservativ forstand, vil hevde at Kvitveisen eg ser utfor vindauga mitt ikkje er vårblomar før eg og du har vorte einige om at dei er det. Som Kenneth J. Gergen (2010, s. 14) skriv, vil det i eit lite barn si verd, verken vere kvinner, menn, fuglar eller blomar før relasjonar rundt barnet påverkar, slik at også barnet konstruerer verda på om lag same måte som me vaksne gjer. Synet av kvinner og menn vil nok vere nokså likt for både meg og eit lite born, men kva det betyr for meg, skil seg frå barnet si forståing av denne skikkelsen. På den måten konstruerer menneska verda gjennom dei sosiale relasjonane ein omgir seg med (Gergen, 2010, kap. 1).

No kan det ut i frå denne tankegangen nesten verke som om sosialkonstruksjonismen påstår at det ikkje finnes noko sanning; at alt er konstruert, men dette er ikkje tilfellet. Ein sosialkonstruksjonist vil ikkje seie at ”noko ikkje eksisterer” eller at ”noko ikkje finnes”. Det sosialkonstruksjonist hevdar, er at kunnskap ikkje er noko som er gitt; det

⁷ Når det gjeld omgrepet sosialkonstruksjonisme ser det ut for å vere ein tendens til at *konstruksjonisme* og *konstruktivisme* vert nytta om kvarandre (Onsrud, 2013, s. 39). Som Silje Valde Onsrud (2013) skriv kan dette verke noko forvirrande, då ein gjerne knytt konstruktivismen opp mot Piaget og Vygotsky sine læringsteoriar. Eg har difor til liks med med både Onsrud (2013) og Kvile (2011) prøvd å konsekvent nytte meg av termen *konstruksjonisme*, for å unngå assosiasjonar til slike læringsteoriar.

er ikkje noko fast. Det vil seie at uansett kor mykje ein undersøker vil ein aldri kunne vere heilt sikker på at ein har oppdaga sanninga. Når me som menneske skal prøve å omgrepsfeste og definere objekt i verda, vil me prøve å gjere dette ved å nytte omgrep som allereie er rotfesta i ein tradisjon. Kva posisjon og tradisjon ein uttalar seg frå vil dermed vere avgjerande for korleis ein konstruerer sanninga om eit objekt (Gergen, 2010, kap. 1). Gergen skriv (2010, s. 16): *”Det er med andre ord i kraft af vores relationer til andre, at verden bliver fyldt med det, vi kan betragte som ”død”, ”solen” osv.”*

Dette vil seie at ein konstruerer verda gjennom kommunikasjon med andre; noko som også utløyser eit enormt potensiale for endring og fornying. Innanfor konstruksjonistisk tenking er ikkje sanninga bunde fast av tradisjonar og historie; noko som mogleggjer eit breitt spektrum av nye måtar å forstå verda på. Gergen (2010, s. 16) skildrar dette som at ein ikkje nødvendigvis skal forkaste våre tradisjonar, men i staden sjå på det som valmoglegheiter.

Som ein kan lese av skildringane ovanfor er språket vårt ein viktig del av det sosialkonstruksjonistiske tankesettet. Det ligg ein tydeleg språkfilosofi til grunn som vektlegg at mennesket først og fremst får tilgang til verda gjennom språket (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 17). Når det er snakk om *språk* innanfor sosialkonstruksjonismen, inneber dette meir enn ord og setningar. Det kroppseleg; korleis ein ter seg og kler seg kan også vere eit språkleg uttrykk i denne samanheng. Gergen (2010, kap. 2) skriv at det er gjennom språket og samtalen mennesket skaper og uttrykker forståing av verda. Neumann (2001) peiker på si side på at innanfor dette vitskapsteoretiske perspektivet, vert språket ein viktig katalysator for den forståinga av verda ein konstruerer gjennom sosiale prosessar.

Ved å kartleggje mine informantar sine tale –og handlingsmåtar vil eg få moglegheit til å undersøkje korleis dei konstruerer si forståing av eige yrke og eiga rolle som skulekorpsdirigent. Den sosialkonstruksjonistiske tankegangen får også konsekvensar for mitt syn på informantane sine utsegn, ved at mine funn ikkje vil verta rekna som ein fasit. Eg forstår derimot dei funna eg gjer, som informantane sin konstruksjon av verda. Det er dette dei opplever som rett og sant ut i frå den kulturen og miljøet som omgir dei

og dei relasjonane dei er ein del av. Dermed aksepterer eg og at det finnes mange alternative konstruksjonar av kva som er verkeleg og kva som er sant.

Ein strategi for å kartleggje desse konstruksjonane er diskursanalysen som har sitt opphav i nettopp sosialkonstruksjonismen. Det som mogleggjer våre ytring – og handlingsmåtar, vert av diskursteoretikarar kalla for *diskursar*, og ved sida av sosialkonstruksjonismen er det det diskursteoretiske perspektivet, med Michel Foucault som hovudteoretikar som dannar rammeverket for dette masterprosjektet.

2.2 Det diskursteoretiske feltet

Det finnes ikkje *ein* innfallsvinkel til diskursteori og diskursanalyse, *ei* konkret oppskrift for gjennomføring eller *ein* enkelt avklaring av kva ein diskurs er og korleis desse fungerer. I staden finnes diskursteori i ulike former, med ulike definisjonar, forståingar og teknikkar (Jørgensen og Phillips 1999, s.9). Jørgensen og Phillips (1999, s.9) skildrar dette som ei rekke med tverrfaglige tilnærmingar ein kan nytte til å analysere korleis verda vert konstruert i ulike samanhengar. Ulike tradisjonar og ulike teoriar kjempar dermed om å erobre omgrepa *diskurs* og *diskursanalyse* med deira eigne definisjonar. Av slike teoretikarar kan Norman Fairclough, Ernesto Laclau, Chantal Mouffe og Michel Foucault nemnast (Jørgensen & Phillips, 1999). Blant dei som har nytta diskursanalyse i sitt vitenskaplege arbeid, finn ein og ulike formuleringar og definisjonar.

Pål Augestad (2003, i Rønbeck & Rønbeck, 2012, s. 114) omtalar *diskurs* som det som vert sagt og skrive, og som direkte eller indirekte er knytt til eit særskild kunnskapsområde. Ann Brooks (1997) skriv at omgrepet diskurs referer til måtar å skape meinig på for særskild grupper og historiske periodar. Schei (2010, s.14) definerer *diskurs* slik: ”Diskurs er altså et begrep for å utskille, benevne og analysere komplekse mønstre av tenkemåter og menneskelig samhandling”.

Felles for dei ulike uttrykksformene er at fokuset ligg på forholdet mellom individ og kultur og mønster i skrive, -tale –og veremåtar (Schei, 2010, s.14). Den grunnleggjande tanken bak omgrepet ser ut for å vere nokså fastsett ved at *diskurs* referer til ein ide om

at språket vårt vert strukturert i ulike mønster som kjem til uttrykk gjennom våre utsegn når menneska agerer innanfor ulike sosiale praksisar (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 9). Ein overordna og foreløpig definisjon av kva diskurs er, kan difor vere: ”*Diskurs er en bestemt måte at tale om og forstå verden (eller et udsnit af verden) på*” (Jørgensen og Phillips, 1999, s.9).

Når mitt prosjekt handlar om å identifisere diskursar, er det og naudsynt å snevre inn det teoretiske perspektivet slik at eg får eit sett med reiskapar eg kan nytte i forhold til å nettopp kunne kartleggje eller avdekke diskursane; med andre nyttiggjer meg av nokre analyseverktøy. Eit viktig teoretisk arbeid har difor vore å få grep om ulike omgrep som kan vere til hjelp for å avgrense dei ulike diskursane, og på den måten kunne identifisere dei. I dette landskapet av mangfald har det derimot vore utfordrande å velje, grunngi og vere sikker på kva eg har vald vekk. Eg har imidlertid latt meg inspirere av Michel Foucault sitt tanksett og ser hans idear som hensiktsmessige i forhold til mitt eige prosjekt. Som Onsrud (2013, s. 39) peiker på kan hans idear vere ”anvendelige for å analysere det tatt for gitte og de skjulte strukturene som vever sammen en forståelseshorisont og et handlingsrom”. I og med at Foucault sin diskursanalyse (noko eg kjem tilbake til seinare) opererer i forholdet mellom dei to dikotomiane samfunnsforskning og lingvistisk forskning, ser eg Foucault sitt tankesett som hensiktsmessig i forhold til at eg skal analysere utsegn, for å avdekke ein sosial praksis. Eg har og vald Foucault som hovudteoretikar då fleire av dei andre diskursteoretiske tilnærmingane (t.d. Laclau & Mouffe) har sine røter i Foucauldiansk tenking (Jørgensen & Phillips, 1999, s. 21). I dei neste avsnitta vil eg difor gjere greie for nokre av hans tankar og idear som har vore utslagsgivande i utforminga av dette masterprosjektet.

2.3 Michel Foucault si verktøykasse

Idéhistorikaren Michel Foucault var særleg viktig for utviklinga av *diskurs*somgrepet og var oppteken av å forstå korleis diskursar regulerer og styrar vår forståing av verda (Rønbeck, 2012). Schei (2010, s.20) skildrar og korleis Foucault var oppteken av korleis historie og kulturen formar oss og institusjonar, kvifor me tenker og handlar som me gjer, korleis me vert konstruert som subjekt og korleis subjekta får kunnskap om seg sjølv. Sidan det diskursteoretiske perspektivet har ei så sentral rolle i dette masterprosjektet, har eg og vald å nytte ein del tid på å gjere greie for dette. Til tross for

at eg har via ein del plass til dette er det likevel viktig å presisere at eg i dette masterprosjektet berre har vald ut nokre av hans idear, omgrep og reiskapar. Å ta for seg alle dei store trekka ved hans tenking og forskning, ligg utanfor dette prosjektet sitt omfang. Foucault sitt forfattarskap vert nemleg av mange sett på som for usamanhengande til at det kan framstillast som ein diskursteori (Andersen, 1999, s.29). Derimot kan resultatet av Foucault sitt arbeid i større grad nyttast som ein verktøykasse (Eliassen, 2016, s. 7 – 28). Foucault skriv sjølv:

All my books, "The History of Madness" or "Discipline and Punish" are, if you like, little tool-boxes. If people want to open them, use a sentence, an idea, an analysis as a screwdriver or a spanner in order to short-circuit, disqualify and break systems of power, including if need be, those which have given rise to my own books, well, so much the better! (Foucault, 1975)⁸

I dette sitatet les eg ei oppfordring til å nytte Foucault sitt arbeid som ei inspirasjonskjelde. Foucault ser også ut for å ynskje å undra seg kategorisering, ved å ikkje halde seg til nokre særskilde retningar (Espedal, 2017, s. 25). Slik eg ser det fremmar dermed Foucault ein form for fridom; noko som også opnar opp for at eg kan utforske mitt forskingsfelt gjennom det diskursteoretiske perspektivet ved å nytte dei reiskapar og omgrep eg opplever som hensiktsmessige i forhold til mitt prosjekt. I Knut Ove Eliassen (2016, s. 9) si bok *Foucaults begreper*, finn ein følgjande sitat: "Jeg anser dere for å være fullstendig frie til å gjøre hva dere vil med det jeg sier" (Foucault, 1966). Eit avgjerande prinsipp for Foucault er at tenking og teori skal kunne setjast i omloop og nyttast uavhengig av etablerte og institusjonelle grenser (Eliassen, 2016, s.9).

Knut Ove Eliassen (2016, s.7-28) peikar derimot på at ein må vere svært bevisst når ein nyttar omgrep og teoriar på den måten eg har nytta dei. Som Eliassen (2016, s.8) skriv må ein passe seg for at omgrepa ikkje vert "teoretiske postulat som projiserers på stoffet og dermed bekrefter et utgangspunkt, heller enn å belyse et stoff". I løpet av sitt

⁸ Eg har henta sitatet frå Gro Espedal (2017, s. 26) sin avhandling. Espedal sin referanse er: Foucault (1975): *Des supplices aux cellules*. In *Dits et écrits*, Paris: Gallimard, t. II, p. 720, her oversett til engelsk ved Clare O'Farrell, 2009.

forfatterskap redefinerte og omformulerte Foucault fleire av sine omgrep. I tillegg til at han sjølv ilar omgrepa ny betydning, har også mange av omgrepa gjennomgått ein revisjon ved at dei har vorte overført til nye forskingskontekstar og anna arbeid. Resultatet vert at omgrepa gjerne vert justert for å tilpassast stoffet; noko som også har medført at dei har endra karakter. Konsekvensen av dette er at omgrepa vert ein del av eit større kulturteoretisk omgrepsapparat. Dermed vert dei og ”allmenneige” innanfor fleire fagfelt. Ein kan seie at mange av hans omgrep har vorte lausrive frå verket; på mange måtar har omgrepa dermed byrja å leve sitt eige liv. Eit døme er korleis eg nyttar omgrepet diskurs og strategiar henta frå teorien om diskursive formasjonar, i eit praksisforankra masterstudie. Eg nyttar her omgrep som i utgangspunktet vart nytta til å analysere og drøfte fenomen som galskap og seksualitetens historie.

At omgrep og teoriar vert nytta på tvers av fagdisiplinar er derimot ikkje noko nytt (Eliassen, 2016, s.7-28). Innanfor humaniora er det ei kjennsgjerning at alle slike omgrep har ein historie – dei har ei fortid. Kritikken mot å nytte omgrep lausrive frå sin opphavlege kontekst og som har gått gjennom ein slik transformasjon, er gjerne retta mot at det uttrykkjer uklar metodologi og tilfeldig bruk av omgrep. Eliassen (2016, s.9) peikar derimot korleis dette kan også vere eit uttrykk for vilje til å tenke på tvers av fagdisiplinane sine grenser; noko avsnitta ovanfor viser at Foucault verdsette. Som masterstudent vel eg og å støtte meg på og la meg inspirere av avhandlingar⁹ gjort innanfor det musikkfaglege –og pedagogiske feltet der ein nyttar Foucault sine idear og omgrep på liknande måtar eg har gjort. Dette er avhandlingar og vitskaplege arbeid som er av større omfang og gjort av meir erfarne forskarar enn meg og mitt prosjekt. Eg har og prøvd å imøtekome kritikken mot lausleppen og tilfeldig bruk av omgrep, ved å lese både primære- og sekundære kjelder, sjå korleis omgrepa har vorte nytta innanfor fleire fagfelt, samt vere konsekvent i min bruk av omgrepa. Eg vil i dei neste avsnitta difor tydeleggjere mi forståing og mi bruk av nokre av desse omgrepa.

2.3.1 Diskurs

Foucault har kanskje hatt aller mest å seie for utviklinga av *diskurs*omgrepet (Rønbeck, 2012) og som eg har vore inne på tidlegare, er diskursar knytt til mønster i tale, tenke –

⁹ Som vist i avsnitt 1.6 om relevant forskning

og handlingsmåtar, og uttrykkjer bestemte måtar å forstå verda på (Jørgensen & Phillips, 1999, s.9). Når det gjeld Foucault si skildring av diskursomgrepet, tyr han til negative skildringar for å definere kva ein diskurs er. Det vil seie at han prøver å angi kva ein diskurs er ved å seie kva ein diskurs *ikkje* er: ”Således er for eksempel diskursen ikke gitt som en allerede eksisterende orden i materialet; den er heller ikke gitt som en struktur av språklig karakter (...)” (Eliassen, 2016, s.54). Diskurs er heller ikkje paradigmer, strukturer eller verdsførestillingar. Ei heller eit vilkårlig objekt eller ein rein konstruksjon. Diskurs er derimot ”namnet på det systemet/mønsteret ein kan identifisere i dei prosedyrane som legg føringar for korleis ein artikulerer kunnskap og innsikt” (Eliassen, 2016, s.54). *Diskurs* i Foucaults forstand tek utgangspunkt i det faktum at noko har vorte ytra eller skrive. Alle slik utsegn er ytra i frå ein tradisjon og vil framkalle reaksjonar basert på tidlegare praksisar og tradisjonar. Dynamikken som oppstår i kjølvatnet av dette, er det Foucault definerer som diskurs (Eliassen, 2016, s. 51-72). I *L'archéologie du savoir*¹⁰ (1969) formulerer Foucault diskursar som noko som både kan konstituerer, konstruere og forme objekta diskursane omtalar.

I mitt prosjekt kan ein dermed seie at diskursane blant anna konstruerer objektet *skulekorpsdireksjon*. Denne definisjonen seier noko om kva ein diskurs gjer. Når det gjeld kva ein diskurs *er* seier Foucault (i Jørgensen og Phillips, 1999, s. 22¹¹): ”Vi vil kalde en gruppe af ytringer for diskurs i det omfang , de udgår fra den samme diskursive formation”. Slik eg forstår og nyttar omgrepet diskurs i dette prosjektet er diskurs ei samling av utsegn som vert knytt saman eller organisert etter ei særskild forståing av eit emne eller eit felt. For å kunne avdekke og få auge på diskursane som sirkulerer i praksisen, må eg difor undersøkje det som av Foucault vert rekna som diskursen sitt atom; altså utsegnet (Andersen, 1999, s. 40).

2.3.2 Utsegn

I *L'arcéologie du savoir* (her oversett til dansk av Andersen, 1999, s. 44) skriv Foucault at eit utsegn er ”den mindste enhed, som gennem italesættelse bringer fænomener til deres eksistens”. Dette inneber at den kunnskapen eg vil få tilgang på om skulekorpsdireksjon ligg i mine informantar sine utsegn. Eit utsegnet vert altså ikkje

¹⁰ Her frå den engelske oversetjinga *The Archeology of Knowledge*, s. 54

¹¹ Oversett til dansk av Jørgensen & Phillips (1999)

kjenneteikna på grunn av sin lingvistiske form, men gjennom sin måte å frambringe eksistens. Denne eksistensfunksjonen vert kjenneteikna gjennom 4 aspekt; objekt, subjekt, omgrepsnettverk og strategi. Det vil seie at eit utsegn berre er eit utsegn, dersom det refererer til eit objekt. *Objekt* vert her forstått som noko konstruert, som får sin eksistens (mening) ved å verta sett i tale. Utsegnet er også berre eit utsegn dersom det omtalar *subjekt*; altså genererer ulike subjektposisjonar som er posisjonar ein kan uttale seg frå, som til dømes ”dirigent”, ”elev” etc. Om *omgrepsnettverk* skriv Nilsen (1999, s. 45): ”Et udsagn er kun et udsagn, hvis det situationerer sine meningselementer i et rum, hvor de kan yngle og mangfoldiggøre sig”. Han vektlegg og at eit utsegn berre er eit utsegn dersom det reaktualiserer og potensialiserar andre utsegn (Andersen, 1999, s. 46). Til sist er eit utsegn berre eit utsegn dersom det uttrykker nokre integrerte *strategiar*. Slike strategiar kan kome til uttrykk gjennom særskilde talestilar om til dømes eit objekt. Eit utsegn må difor i Foucaultsk forstand forståast som noko som uttrykker subjektposisjonar, diskursive objekt, omgrepsrelasjonar og strategiar (Andersen, 1999, kap. 2). Ved å forstå utsegnet som grunnstoffet i diskursen, vert også utsegnet analyseininga i mi oppgåve.

2.3.3 Utsegnsanalyse som strategi for å identifisere diskursar

I dette masterprosjektet har eg tatt sikte på å gjennomføre ein diskursanalyse, der hovudanalysen er inspirert av den arkeologiske tilnærminga til diskursanalyse som kjem fram i *L'archéologie du savoir* av Foucault frå 1969. Foucault sitt arbeid vert tradisjonelt delt opp i to fasar; den arkeologiske og den genealogiske (Jørgensen & Phillips, 1999). I den arkeologiske fasen er han oppteken av å avdekke kvifor nokre utsegn er moglege og andre ikkje, gjennom å identifisere diskursar. Min analyse kan i så måte sjåast som arkeologisk, ved at mitt fokus ligg på å identifisere diskursar innan skulekorpdsdireksjon. Spørsmål vert så; kva reiskapar og strategiar skal ein nytte for å avdekke diskursar? Dette gir diskursteorien både få og mange svar på.

Niels Åkerstrøm Andersen (1999) har imidlertid gjort ei kortfatta tolking av Foucault sitt forfatterskap i boka *Diskursive Analysestrategiar*, og her står omgrepa *diskurs*, *utsegn* og *diskursformasjonar* sterkt innanfor den arkeologiske analysen. Mi forståing av diskursanalyse er påverka av Andersen si tolking, og dei største inspirasjonskjeldene

har vore korleis Synnøve Kvile¹² og Gro Espedal¹³ har nytta dei diskursanalytiske reiskapane, der dei nettopp trekk fram analyse av utsegn som ein hensiktsmessig analysestrategi. Foucault skil nemleg mellom tre omgrep som til saman dannar fundamentet for diskursanalysen; utsegnet, diskursen og diskursformasjonar. Niels Åkerstrøm Andersen (1999, s. 40-41) skriv om dette:

Udsagn er diskursens atom, dens mindste enhed. Diskursen er det endelige faktiske afgrænsede korpus af udsagn, som er formuleret. Det er diskursanalytikerens arkiv. Diskursformation er et spredningssystem for udsagn. En diskursformation er en regularitet i spredningen af udsagn.

Som ein såg i forsøket på å klaregjere utsegnsomgrepet, får eit utsegn sin eksistens gjennom korleis og kva *objekt* det omtalar, kva *subjekt* informantane ytrar seg frå, kvar *ord og omgrep* som vert nytta i samanheng med omtalen av objekta, og til slutt kva *strategi* som vert nytta. Dersom utsegna får sin eksistens gjennom italesetting av desse aspekta, forstår eg det slik at ved å analysere utsegna med utgangspunkt i desse verktya vil kunne leite etter regularitetar i utsegna og dermed også kunne avdekke diskursar. For som ein hugsar frå tidlegare teori, er ein diskurs ei samling av utsegn som stammar frå same diskursive formasjon (Andersen, 1999). Når det gjeld omgrepet *diskursive formasjonar* vel eg å ikkje gå lengre enn til diskursnivået i min analyse. Diskursive formasjonar var eit omgrep Foucault tok i bruk når han arbeidde med mykje større vitskapar enn det eg utforskar i mitt masterarbeid. Schanning (1996) påstår og at teorien om diskursive formasjonar også handlar om eit historisk tidsperspektiv ved at ein må undersøkje korleis dei oppstod. Dette ser imidlertid ut for å overstige rammene til dette prosjektet. Med den praksisnære tilnærminga eg ynskjer å ha til feltet og formidle gjennom mitt masterarbeid, ser eg det og som hensiktsmessig å leite etter det som kanskje kan omtalast som ”kvardags-diskursar”. I mitt tilfelle ser eg det som meir hensiktsmessig å belyse meir differensierte diskursar, enn type ”korps-diskursen”, for å kunne formidle interessante variasjonar. Eg har difor vald å gjere eit utsegnsanalyse der regularitetar mellom utsegna vert det eg forstår som ein diskurs. Desse diskursane kan

¹² Kvile sin avhandling kan lesast i fulltekst her: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2481467>

¹³ Espedal sin avhandling finn ein her: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2460289>

imidlertid vere av ulik storleik, ha ulike kraft og regulere ulikt. Eg utelukkar heller ikkje at nokre av dei sentrale diskursane eg identifiserer, kan sjåast som samansett av fleire diskursar. Når alle desse diskursane til slutt vert vevd saman i ulike spenningsforhold, får ein det eg forstår som ein diskursiv logikk. Denne diskursive logikken konstruerer og former objekt, subjekt og kunnskap, samt mogleggjer ein viss praksis innanfor det spesifikke diskursive rommet. Ved å undersøkje regulariteten og konstruere samanhengen mellom dei regulære utsegna i utsegna, trur eg og det vil vere mogleg å seie noko om forholdet mellom diskursane eg har identifisert. På den måten kan eg kanskje seie noko om korleis diskursane verkar i forhold til kvarandre og sjå etter nokre tendensar i korleis den diskursive logikken er bygd opp.

Kor ein skal lese av utsegn og diskursar, er imidlertid eit aspekt som er utfordrande i forhold til å byggje opp ein strategi for ein diskursanalyse som i mitt prosjekt.

Uavhengig av kva nivå ein omtalar, er det nemleg eit fokus hos Foucault som ikkje har vorte tatt opp. Foucault peikar nemleg på eit materialitets – og eit iscenesettande aspekt ved diskursar og utsegn, som kjenneteiknar nettopp hans forståing av omgrepa.

2.3.4 Den materielle og det iscenesettande ved diskursen

Det særeigne ved Foucault sine omgrep *diskurs* og *utsegn* er at dei begge tek opp i seg ein materialitet og dermed representerer noko meir enn dei aspekta som er skildra ovanfor. Foucault- kjennaren Espen Schanning (1996) skriv at utsegn vert forstått av Foucault som iscenesettande, ved at det genererer og potensialiserar andre utsegn og praksisar. Dette gjeld og for Foucault si forståing av diskursar. Diskurs i Foucault forstand tek nemleg opp i seg ein dimensjon som omfattar meir enn berre lingvistik; det er og knytt ein dimensjon til som seier noko om korleis språkbruken får konsekvensar. Fokuset er retta mot korleis diskursen manifesterer seg i ein diskursiv praksis. Gjennom diskursane vert kunnskap produsert; noko som også mogleggjer visse måtar å tenke, handle og ytre seg på. Ein kan difor seie at diskursane vert iscenesett gjennom ulike utsegn og at det er utsegna og diskursen sin *materialitet* som opptek Foucault (Schanning, 1996).

Iscenesettingsaspektet genererer imidlertid ein tvetydigheit i Foucault sitt tankesett, som i mitt tilfelle har problematisert utforminga av det empiriske arbeidet. Schanning (1996)

peikar nemleg på korleis eit svakt punkt hos Foucault er kor ein skal plassere diskursen sine reglar og kva slags system dei utgjer. Foucault ser ut for å vere oppteken av at ein skal forstå regularitetar på diskursen sitt eige nivå, men samstundes ynskjer han ikkje å lausrive diskursen frå det samfunnsmessige feltet. Schanning (1996) skriv at Foucault ynskjer å analysere sjølve diskursen, men diskursomgrepet fagnar samstundes vidare enn det reint språklege feltet. Utsegn vert ikkje forstått som berre beståande av semantisk innhald, men har og ein materialitet. Dette materialitetsomgrepet må også forståast som noko tvetydig, då det kan sjå ut for at også dette omgrepet trekker i to retningar: Schanning (1996) skriv under avsnittet *Problemer med Foucaults diskursbegrep*: ”På den ene side lokaliserer det i språkets egen materialitet, dvs. i den fysiske tale og skrift. (...) På den annen side består diskursens materialitet i at den iscenesetter materielle størrelser (hjelpemidler, praksiser, institusjoner”. Dermed kan ein peike på nokre utfordringar med Foucault sitt tankesett.

Foucault seier på den eine sida at diskursar vert iscenesett gjennom ulike utsegn. På ein anna side iscenesett også diskursane utsegn og praksisar. For å kunne avdekke diskursive formasjonar er det ikkje nok å berre analysere utsegn. Ein må i staden skildre eit heilt sett med andre utsegn, hjelpemiddel, praksisar og institusjonar får å få auge på dei. På ei anna side, ynskjer Foucault å avdekkje diskursformasjonar gjennom å eksplisitt undersøkje diskursens reglar. Fordi Foucault knyt iscenesetting opp mot både utsegn og diskurs, oppstår det ein slik tvetydigheit. ”Sidan diskursen iscenesett eit miljø med særskilde reglar, så kan desse reglane også lesast av i sjølve diskursen når iscenesettinga føregår” (Schanning, 1996). Ein slik tvetydigheit har vore frustrerande i utforminga av dette prosjektet. For dersom diskursar på formasjonsnivå er lokalisert i samspelet mellom språklege og ikkje-språklege ytringar, kva har dette då å seie for utsegnsomgrepet som eit språkleg fenomen? Vert utsegnsomgrepet då utvida? Kva metodar skal eg då nytte? Observasjon? Intervju? Kvar går skilja for når ein les diskursar som A) noko som kjem til uttrykk gjennom iscenesetting, kontra; B) noko som iscenesett? Korleis kan eg då avdekke diskursar innanfor skulekorpsdireksjon? Skal eg forstå dirigentane sin praksis som strategiar generert av diskursen, eller må eg undersøkje praksisane for å oppdage diskursane? Skal eg då gå direkte til praksisane for å leite etter diskursar, eller skal eg kartleggje diskursane i dirigentane sine talemåtar og vidare sjå kva praksis diskursane genererer? Skal eg sjå praksisane som eit uttrykk for diskursane, eller som ein konsekvens av diskursane? Eller er dette eigentleg to sider av

same sak? Slike spørsmål har vore krevjande, men viktige i utforminga av dette masterarbeidet.

2.3.5 Implikasjonar for utforminga av mitt masterprosjekt

Eit grunnleggjande premiss for prosjektet mitt vert at eg ser skulekorpsdireksjon som eit ensemble av praktiserande diskursar. Skulekorpsdireksjon vert og forstått som ein sosial praksis, som er tilknytt ein tradisjon med normer, førestellingar om rett og galt, og enkelte forståingar av verda som meir sosialt akseptert enn andre. Desse tankemåtane er inkorporert i praksisane på ein slik måte at dei også regulerer korleis ein opptrer, handlar, taler og tenker. I det slike sosialt erverva ytringsmåtar regulerer ein praksis, kan ein og kalle ein slik praksis for diskursiv (Nerland, 2003, s. 44). I følge Monika Nerland kan dermed alle sosiale praksisar sjåast som diskursive. Prosjektet er difor basert på ei forståing av skulekorpsdireksjon som ein diskursiv praksis, eller som "eit ensemble av praktiserande diskursar"¹⁴.

Diskursar vert forstått som regulerande og genererande for praksisar. Samstundes nektar eg ikkje for at diskursar også kan lesast av i praksisar; noko eg ser som hensiktsmessig med tanke på at det er praksisar som er det empiriske nedslagsfeltet for mitt prosjekt. Det ligg dermed ei heilskapleg forståing til grunn, der eg ser det som naturleg at nettopp fordi diskursane iscenesett og genererer ulike praksisar, vert også diskursane å lese i praksisane. Eg har likevel også teke omsyn til den strenge språkfilosofien og det er hovudsakleg verbale utsegn som er analyseeininga i dette prosjektet. Ein kan difor seie at eg har gjennomført ein diskursanalyse av verbale utsegn, men dette utelukkar ikkje at eg har hatt med meg inn i analysen dei observasjonane eg har gjort. Dette utelukkar heller ikkje at eg ikkje har sett etter objekt, subjekt, ord, omgrep og strategiar i dirigentane sine handlingar, så vel som i verbale og språklege utsegn.

Eit døme frå empirien er korleis informantane ytrar viktigheita av å tilpasse og leggje til rette når dei dirigerer. Som analysekapittelet mitt vil vise, ser eg slike utsegn som ein konsekvens av blant anna ein diskurs om meistring. Strategiar for å leggje til rette for

¹⁴ Omgrepa *praktiserande diskursar* og *eit ensemble av diskursive praksisar* er henta frå artikkelen *Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser* av Thorolf Krüger (1999) frå forskingsrapporten nr. 43/1999: *Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe*, Y. Nordkvelle m.fl.(red.). Rapport: 7. Nasjonale fagkonferanse i pedagogikk, bind. 2. Høgskulen i Lillehammer

meistring er noko eg ser igjen i handlingane til dirigentane. Eg kan difor lese av meistringsdiskursen i både utsegna og handlingane til dirigentane, men eg vil også syne fram korleis eg forstår at meistringsdiskursen i kombinasjon med andre diskursar genererer og iscenesett nokre strategiar.

Observasjonane har difor vore viktig både for å studere praksisane slik dei faktisk utspelar seg, som hjelpemiddel for å tolke utsegna i ein kontekst, samt at observasjonane har vore med på å produsere eit viktig grunnlag for intervjua. Observasjonane har og vore med på å tydeleggjere mønster og regularitetar, og dermed også diskursane. Det er og viktig å tenke på at sidan observasjonane har danna grunnlaget for intervjua, vert også tema ofte nokså like. I eksemplifiseringa av diskursane har eg difor i stor grad nytta utdrag frå intervjua, då intervjua gjerne uttrykkjer det som samsvarar med ein observasjon, men med informantane sine egne ord. Ein kan difor seie at det eg har kombinert ein nokså streng form for diskursanalyse, med eit meir heilskapleg blikk på praksisane. Eg har ikkje latt meg styre av det strenge utsegnsomgrepet mange refererer til, og i staden for å sei at dei ulike perspektiva *utelukkar* kvarandre ser eg det heller slik at dei *utfyller* kvarandre.

2.4 Oppsummering

I dette kapitlet har eg skildra og gjort greie for perspektiv og omgrep som har vore sentrale i mitt prosjekt. Av dei forståingane som trer tydelegast fram, baserer prosjektet mitt seg på at eg ser skulekorpsdireksjon som ein diskursiv praksis; eg ser skulekorpsdireksjon som iscenesetting av diskursar der diskursar er formande, strukturerande, produserande og legitimerande. Omgrepa som har vorte synt fram, dannar difor eit bakteppe for det empiriske og analytiske arbeidet i dette prosjektet og har vore formande for kva strategiar eg har vald i det empiriske arbeidet. Prosjektets føremål er å få innsikt i kva diskursar som er sentrale innan skulekorpsdireksjon og korleis desse diskursane verkar formande på praksisane. I det neste kapitlet vil eg syne fram korleis eg har gått fram for å belyse problemstillinga mi.

3. Framgangsmåtar i det empiriske arbeidet

3.1. Innleiing

Utgangspunktet for dette masterprosjektet har vore å gjennomføre eit forskingsarbeid med ein diskursteoretisk tankegong som innfallsvinkel. I dette tredje kapitlet vonar eg å syne fram korleis eg har gjennomført det empiriske arbeidet i mitt prosjekt, kva metodar og strategiar eg har nytta og ei skildring av mitt informantutval. Tradisjonelt sett er gjerne "metode" ein vanlegare tittel på eit slikt kapittel; noko eg har vald å gå vekk i frå. Dette er ei bevisst handling basert på teorigrunnlaget som ligg til grunn for denne oppgåva, då det innan diskursteoretisk tenking er sentralt å ikkje sjå *metode* og *teori* som to uavhengige aspekt ved forskingsarbeidet (Espedal, 2017, s. 71). Derimot peiker Marianne Winther Jørgensen og Louise Phillips (1999, kap. 1) på korleis det diskursteoretiske perspektivet får betydelege konsekvensar for korleis ein *kan* gjennomføre det empiriske arbeidet. Dei valde framgangsmåtane legg vidare tydelege føringar for kva innsikt og forståing som vert mogleggjort i dette masterarbeidet.

Ved å nytte det diskursteoretiske perspektivet som teoretisk rammeverk, har eg og akseptert dei grunnleggjande filosofiske premissa som ligg til grunn for det; noko som vidare legg føringar for kva metodar eg kan nytte meg av i mitt masterarbeid. Eit døme på dette er korleis det sentrale ved utsegnet medfører eit behov for å samle inn utsegn. Metodar har difor følgeleg vorte vald ut i frå dette. Slik eg forstår den diskursteoretiske tenkinga, tilbyr dermed dette perspektivet eit heilskapleg rammeverk for eit forskingsprosjekt; både med tanke på teoretisk rammeverk, men også gjennom metodiske retningslinjer. Det teoretiske rammeverket for mitt masterarbeid legg altså klare premis for korleis eg kan gå fram metodisk og analytisk.

Ved å sjå utsegnet som det sentrale empiriske materialet har det vore naudsynt for meg å nytte metodar som inneheld diskursive utsegn. Sidan eg og ynskjer å få innsikt i individuelle dirigentpraksisar i skulekorps, må desse utsegna kome frå individa sjølv. Eg har difor vald ei kvalitativ tilnærming der eg har intervjuet to dirigentar 3 gonger kvar, samt gjennomført til saman 6 observasjonar av dei to informantane. Dette datamaterialet har vidare vorte gjenstand for ein arkeologisk inspirert diskursanalyse, med utgangspunkt i Foucault sine prinsipp om diskursformasjonar.

3.2 Oppgåva i eit metodisk landskap

Når eg inviterer til familiemiddag tek eg gjerne ut ei kokebok frå bokhylla mi og opnar denne. Eg blar litt i den; før eg bestemm meg for ei oppskrift som eg så føl punktvis nedover. Resultatet vert som regel brukbart og dei fleste går mette og nógde frå bordet. Når eg skal gjennomføre det forskingsarbeidet eit masterprosjekt inneber, kan eg som Knut Halvorsen (2008, s. 18) peikar på, derimot ikkje berre plukke opp ei bok frå hylla mi, velje ut ei kva som helst oppskrift og følgje denne frå a til å. Det let seg ikkje gjere å presentere ei oppskrift for forskning som kan følgjast uansett kva som er føremålet med forskinga og problemstillinga (Halvorsen, 2008, s. 18). I staden dreier forskning seg om at ein gjennom heile prossessen må foreta val. Val om blandingsforhold, ingrediensar og krydder. Heile tida finnes det alternativ som gir forskingsretten ein ny smak, ein ny konsistens og nye smaksopplevingar. Kanskje kan ein sei dessverre for det, eller kanskje dette og må sjåast på som ei lukke?

For å velje ut ingrediensar til si eiga oppskrift og utforme eit forskingsdesign er det viktig å ta omsyn til kva som føremålet med og grunnlaget for forskinga (Halvorsen, 2008, s. 96). Spørsmålet vert då kva forskingsdesign og framgangsmåtar som vert hensiktsmessige, når målet er å få innsikt i individuelle praksisar og utgangspunktet er at ein ser den sosiale verda som konstruert? I denne samanheng har eg vald å plassere mitt masterprosjekt i eit metodisk landskap som er knytt til den kvalitative og epistemologiske forskningstradisjonen. Dei neste avsnitta vert dermed eit forsøk på å synleggjere forholdet mellom problemstilling, teori og framgangsmåtar i det empiriske arbeidet.

3.2.1 Ein kvalitativ nærstudie som forskingsdesign

Eg har vald å gjennomføre masterprosjektet mitt som ein kvalitativ nærstudie på grunn av dei moglegheiter dette forskingsdesignet tilbyr. Ved å nytte eit avgrensa informantutval, har eg i større grad fått moglegheit til å undersøkje og skildre kompleksiteten i dirigentane sin praksis. Dette har til dømes gitt meg moglegheit for å gjennomføre fleire intervju med kvar informant, som igjen har medført moglegheiter for i større grad å gå i djupna på ulike tema under intervjuet. Nærstudien tilbyr dermed ein sensitivitet og ein varleik som har gjort det mogleg å undersøkje kompleksiteten i

korleis informantane opptrer som diskursive agentar når informantane ytrar seg, agerer, oppfattar, tolkar og handlar når dei utøver sin profesjon.

Innanfor samfunnsfagleg forskning har det lenge vore vanleg å nytte kvalitative nærstudiar som forskingsdesign (Nilsen, 2012, kap. 1). Føremålet med denne typen forskingsprosjekt er å utvikle større forståing og innsikt i ulike fenomen eller praksisar; noko som jo er føremålet med mitt masterprosjekt.

Ein nærstudie inneber at forskaren samlar inn eit datamateriale over tid; avhengig av problemstilling og omfang av prosjektet. Forskingsdesignet inneber og eit metodemangfald, der datamaterialet kan bestå av observasjon- og feltnotat, lydopptak, videoopptak, transkriberte intervjuetekstar og ulike dokument som loggar og planar (Nilsen, 2012, kap. 1). Eit viktig poeng i denne typen forskning er og at forskaren inviterer seg sjølv, eller vert invitert inn i eit eksisterande forskingsfelt slik feltet allereie eksisterer; det er altså ikkje gjort endringar slik som i til dømes aksjonsforskning (Nilsen, 2012, kap.1). Dette har og vore utslagsgivande for val av forskingsdesign, når eit hovudpoeng med mitt prosjekt nettopp har vore å få innsikt i kvardagslivet, det ”vanlege”, dei ”gjennomsnittlege” og ”normale” dirigentpraksisane i skulekorpsa.

Det er nærliggjande å tenke at forskingsdesignet i mitt masterprosjekt også kunne vore definert som ein *casestudie*, med tanke på dei skildringar av denne prosjektutforminga som føreligg (Flyvbjerg, 1993; Halvorsen 2008; Coe m.fl, 2017, 2. utg.). Når eg skulle gjere greie for kva ein *casestudie* er møtte eg derimot ein del hindringar og etter å ha lese Silje Valde Onsrud (2013, s. 89) si problematisering av nettopp dette, har eg vald å i staden kalle dette masterarbeidet for ein kvalitativ nærstudie. Informantutvalet mitt er vald ut i frå nokre faste kriterier, men det er ikkje nødvendigvis dette spesifikke informantutvalet som er det interessant i dette tilfellet. Det er praksisar, haldningar og ytringar på tvers av desse 2 dirigentpraksisane som er det interessante. Ut i frå Stake (i Onsrud, 2013, s. 89) sin definisjon vert dermed desse to dirigentpraksisane for generelle til å kunne kalle det ein casestudie. Eg opplever difor terminologien *nærstudie* som mest relevant og treffande for mitt masterprosjekt.

Ein vanlig kritikk mot den kvalitative forskinga er knytt til vanskane ein har i forhold til generalisering og spørsmål knytt til om det er mogleg å snakke om vitenskaplegheit i kvalitativ forskning (Fangen, 2008). Med tanke på generalisering, snakkar ein gjerne innan kvalitativ forskning heller om ein overføringsverdi, der ein gjennom å skildre situasjonar, fenomen og kontekstar kan bidra med verdifull informasjon til andre i liknande situasjonar (Brinkmann & Tanggard, 2010). Denne måten å forstå *sanning* på, vert omtala som ei epistemologisk tilnærming.

3.2.2 Epistemologisk tilnærming

I boka *Diskursive analysestrategiar* (1999, kap. 1) tek Niels Åkerstrøm Andersen opp to hovudretningar innanfor det vitenskapsteoretiske landskapet; den ontologisk orienterte -og den epistemologisk orienterte retninga. I følge Andersen (1999, s. 12-13) går det føre seg ein gradvis overgang mellom desse to som heng saman med kva type kunnskap og innsikt som er føremålet med forskinga. Eit kjenneteikn ved den ontologisk orienterte vitenskapsteorien er at den først og fremst er oppteken av kva det betyr at noko eksisterer og korleis ein kan avgjere om noko er sant. Ved å nytte eit ontologisk vitenskapssyn kan fokuset dermed raskt verta retta mot metodiske aspekt, der ein fokuserer på kva metodar ein skal nytte for å oppnå vitenskapleg erkjenning (Andersen, 1999, s. 13; Espedal, 2017, s. 72). Eit grunnleggjande premiss ved den ontologisk orienterte teorien, er at sanninga eller røynda er noko gitt. Det er noko fast som rette og hensiktsmessige metodar, vil kunne avdekke, forklare eller gjere forståeleg (Andersen, 1999). I dette masterarbeidet er det derimot sosialkonstruksjonismen¹⁵ som er mitt vitenskapsteoretiske utgangspunkt og tankegangen om røynda som noko gitt, samsvarar ikkje med dette teoriperspektivet og fungerer gjerne difor ikkje i denne samanheng.

I sosialkonstruksjonismen er eit sentralt prinsipp at verda vert konstruert i og gjennom sosiale relasjonar (Gergen, 2010). I dette ligg det og at den sosiale verda stadig er i endring, ved at nye konstruksjonar kjem til og at eksisterande konstruksjonar er i endring. Som ein borgar av verdssamfunnet får ein sjå, høyre om og oppleve dei mange endringane samfunnet går gjennom; medisinske gjennombrøt, politiske reformer, endringar i samfunnets grunnverdiar etc. I forhold til ulike forskingsprosjekt peiker

¹⁵ Sjå kap. 2

Andersen (1999, s. 9) på korleis dette også medfører ein del utfordringar. Når ein skal vurdere nyutviklingar og nye omgrep, må ein ta utgangspunkt i eldre omgrep og kategoriar. Som Gro Espedal (2017, s. 72) skriv "(...) vil en med denne tenkingen hele tiden være på etterskudd, fordi en forstår samtiden ut i fra fortidens kategorier".

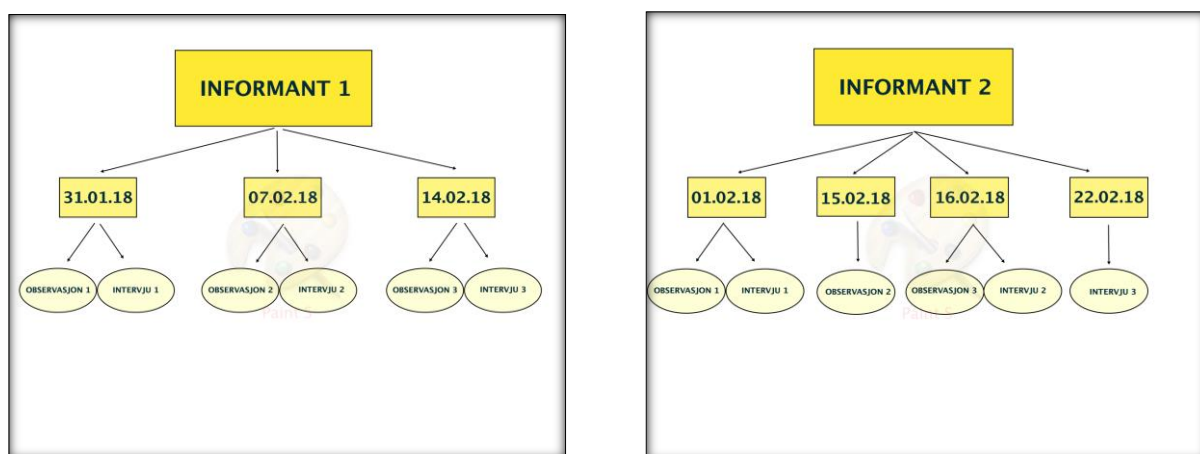
I mitt masterprosjekt har eg difor vald eit epistemologisk orientert vitenskapssyn. Denne tilnærminga tek i større grad sikte på å avdekke *korleis* og *kvifor*, enn *kva* (Andersen, 1999, s. 13). Ein slik tilnærming er meir oppteken av kva måtar, og ved hjelp av kva for analysestrategiar, ein kan oppnå erkjenning som kan avdekke det "tatt-for-gitte" (Andersen, 1999, s. 14).

Årsaken til at eg tek opp aspektet knytt til ontologi og epistemologi, heng saman med følgjene den epistemologiske tilnærminga får for det vitenskaplege i mitt masterprosjekt. I eit slikt perspektiv er det nemleg ikkje like relevant å snakke om kva som er sant, reliabelt og objektivt. Eit slikt perspektiv erkjenner at det er framgangsmåtane og analysestrategiane som konstruerer kva innsikt som vert mogleggjort, og transparens vert dermed viktig for å sikre vitenskaplegheit. Dette er forsøkt gjort ved å vere open om ulike val som er gjort, gjere greie for framgangsmåtar og analysestrategiar og syne fram prosessen dette masterarbeidet har vore på ein slik måte at lesaren sjølv kan vurdere oppgåvas gyldigheit.

3.3 Datainnsamling

Som eg allereie har vore inne på er det naudsynt å samle inn utsegn for å arbeide diskursivt. Slik eg nyttar utsegn i denne oppgåva, er både utsegnet informantane ytrar og det utsegnet iscenesett, det interessante. Eg har difor vald å nytte intervju og observasjon for å samle inn mitt datamateriale. Å nytte fleire metodar kan sjåast på som ein form for metodetriangulering der eg har hatt moglegheit for å kontrollere mine funn opp mot fleire datasett. Det vil seie at eg har nytta til dømes observasjonsnotata for å sjå om informantane handlar slik dei ytrar: Når dei er svært opptekne av tilrettelegging i intervju, er dette noko eg ser att i observasjonane og visa versa? Knut Halvorsen (2008, s. 149) skriv at dersom ein ved bruk av to ulike metodar finn samanfallande resultat, er dette med på å styrke pålitelegheita til studien.

Datainnsamlinga gjekk føre seg over fleire veker, der eg i dei fleste tilfelle gjennomførte intervjua i etterkant av observasjonane. Eg har nedanfor laga ein illustrasjon for å tydeleggjere korleis datainnsamlinga gjekk føre seg.



Figur 1: Oversikt over tidsperspektivet i datainnsamlinga

3.3.1 Informantutval

Når eg skulle velje ut mine to informantar var det viktig for meg at dei utførte ein praksis som kunne fungere som modell for andre dirigentar (Postholm, 2010). Eg har altså ikkje vore ute etter å finne ytterkantane innanfor skulekorpsdireksjon, men eg har streba etter å finne dirigentpraksisar som har ein overføringsverdi for andre dirigentar. Den kvalitative tilnærminga har medført at eg valde 2 skulekorpsdirigentar som informantar, då dette gav meg moglegheit for å følgje dei nokså tett over ein tidsperiode.

I samsvar med nærstudien kjenneteikn har eg nytta meg av eit hensiktsmessig utval for å velje ut mine 2 informantar (Nilsen, 2012, kap. 1; Postholm, 2010). Ved å setje opp nokre krav som måtte oppfyllest, fekk eg eit kriteriebasert utval. Mine kriterier har vore følgjande:

- ❖ Begge informantane må arbeide aktivt som skulekorpsdirigentar
- ❖ Begge informantane skal ha formell utdanning innan direksjon
- ❖ Den eine informanten skal i tillegg vere utøvande musikal med utøvande utdanning; informant 2 treng ikkje dette.
- ❖ Eg skal ikkje ha arbeid fast under desse dirigentane tidlegare eller sjølv hatt eller har dei som dirigentar.

Som ein ser har utdanning og formell kompetanse vore viktig for meg i utveljinga. Dette har vore mitt forsøk på å bidra til ivaretaking av det profesjonelle aspektet ved det å vere skulekorpsdirigent. Ein anna årsak har vore tanken om at ei formell utdanning, kanskje kan bidra til at informantane i større grad har omgrep å nytte når dei skal reflektere rundt eigen praksis.

Inspirert av andre som har gjennomført diskursteoretiske arbeid innanfor musikk og pedagogikk (Krüger, 1998, Espedal, 2017; Onsrud 2013) ynskja eg å nytte 2 informantar med ulik bakgrunn. Eg har derimot lagt mykje mindre vekt på dette enn eg trudde på førehand, då (som analysen vil vise) det ser ut for å vere nokså samanfallande resultat mellom dei to datasetta.

For å kome i kontakt med aktuelle informantar nytta eg mitt eige nettverk innanfor korps-Noreg. Ein del av forslaga var ikkje aktuelle då dette var dirigentar eg sjølv har hatt eller har ein relasjon til; noko eg ynskja å unngå for å ikkje ha for mange forforståingar av dirigenten før datainnsamlinga byrja. Eg enda til slutt opp med to dirigentar som begge gav sitt samtykke til å vere informantar i mitt prosjekt. Begge informantane har fått fiktive namn¹⁶, og informant 1 heiter heretter *Morten*, medan informant 2 har fått namnet *Knut*.

Både Morten og Knut har mange års erfaring frå å arbeide som dirigentar i skulekorps. Dei har begge dirigert fleire skulekorps, samt vaksenkorps. I tillegg til å arbeide som dirigentar, er dei og tilsett i kulturskular og har instrumentalundervisning. Dei dirigerer henholdsvis eit janitsjar skulekorps og eit brass band, der Knut sitt korps stiller i ein høgare divisjon i konkurransesamanheng enn Morten sitt. Begge korpsa har imidlertid ein stabil medlemsmasse, med jamn rekruttering. Begge fortel og om velfungerande styrer, grei økonomi og god støtte frå foreldregruppa.

¹⁶ Årsaken til at dei begge har fått mannlege namn, heng saman med at substantivet *skulekorpsdirigent* er eit hankjønnsord; dette er difor ikkje nødvendigvis representativt for det faktiske kjønn på mine informantar.

3.3.2 Diskursive intervju

Som ein del av datainnsamlinga gjennomførte eg 6 intervju; 3 med kvar dirigent. Intervjua vart gjennomført i ein tidsperiode på ein månad, der intervjua hadde ein varigheit på 30-60 min. Eg gjorde lydopptak av intervjua – noko som på førehand var klarert med informantane. Intervjua vart gjennomført i øvingslokala til korpsa, og 4 av 6 intervju vart gjennomført rett etter at eg hadde observert korpsøvinga. Det andre intervjuet med Knut vart gjennomført i forkant av ei øving og det tredje intervjuet med han vart gjennomført ein anna dag av omsyn til hans timeplan¹⁷. Begge informantane vart informert munnleg om at dei kunne få tilsendt transkripsjonar av intervjua – noko dei valde å ikkje nytte seg av.

Intervjua eg gjennomførte vart forsøkt gjennomført i tråd med det Kvale og Brinkmann (2009, s. 167) omtalar som diskursive intervju. I følgje Kvale og Brinkmann (2006, s.167) er alle intervju diskursive, då intervjuet undersøker korleis individ og grupper nyttar språket til å iscenesette bestemte aktivitetar og identitetar. Det som er viktig å merke seg er korleis intervjuarar som arbeider innanfor ei diskursiv ramme er spesielt merksame ovanfor variasjon i svara, nyttar teknikkar som mogleggjer slike skilnadar og korleis dei ser på intervjuaren som ein aktiv deltakar (Kvale og Brinkmann, 2006, s. 167).

Med desse betraktningane i bakhand gjennomførte eg semistrukturerte intervju, der eg tok utgangspunkt i ein intervjuguide¹⁸. I intervjuguiden hadde eg nokre tema eg ynskja å snakke om, men det var informantane sine ytringar som styrte den vidare samtalen. På den måten fekk eg og ein meir uformell dialog med informantane; noko Kvale og Brinkmann (2009) peiker på som viktig for å mogleggjere variasjon i informantane sine ytringar. Nedanfor syner eg fram eit døme på korleis dette har gått føre seg i praksis. Informanten fekk her moglegheit for å utdjupe eller kome med andre innspel om det var noko han følte han ikkje hadde fått belyst. Når han tok ordet byrja han å snakke om konkurranseresultat; eit tema eg ikkje hadde notert i min intervjuguide. Sidan han tok opp dette temaet i tilknytning til eit såpass ope spørsmål, vekka dette mi interesse og eg valde difor å gripe tak i dette.

¹⁷ Sjå fig. 1 s. 37

¹⁸ Vedlegg 4 og 5

- M: (...) jeg har jo slitt en del med min egen rolle oppi dette her. Kontra xxx, eller hvorfor xxx alltid får så gode resultat. Jeg får ikke alltid så gode konkurranseresultat.*
- I: Kva tenker du om konkurranseresultat? Er det viktig for deg?*
- M: Nei, altså det som gjør at jeg fremdeles smiler og ler er jo at nå er jo... ehh...altså nå har jo jeg hatt xxxSkulekorps i snart 40 år og de første 10 årene gikk det hele tiden oppover. (...) (Intervju 14.02.18)*

Det var også i enkelte tilfelle behov for å stille fortolkande spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009) for å vere sikker på at eg forstod informantane rett. Slike spørsmål vart til undervegs i intervjuet eller ved at eg gjorde informanten merksam på ei tidlegare formulering i eit seinare intervju.

Intervjuguidane vart nytta som ei støtte i intervjusituasjonen, men vart ikkje følgd fullt ut; særleg vart rekkefølga spørsmåla vart stilt, til undervegs. Intervjuguidane var i all hovudsak temabasert og la opp til at samtalen kunne justerast undervegs ved å forfølgje tema informantane la opp til. Samstundes nytta eg også intervjuguidane som ein tryggleik for å ivareta forskingsspørsmåla mine.

I problemstillinga mi har eg sett nokre avgrensingar for kva prosjektet mitt tek sikte på å utforske. Eg har likevel prøvd å vere open for at det gjerne er forhold langt utanfor desse kategoriane som verkar inn som diskursar på informantane sine praksisar. Eit viktig poeng for meg i utforminga av intervjuguidane har difor vore å prøve å stille så opne spørsmål som mogleg, for at ikkje eg skal leggje føringar for informantane sine svar, i mine spørsmål. Den nokså vide avklaringa av kva som ligg i omgrepet *metodiske strategiar* har difor lagt som eit minimumsgrunnlag for kva intervjuet må dekke av tema, men eg prøvde og å opne opp for at informantane skulle få moglegheit til å gå utanfor desse ”kategoriane” i sine svar.

Hovudtema for intervjuet var knytt til 1) Informanten sin bakgrunn, skildring av eigen praksis og kva inneber det å vere skulekorpsdirigent? 2) Direksjonsstrategiar og forteljingar frå praksis, 3) Kva er ein skulekorpsdirigent, verdien av skulekorps, musikk, dirigent. Under det siste intervjuet var eg og oppteken av å la dei få kome med kommentarar dei følte dei ikkje hadde fått ytra tidlegare.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å gjennomføre 4 intervju med kvar informant. Når eg kom midtvegs i det 3. intervjuet oppdaga eg imidlertid at informantane i stor grad byrja å fortelje om tema me før hadde vore gjennom. Intervjuet verka metta, og eg valde difor å avslutte intervjuprosessen, når eg følte at eg ikkje fekk tilgang på nytt datamateriale ut i frå mine intervju spørsmål- og tema.

3.3.3 Observasjon

Å dirigere skulekorps må kunne forståast som ei praktisk handling. Når det då er snakk om å utforske mønster og relasjonar mellom ulike utsegn og handlingar, har eg difor sett det som naudsynt å vere til stade der praksisane utspelar seg. Observasjon vart difor vald som ein hensiktsmessig metode for datainnsamling.

Observasjon vert ofte nytta for å sjå kva som vert gjort i praksis (Bell, 2010, s.191). I kombinasjon med intervju kan dermed observasjon blant anna nyttast for å undersøkje om informantane faktisk handlar slik dei bedyrar i intervjuet. Under det empiriske arbeidet inntok eg ei rolle som ikkje-deltakande observatør (Bell, 2010). Det vil seie at eg ikkje aktivt musiserte, instruerte eller dirigerte i observasjonssituasjonen. Eg var likevel deltakande i den grad at eg var til stades i direksjonspraksisen, og både informant og musikantar hadde moglegheit for å henvende seg til meg; noko dei også ved fleire høve gjorde.

Eg følgde dirigentane i om lag ein måned; Postholm (2010) understreker at gjentakande observasjonar kan vere viktig for å få tilstrekkeleg innsikt i praksisane. Observasjonane vart gjennomført som formelle observasjonar ved at det på førehand var avtalt og avklart kva tid dei vart observert (Onsrud, 2013). For å dokumentere observasjonane har eg skriva observasjonsnotat, som vart reinskriva så fort eg hadde gjennomført observasjonane. I observasjonsnotata er det notert handlingar og situasjonar frå praksisane, men også sitat av dirigenten der eg har prøvd å sitere så ordrett som mogleg undervegs.

I utgangspunktet hadde eg tenkt å filme, men i frykt for at informantane og ikkje minst musikantane, ville agere annleis valde eg å ikkje gjere dette (Onsrud, 2013, s. 70). Eg oppdaga også at det ville verta uforholdsmessig vanskeleg å stille inn synsvinkelen på

kameraet slik at berre dirigenten og ikkje musikantane kom med. Dette ville også ha medført lite rom for å endre synsvinkelen, noko som ville hindra meg i fange opp situasjonar mellom musikanter og dirigent andre stader i rommet. Når det gjeld kor vidt musikantar og dirigent sin åtferd kunne vorte påverka av eit filmkamera, er eg klar over at dette også kan vere tilfelle om eg sit og noterer og observerer i bakgrunnen. Begge korpsa hadde imidlertid fleire foreldrevakter sitjande i rommet, og eg opplevde det difor som mindre sjenerande å sitje diskret i bakgrunnen og notere enn å stille opp eit filmkamera i rommet. Ved å vere til stades på fleire øvingar prøvde eg også å medverke til at informantane etterkvart agerte meir naturleg (Postholm, 2010).

3.3.4 Personvern og etiske refleksjonar

Som Krüger (1998, s. 54) påpeiker er det særleg viktig med etiske refleksjonar når ein skal gjennomføre studie om menneske og sosiale praksisar. I mitt prosjekt er det ikkje slik at dirigentane har bedt meg om å undersøkje kva diskursar som sirkulerer i deira praksis. Eg har sjølv invitert meg inn for å undersøkje private handlingar og tankar; noko som har vore ein viktig tanke å ha med seg gjennom dette prosjektet. I denne samanheng har samtykket vore svært viktig (Krüger, 1998, s. 55).

Etter at første kontakt med informantane var oppretta, fekk dei tilsendt samtykkeskjema og informasjonsskriv¹⁹ om deltaking i prosjektet. Prosjektet er meldt inn til, og godkjent av NSD²⁰, og både samtykkeskjema og informasjonsskriv vart i den samanheng vedlagt. I meldeskjemaet til NSD vart det oppgitt at det skulle innhenta opplysningar om 3. person (musikantane i skulekorpsa informantane dirigerar) og eg informerte om at eg ville innhente samtykke frå føresette og musikantar i forkant av observasjonane. Saksbehandlar i NSD vurderte det imidlertid slik at sidan opplysningar om tredjepart ikkje er av sensitiv art og at det er uforholdsmessig vanskeleg å innhente samtykke frå denne målgruppa, var ikkje dette nødvendig. I etterkant vart det også klart at eg ikkje kom til å nytte meg av videoopptak, og alle observasjonsnotata mine vart anonymisert undervegs. Eg fann det likevel naturleg å kontakte styret i korps informantane dirigerte, for å informere om føremålet med observasjonane. Eg kontakta difor leiar i kvart av korpsa, som igjen tok dette opp med styret i sine respektive korps. Eg fekk deretter

¹⁹ Sjå vedlegg 1

²⁰ Norsk senter for Forskingsdata

skriftleg samtykke frå leiar på vegne av korpset, til å delta som observatør. Det vart også informert om meg og mitt prosjekt i begge korpsa i forkant og under første observasjon.

Andre etiske omsyn eg gjorde var at eg gjorde begge informantane merksame på at dei kunne få tilsendt både transkripsjonar og observasjonsnotat om dei ynskja dette. Dei vart også informert om retten til å trekke seg, korleis eg ville behandle datamaterialet, samt anonymiseringa av dette. I og med at prosjektet mitt er godkjend av NSD, vart dei og informert om at eg pliktar meg å halde meg innanfor deira retningslinjer for personvern og forskningsetikk.

I intervjusituasjonane oppstod det nokre situasjonar der informantane delte opplysningar av meir sensitiv karakter om tredjepart. I dei fleste tilfelle er opplysningane av ein sånn karakter at eg ved å anonymisere datamaterialet ivaretek personvernet. Eg har likevel unngått å ta sensitive opplysningar som religion, helse etc. med i den endelege oppgåva. Det vil seie at opplysningane har vorte teke med i analysen, men dei vert ikkje referert til i oppgåva. I eit tilfelle fortalde informanten ein historie som var umogleg å anonymisere godt nok til å ivareta personvernet. Opplysningar som kom fram i denne historia i kombinasjon med andre opplysningar, kunne medført at informanten sin identitet og personen som vart omtala vart avdekka. Historia var ein tydeleg digresjon og eg vurderte det slik at det ikkje ville skade datamaterialet mitt ved å ta denne vekk. Personvernet kom i dette tilfellet føre behovet for å gjengi alt informanten tok opp i intervjuet.

3.4 Analysearbeidet

Vivi Nilsen (2012, s. 38) peikar på at analysearbeidet i ein forskingsprosess går føre seg både under og i etterkant av datainnsamlinga. Dette er noko som også har kjenneteikna min prosess. Hovudanalysen min er ein diskursanalyse der fokuset ligg på mine to dirigentinformantar sine utsegn knytt til eige yrke og korleis dei utfører direksjon i skulekorps. Denne analysen gjekk i all hovudsak føre seg i etterkant av datainnsamlinga. I tillegg til hovudanalysen gjennomførte eg også ein preliminæranalyse under det empiriske arbeidet, som var med på å påverke den vidare datainnsamlinga.

3.4.1 Preliminær analyse

Råmaterialet mitt har bestått av notat frå 6 observasjonar, samt lydopptak frå 6 intervju og nokre kommentarar i etterkant og forkant av skulekorpsøvingar. Å reinskrive observasjonsnotat, samt skrive ut transkripsjonar av intervju, var den første inngangen for meg til å verta kjend med datamaterialet mitt og vore ein viktig igangsetjar av refleksjonsprosessen. Då eg har arbeidd med utsegna på eit detaljert og oppstykk niva har det og vore viktig for meg å heile tida gå tilbake til å lese gjennom datamaterialet undervegs i analyseprosessen. Eg har veksla mellom å lese datamaterialet som er knytt til berre ein informant om gongen, lese alle intervjutranskripsjonane for seg, observasjonsnotat for seg, observasjonsnotat og intervjutekstar som høyrer saman og lytte til intervjuopptaka samstundes som eg les observasjonsnotata. Dette har eg gjort for å prøve å ikkje miste samanhengen og den heilskaplege forståinga for praksisane som kjem til uttrykk gjennom datamaterialet mitt.

Lydopptaka la eg inn i mikseprogrammet Studio One²¹, der eg sette ned tempoet på opptaka for å lettare kunne transkribere undervegs. Når eg sette ned tempoet vart lydar som "ehh" og "hmm" veldig framtrekande, men eg skreiv likevel ned alle slike lydar i den første transkripsjonen. Når dette arbeidet var gjennomført høyrte eg gjennom intervjuopptaka på nytt og tok vekk nokre av lydane som ikkje lengre var like tydelige. Der det er tydeleg nøling, eller høyrer ut som om lydane er ein naturleg del av utsegnet, har eg teke dei med. Der det er pause i setningane har eg nytta 3 punktum. Eg har elles transkribert informantutsegna med dei nøyaktige orda som vart nytta, men dersom informantane har ytra namn på musikantar, korps, konkurransar eller andre dirigentar har eg erstatta desse namna med "xxx". Dei plassar dette har gjort at setninga ikkje lengre var forståeleg har eg erstatta namnet med eit fiktivt namn. Nokre stader har eg og tatt vekk namnet fullstendig og heller notert i parentes at informanten viser til eit namn. Dette er gjort av omsyn til tredjepart som ikkje har samtykka til deltaking, men også for å bevare anonymiteten til mine informantar. Når det gjeld dialekt har eg skrive ut transkripsjonane på den dialekten som har vore nærmast informantane sin sosiolekt; i

²¹ Studio One er eit digitalt innspelingsprogram, produsert av PreSonus for macOS og Windows. Programvaren vert nytta til å lage, ta opp, mikse og mastre musikk, samt anna lyd.

dette tilfellet bokmål. Under viser eg eit døme der nokre av dei nemnde teknikkane har vorte nytta:

K: Både i Oslo og her egentlig har jeg hatt sånne prosjekter inne. Forskjellige brass og janitsjar. Xxx- musikkforening (viser til namn på eit vaksenkorps) for eksempel, så gjør vi sånn xxx-prosjekt (viser til namn på eit prosjekt dei plar gjere). Det har vi gjort de siste 3 årene. Da kjører vi xxx-musikkforening og alle skolekorpsene i (...)(ramser opp ulike nærkommuner) kan melde seg på. Da blir det sånn gigantkorps også kjører vi på med kjempevanskelig musikk. Ehh... så, så alt fra hundremanns til et bittelite korps. (Intervju 01.02.18)

Dei same teknikkane har eg og nytta i forhold til observasjonsnotata mine, men der eg har behov for å skildre ein situasjon mellom dirigent og musikanter refererer eg og til musikanter ved å notere instrument/stemme, referere til dei som ”musikanter” eller omtale dei ved gruppenamn t.d. ”trombonistane”.

Så fort datamaterialet var skriva ut, byrja eg å analysere materialet med tanke på neste datainnsamling. Dette arbeidet innebar blant anna å leite etter nodalomgrep i datamaterialet for å sjå om det var noko eg burde fokusere vidare på i neste intervju og observasjon. Eg noterte i marginen på det utskrivne datamaterialet og markerte med markeringstusj ord og omgrep eg oppfatta som viktige. Dette arbeidet medførte at eg oppdaga ein del ord, omgrep, haldningar og ytringar som eg ynskja ei nærmare forklaring på. Refleksjonar, spørsmål og slike preliminære ”funn” , om ein kan kalle dei det, noterte eg ned i ei skrivebok som eg nytta som ei loggbok undervegs i prosessen. Dei preliminære ”funna” var med på å danne grunnlaget for samtaleemne og observasjonsfokus i seinare fasar av det empiriske arbeidet. Datainnsamlingsprosessen kan dermed sjåast som ein dialogisk prosess der den preliminære analysen la grunnlaget for datainnsamlinga og datainnsamlinga vart grunnlag for ny analyse. Eit døme på korleis denne prosessen gjekk føre seg ser ein nedanfor:

Utdrag frå det første intervjuet med dirigenten Knut:

K: Ehhh.... Hva en skolekorpsdirigent kan gi skolekorpset?

I: For eksempel

*K: Jeg mener jo at det er på en måte alt. Sant, altså... ehh... Du, du dirigenten kan både gi det musikalske, på en måte. Og ehh... og som dirigent må du faktisk tilrettelegge, du må velge **god** musikk, du må skrive om, du må passe på at arr'et er bra. Du må omarrangere om det trengs, på en måte den musikkfaglige biten. (Intervju 01.02.18)*

Når eg las gjennom intervjuteksten beit eg meg og merke i at informanten nyttar omgrepet ”god musikk”. Dette er noko som går igjen i fleire ytringar og eg tek difor dette med i eit seinare intervju for å få ei oppklaring på kva dirigenten legg i dette omgrepet. I loggboka mi noterte eg følgjande:

Knut nemner fleire gonger omgrepet god musikk. Kvifor? Kva er god musikk? Skikkelig musikk? Sidan dette er så viktig for han, kan musikksynet hans ha noko å seie for dirigentpraksisen hans? Eller kanskje dette ikkje er relevant i det heile... Må hugse å spørje han om det neste gong eg ser han. ”Kva legg du i omgrepet god musikk?” ”Har musikksynet ditt noko å seie for korleis du arbeider som dirigent?” (Frå logg 03.02.18)

I det neste intervjuet tok eg opp dette spørsmålet med Knut. På dette tidspunktet var det uvisst om informanten sitt syn på musikk kunne vere av betydning, men eg ynskja likevel ei oppklaring for å ikkje risikere å gå glipp av viktig informasjon.

I: Du nemner fleire gonger god og skikkelig musikk, ordentlig musikk. Kan du

forklara kva du legg i det?

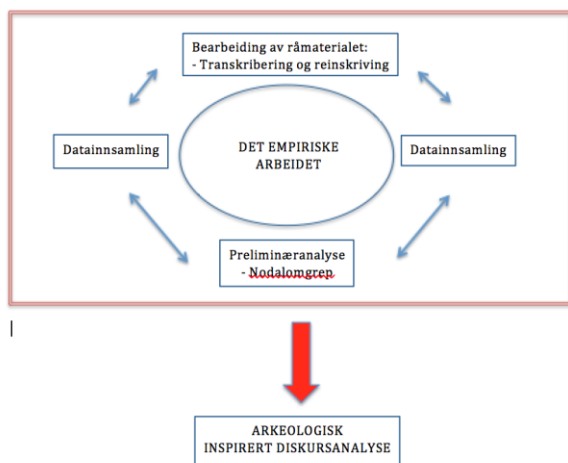
K: Kvalitetsbegrepet i musikk ja.

I: Ja

K: Æhh... ja.. først, først og fremst er god musikk for meg musikk som ikke er... billig i... enten i instrumenteringen eller liksom i musikalske virkemidler. (Intervju 16.02.18)

Andre omgrep eg tok tak i, i dei seinare intervjuva var blant anna når begge informantane snakka om *fag* i ulike samanhengar. Kva legg dei i *direksjonsfaget*, *leiingsfaget*, *musikkfaget*?

Den preliminære analysen kan forklarast ut i frå modellen nedanfor:



Arbeidet med datamaterialet, samt den preliminære analysen gjorde at eg vart godt kjend med datamaterialet mitt. Dette gav meg inngående kjennskap til datamaterialet, noko som gjorde at eg etterkvart kunne byrja å lese datamaterialet mitt ut i frå meir diskursive analysestrategiar.

Figur 2: Modell for preliminær analyse

3.4.2 Diskursanalyse

I og med at det er det diskursteoretiske perspektivet som er mitt teoretiske rammeverk; har eit av føremåla med denne oppgåva vore å gjennomføre ein diskursanalyse. Første del av problemstillinga mi handlar om å identifisere og konstruere sentrale diskursar innanfor feltet. For å kartleggje og konstruere fram diskursar for å belyse denne delen av problemstillinga har eg nytta analysestrategiar og reiskapar henta frå arkeologien. Eg har her nytta analysereiskapa *subjekt*, *objekt*, *ord/omgrep* og *strategi* (Andersen, 1999, kap. 2).

Hovudfokuset i analysen har vore knytt til dirigentane sine utsegn om skulekorpsdireksjon og det å vere skulekorpsdirigent. Det er med andre ord utsegnsnivået som er analyseininga i mitt masterarbeid. Dette vert forstått som eit av nivåa i Foucault sin teori om diskursive formasjonar. Som ein hugsar frå kapittel 2, omhandla denne tilnærminga at ein leitar etter regularitetar i korleis objekt, subjekt, ord/omgrep og strategiar kjem fram i utsegna.

Eg byrja difor med å kartleggje ytringar og haldningar som gjekk igjen og samla desse i utsegnskategoriar²². I og med at eg i den første delen av analyseprosessen var ute etter å kartleggje diskursar, kan prosessen også seiast å ha hatt nokre positivistiske trekk ved at eg leita etter dei vanlegaste ytringsmåtane. Vidare har eg lese datamaterialet med utgangspunkt i dei diskursive formasjonsreglane noko som har vore mitt grunnlag for å konstruere fram det eg tolkar som overordna diskursar basert på informantane sine egne utsegn i min empiri.

Andersen (1999) skildrar korleis ein først og fremst må kartleggje kva objekt utsegna omtalar. I denne samanheng vil i alle fall objekta skulekorpsdireksjon og skulekorpsdirigent verta omtalt. Vidare er det viktig å stille spørsmål ved kvifor utsegna formar objekta slik dei gjer. Kva er regulariteten i utsegna si forming av objekta? Ein må også undersøkje forholdet mellom objekta; det Andersen (1999, s. 49) skildrar som eit årsak-verknadsforhold mellom objekta. Til dømes vil ein sjå at objektet skulekorpsdirigent ofte vert omtalt som ein pedagog. Det vil seie at objektet skulekorpsdirigent også omfattar objektet pedagog. Ein pedagog er imidlertid ikkje nødvendigvis ein skulekorpsdirigent.

Når det er snakk om subjekt handlar dette om å undersøkje kva for subjektposisjonar informantane ytrar seg frå og kva for posisjonar vert informantane tilbydt. Andersen (1999, s. 49) skriv: ”Spørsmålet om subjektpositioner er altså et spørsmål om, hvorfra objekterne er sat i tale, fra hvilke subjektpositioner kommer objekterne til syne i diskursen på den måte de kommer til syne?” Ved å identifisere regularitetar i bruk av desse posisjonane, kan ein kartleggje kva for subjektposisjonar som er tilgjengelege. Kvile (2011, s. 16) nemner i denne samanheng spørsmål som korleis vert noko ytrar, kva status får ytringa og kven som gjev ytringa status? I denne samanheng vil det i alle fall vere nærliggjande å tenke at subjektposisjonen skulekorpsdirigent vil verta nytta. Det kan og vere at informantane kjem til å uttale seg som musikarar eller lærarar.

Når det er snakk om å analysere kva *ord* og *omgrep* som vert nytta, handlar dette i hovudsak om å undersøkje kvifor akkurat desse omgrepa, og ikkje andre omgrep vert nytta i denne samanheng (Andersen, 1999, s. 50)?

²² Slike kategoriar kunne til dømes vere synet på musikk, skulekorpsets funksjon, elevsyn, eiga rolle etc. Nokre av utsegna kunne også plasserast innanfor fleire kategoriar.

Det siste eg har sett på er kva strategi som kjem til uttrykk i datamaterialet. Dette omgrepet kan vere til hjelp for å forstå korleis diskursar verkar i forhold til andre diskursar, korleis den utfyller eller skil seg frå andre (Andersen, 1999, s.50). Ein måte å undersøkje strategiar på er gjennom å sjå på kva moglegheiter diskursen tilbyr. For det er ”i kraft af strategiske valg den diskursive formations potentielle muligheder indsnævres” (Andersen, 1999, s. 50). Nedanfor vil eg vise eit døme på korleis eg har nytta desse analyseverktøya konkret:

Intervju 07.02.18: Døme på diskursiv lesing:

M: Ja, vi har jo sett på.... jeg bestilte i fjor en masse teori, for vi har diskutert i kulturskolen at de er jo helt **bevistløse** i huet og **vet jo ikke** hva de spiller. Verken pianister eller fiolinister og... Vi har hatt suzukilærere og... men **de fleste leser jo godt**. Det er jo et godt hjelpemiddel å kunne notene altså, selv om ørene er det viktigste. Såå – stiller jeg jo mye spørsmål. Jeg får jo bare positiv feedback på at det er.... Skriver en tone med seks-sju hjelpelinjer og spør hun her eldste hvilken tone det er. Det er klart, da må hun **bruke huet**. Så.. jeg tror fortsatt hun synes at det er **kjekt** i en alder av, i hvertfall over 18, at hun blir **sett på den måten** og at jeg ikke tar henne som en **selvfølge** |

Figur 3: Diskursiv lesing av objektet ”musikant”

Som ein ser av biletet ovanfor vert objektet ”musikant” her forstått som ”bevistløs”, individ som i liten grad klarar å forankre eiga speling i musikkteori, leser noter godt, nokon som treng å ”bruke huet”, som synes det er kjekt å bli sett og som ikkje må takast som ein sjølvfølge.

Intervju 07.02.18: Døme på diskursiv lesing:

M: Ja, vi har jo sett på.... jeg bestilte i fjor en masse teori, for vi har diskutert i kulturskolen at de er jo helt bevistløse i huet og vet jo ikke hva de spiller. Verken pianister eller fiolinister og... Vi har hatt suzukilærere og... men de fleste leser jo godt. Det er jo et **godt hjelpemiddel** å kunne notene altså, selv om **ørene er det viktigste**. Såå – stiller jeg jo mye spørsmål. Jeg får jo bare positiv feedback på at det er.... Skriver en tone med seks-sju hjelpelinjer og spør hun her eldste hvilken tone det er. Det er klart, da må hun bruke huet. Så.. jeg tror fortsatt hun synes at det er kjekt i en alder av, i hvertfall over 18, at hun blir sett på den måten og at jeg ikke tar henne som en selvfølge.

Figur 4: Diskursiv lesing av objektet ”noter”

Eg kan og lese det same utsegnet med tanke på eit anna objekt, her har eg lest det med tanke på objektet ”noter”. Notar vert her framstilt som eit godt hjelpemiddel, men underlegent gehøret.

I tillegg til analysereiskapane eg har gjort greie for ovanfor, har eg nytta meg av nokre grunnleggjande prinsipp i analysearbeidet. Desse prinsippa har dreidd seg om å stille spørsmål ved det tatt-for-gitte. Når ein informant nyttar omgrepet ”god musikk”, er det eit poeng for meg stille spørsmål ved kva han legg i omgrepet ”god musikk”. Det same gjeld når dirigenten stiller seg fremst i korpset. Kvifor gjer han dette?

Eit anna prinsipp har dreidd seg om å sjå utsegna inn i ein kontekst og eit relasjonelt forhold. Som Nerland (2003, s. 111) peiker på, er det relasjonelle viktig for å kunne sei noko om korleis utsegn står i forhold til kvarandre. Når det er snakk om kontekst tek eg her utgangspunkt i følgjande utsegn frå Iver B. Neumann (2001, s. 11):

For diskursanalytikeren er utsagn den grunnleggjande analyseenheten, og poenget er å gå fra utsagn til kontekst, for slik å kunne si noe om den sosiale situasjonen som utsagnet er en av mange bærere av.

Det siste prinsippet har dreidd seg om å lese utsegna horisontalt. Krüger (1998) peikar på at Foucault er oppteken av viktigheita av å lese utsegna som dei står. I ein diskursanalyse er ikkje føremålet å lese kva som er intensjonen bak eit utsegn. Det er dei spesifikke ord, omgrep, lingvistikk og formuleringar som er eksplisitt uttrykt som er dei viktige.

3.5 Moglegheiter og avgrensingar ved det empiriske arbeidet

Undervegs i dette kapittelet har eg prøvd å syne fram argumentasjonen bak fleire av mine val, og korleis nokre av desse vala tilbyr både moglegheiter og avgrensingar. Som ei avslutning på dette kapittelet ynskjer eg å trekkje fram nokre refleksjonar og aspekt ved det empiriske arbeidet eg ikkje har fått anledning til å belyse i like stor grad tidlegare i oppgåva.

Det første aspektet er direkte knytt til val av framgangsmåtar i det empiriske arbeidet, ved at eg har vald intervju og observasjon. Både personlege intervju og mitt nærvær under observasjonane kan medføre at informantane vert påverka til å agere og svare annleis enn kva dei kanskje ville gjort i ei anonym spørjeundersøking. På ei anna side ser eg det ikkje mogleg å samle inn individuelle utsegn frå dirigentane sjølv gjennom til dømes eit spørjeskjema. Gjennom eit slikt skjema ville eg kanskje fått tilgang til kva dirigentane meinte om mine omgrep i staden. Dermed ville mi forståing av deira profesjon vore førande for korleis dei fekk moglegheit for å uttrykkje seg. Noko eg opplever som motstridande, med tanke på forskingsspørsmåla som reiser seg i dette masterprosjektet.

Det andre aspektet eg vil trekkje fram er informantutvalet som er gjort i denne oppgåva. Med ei epistemologisk, kvalitativ og diskursorientert tilnærming kan ein forstå det slik at det er informantutvalet som både tilbyr og avgrensar kva innsikt som er mogleg å tileigne seg gjennom mitt masterarbeid. Informantutvalet regulerer dermed kva kunnskap som vert mogleggjort; 2 andre dirigentar ville gjerne gitt tilgang til andre utsegn og dermed eit anna innsyn.

Ei innvending knytt til det å nytte det diskursteoretiske perspektivet i dette masterprosjektet kan vere knytt til den fleirfasetterte rolla det å vere dirigent er. Direksjonsfaget kan seiast å vere i eit kryssingspunkt mellom fleire disiplinar; til dømes pedagogikk, didaktikk, leiingsteori og estetikk. Denne oppgåva tek derimot ikkje sikte på å forstå alle sider ved skulekorpsdirigenten og skulekorpsdireksjon, då eg ser dette som eit altfor omfattande prosjekt innanfor ei masteroppgåve sitt omfang. Føremålet med oppgåva er difor innsnevra til å prøve å avdekke nokre diskursar i dirigentane sine praksisar, korleis desse verkar inn på praksisar og drøfte dette opp mot diskursteoretiske

omgrep. Det er difor viktig å poengtere at masterarbeidet mitt berre er *eit* bidrag til å forstå dei ulike samanhengane innan feltet betre i likskap med store deler av anna kvalitativ forskning (Schei, 2010, s. 15). Å nytte det diskursteoretiske perspektivet for å belyse denne problemstilling kan bli eit bidrag til forståing av individuelle prosessar, relasjonelle forhold og maktforhold (Schei, 2010, s. 15). Det er og viktig å påpeike at sjølv om fleire forskarar hadde arbeidd diskursivt med denne problemstillinga, ville ein kanskje kome fram til ulik fortolking av same problemstilling. Forskingsresultata vil nemleg alltid vere konstruksjonar skapt av forskaren og det vil alltid vere mogleg med alternative fortolkingar (Schei, 2010).

I det neste kapittelet vil eg syne fram korleis eg har arbeidd med diskursanalysen, gjennom å vise fram utdrag frå empirien som syner dei vanlegaste ytring- og handlingsmåtane og korleis eg har nytta analysereiskapa til å konstruere fram nokre diskursar som rår i empirien min. I framstillinga av det diskursanalytiske arbeidet har eg vald å dele kapittelet inn etter dei ulike diskursane. I denne framstillinga vil utsegna verta plassert under den diskursen dei ser ut for å reflektere. Gjennomgangen av diskursane, vil dermed også vere med på å synleggjere empirien og dirigentane sine eigne ord og formuleringar.

4. DISKURSANALYSE

4.1 Innleiing

Eit premiss for masteroppgåva mi har vore at eg ser skulekorpsdireksjon som ein vev av ulike diskursar som utgjer trådane i flettverket - eller for å nytte Thorolf Krüger (1999) sitt uttrykk; eit *ensemble av diskursive praksisar*. Desse diskursane opptre som uformelle mekanismar som mogleggjer nokre tale –og handlingsmåtar for mine informantar. Diskursane er dermed med på å styre korleis dirigentane dirigerer sine skulekorps og korleis dei sjølv ytrar seg om dette arbeidet. Utgangspunktet for mi masteroppgåve er difor å gjere ein diskursanalyse, der målet er å få meir innsikt i korleis individuelle praksisar vert praktisert og forma. For å kunne belyse problemstillinga mi har eg analysert alle utsegn i datamaterialet mitt, ut i frå dei 4 diskursanalytiske omgrepa *objekt*, *subjekt*, *ord/omgrep* og *strategi*. Observasjonsnotat har vorte lest som ei kontekstualisering av utsegnet og har difor vorte forstått som komplimentarande for utsegna. Eg har dermed i analysen sett på kva *objekt* som vert omtalt, kva *ord* og *omgrep* som har vorte nytta, kva *subjekt* dirigentane talar om og ytrar seg frå og om det er visse *strategiar* som går igjen i talestilen til informantane.

Eg vil i dette kapittelet presentere dei diskursane eg opplever som mest sentrale. Fleire diskursar var aktuelle undervegs i prosessen, men eg landa på desse då det verkar som om desse er dei som regulerer tydelegast. Eg byrja å analysere datamaterialet mitt med fokus på ein informant om gongen og planen var eigentleg å presentere funna knytt til dei to informantane kvar for seg. Etterkvart som eg kom lengre inn i analysearbeidet, oppdaga eg at nokre av ytring -og handlingsmåtane var svært like i begge dei to setta med datamateriale. Basert på desse utsegna har eg analysert fram 5 diskursar; *sjølvforståingsdiskursen*, *meistringsdiskursen*, *diskursen som musikantsentrering* og *diskursen om musikk som eit opplevd fenomen* som ser ut til å vere felles for dei to dirigentane og dirigentpraksisane deira. I presentasjonen av desse vil eg difor nytte meg av empiriske dømer på tvers av dei to datasetta. I tillegg til dette vil eg og presentere regularitetar i Knut sine utsegn som eg har vald å samle i ein *felleskapsdiskurs*. Før eg gjer dette ynskjer eg å ta lesaren med inn i Morten og Knut sine praksisar, ved å syne fram to praksisforteljingar.

To anekdotar frå praksis

”Riterdandoen har kome for å bli”

Knut sit føre korpset og pratar som seminaret førstkomande helg.

”På den basaren skal vi spille dette (ler litt). Men det betyr at når vi nå ikke ser hverandre på 14 dager, og viss vi nå ikke øver på dette på 14 dager ligger vi skikkelig tynt an (...)”

Fleire av musikantane byrjar å le etter dette utsegnet. Samtalen om øving fram mot konkurransen, held fram før dei til slutt tek opp igjen stykket dei øvde på før pause. Knut arbeider med å få fram ulike detaljar i dei ulike stemmene og vekslar mellom å øve ulike stemmer kvar for seg, heile korpset, detaljar og lengre parti. Under observasjonane mine ser eg at dette er eit mønster som gjentek seg til stadighet. Variasjon ser ut for å vere eit nøkkelomgrep. Knut prøver å forklare musikantane at han ynskjer ein tydlegare maestoso – stil i trompetstemma. Knut går inn i rolla som operasongar, og med henda på ryggen, nasa i sky og all klang han kan klare å få ut gjennom halsen syng han: ”Kan vi få litt mer damdadadada –dam” . Vidare slår han hendene saman som ein fiktiv konsertcymbal, og ber slagverk om ein ”gæs” (syng). Musikantane ser ut for å forstå kor Knut er i musikkstykket og prøver å følgje opp frasering og artikulasjon slik han syng det for dei. Dei kjem imidlertid etterkvart til eit parti der klarinettane spelar akkordar. Desse akkordane let noko mystisk og er verken reine eller balanserte. Knut ber 1. klarinettane om å betre intonasjonen, før han går bak til 3.klarinettane som sit yttarst på rad 2. Han set seg ned på huk og smiler til dei. Så byrjar han å kviskre og ingen av oss får med oss kva som vert sagt – sjølv om ein kan spore både smil og latter i ansikta til dei 2 jentene på 2. rad. I etterkant fortel Knut at han prata med dei om kor viktige dei er for balansen i akkorden. På veg tilbake til dirigentstativet skriv han inn tonen deira i 2. klarinett og prøver ut akkorden fleire gonger, både med og utan støtte frå dei litt meir erfarne musikantane. Etterkvart seier han seg nøgd og øvinga tek opp sin vante form. Denne gongen er det slagverk som treng litt korrigering. Knut seier ingenting, men går bak til paukisten og spelar rytmen hans saman med han. Etter eit par mislykka forsøk klarar den unge musikanten å kome inn på rett plass på eigahand og Knut utvekslar ein velfortent ”high-five”. Etterkvart kjem korpset fram til eit melodisk parti i konkurransestykket. Melodien ligg i klarinettstemma og Knut viser tydelig korleis han ynskjer frasane. Takteringa har teke seg opp, og på lang avstand ser ein korleis Knut prøver å halde tempoet oppe. Til tross for dette, ritarderer klarinettane tydeleg og tek ikkje i mot instruksane som kjem. Knut slår til slutt av, tenker seg om, men irttesett dei ikkje. I staden henvend han seg til klarinettane, spør dei om dei ynskjer å gjere dette og kvifor. Iherdig nikking med hovudet bekreftar dette og Knut tek seg tid til å lytte til korleis dei ynskjer å gjere dette. Når Knut og klarinettane har vorte einige snur han seg til resten av korpset og forklarar kva dei skal gjere; ”Riterdandoen har kommet for å bli”...

Dei to praksisforteljningane er sett saman av ulike sitat og observasjonar gjort undervegs i datainnsamling. Både observasjonar og sitat er henta frå verkelege situasjonar eg har observert, men eg har her sett dei saman slik at lesaren skal få eit betre innblikk i dei mest framtrudande trekka ved direksjonspraksisane til Morten og Knut. Dette er gjort etter grundig overveing og analyse

”Bare heng deg på!”

Det herskar fullkome kaos i Morten sitt øvingslokale. Klokka er litt over halv åtte og det er fleire av dei nyaste musikantane som er ferdige for dagen. Morten seier ”hadet” til kvar enkelt, medan stolar, notar og notestativ febrilsk bytter plass både føre han og over hovudet på han. Etter litt tid fell alle musikantane til ro og Morten tek ordet: ”Grønt ark – 1, 2, 3, 4”. Musikantane set i gong. Dei spelar lange tonar, flexiøvingar²⁴, ansatsøvingar og skalaer. C-dur skalaen går fint; Ab-dur står det litt verre til med. Fleire ler.

Dei tek fram konsertstykket og sett i gong. Morten vekslar mellom å synge, spele baryton, dirigere og trampe takten. Tubagrappa får ikkje til å spele den noterte bassgangen og Morten stoppar raskt korpset. Ber slagverk som å spele eit parti som ein vamp, og byrjar sjølv å spele tubastemma. ”Spill sånn!” Gir teikn til tubaistane at dei skal henge seg på. Dei spelar om igjen og om igjen heilt til tubaisten utbryt ”No skjønar eg det!”. Morten viser tommel opp og får resten av korpset til å vere med. Det er ei merkbar forandring i uttrykket, når botn er på plass. Det svingar godt, fram til det plutselig er ein liten hornist som rekk opp handa og seier at ho ikkje får til å spele noko meir enn eit par tonar. Morten smiler og utbryt:

”Ja, men det gjør ikke noe! Da spiller du de to – også kan du de to! Og neste gang kan du tre, og fire, også om 2 år kan du 70! Bare heng deg på!”

Hornisten byrjar å le også startar dei frå byrjinga att. Når dei har spelt gjennom stykket spør Morten om det var mulig å henge på no. Musikanten svarar at det nesten gjekk, men ikkje heilt. Morten ser ut for å tenke seg litt om før han seier at han skal lage eit opptak til ho. Jenta ser uforståande ut, men Morten forklarar at han spelar inn rytmar og taktar slik at dei kan lytte. Han tek opp mobilen og viser korleis han gjorde dette førre veke og det vert heilt musestille i rommet medan alle lytter. Når opptaket er spelt av seier Morten høgt

”Bare lytt, da blir det så mye lettere – bruk det!”

²⁴ Flexibilitetsøvingar, der ein vekslar mellom tonane i naturtonerekka i ein legato-spelestil

4.2. Sjølvforståingsdiskursen

Den første diskursen eg ynskjer å trekkje fram har eg vald å kalle for *sjølvforståingsdiskursen*. Grunngevinga bak dette namnet heng saman med omgrepa dei nyttar og subjektposisjonane informantane oftast ytrar seg frå. Når informantane skal omtale objekta ”skulekorpsdireksjon” og ”skulekorpsdirigent”, er dei nokså konforme i sine ytringar. Begge dei to informantane skapar ei forståing av objektet skulekorpsdirigent ved å skildre andre yrkesgrupper og roller. Særleg vert omgrepet ”pedagog” nytta fleire gonger når dei omtalar objektet. Interessant i denne samanheng er at dette er eit omgrep dei sjølv trekk inn; ikkje eit omgrep eg som intervjuar bringer på banen.

K: Oi.... Ja... Så nå må jeg svare lurt (begge ler). Ehh... Det blir jo sånn hvilket nivå skal en legge seg på. Men i mitt hode er en dirigent...ehh...egentlig uavhengig av hvem man jobber med; først og fremst en pedagog.
(Intervju 22.02.18)

M: (...) Så jeg har jo liksom bestemt meg og kommet til den erkjennelsen at jeg er mer pedagog enn jeg er dirigent.
(Intervju 31.01.18)

K: Føler at jeg bruker masse, masse av pedagogen. Bare i en sånn litt oppblåst versjon. Som pedagog, og som leder er jeg nok en litt mer sånn bakpå enn jeg er foran korpset. (...) (Intervju 01.02.18)

M: Er det di oppfatning av dirigentrolla? Forstår eg deg rett då?

I: Ja, og igjen... det er pedagogen og ikke dirigenten som er viktig! Det er den voksne som er viktig. En som ser ungene og ikke seg selv!
(Intervju 14.02.18)

Ein interessant skilnad i måten dei to dirigentane uttrykkjer seg på finn ein imidlertid i måten dei omtalar objektet ”pedagog” på. Knut er oppteken av at det ikkje er noko særleg skilje ”mellom pedagogen, læreren og dirigenten” (Intervju 01.02.18) . Han meiner at alle 3 rollene hovudsakeleg dreier seg om menneskehandtering. Morten omtalar det å vere pedagog som den overordna rolla ved det å vere dirigent. Dei pedagogiske aspekta ved yrket inneber slik Morten uttrykkjer det å: ”oppføre seg som folk”, ”ha respekt for folk”, ”være medmenneske” og ”lytte” (Intervju 31.01.18). Slike eigenskapar forstår han som vanskelegare å tileigne seg enn dei musikalske og

”dirigenttekniske” sidene ved yrket. I ytringane til Morten kan ein og finne tendensar til ei dikotomisk oppstilling i måten han omtalar dirigent kontra pedagog på; utsegna er prega av ein ”enten-eller” –mentalitet.

M: (...) Og, og, også har jeg tenkt på at det må jo være min feil da som ikke får de opp siden jeg har alt jeg trenger av folk og instrument. Så jeg har jo liksom bestemt meg og kommet til den erkjennelsen at jeg er mer pedagog enn jeg er dirigent. Og jeg er ikke villig til å ta alle de tøffe grepene som trengs for å få et skolekorps opp i førstedivisjon. Det er sikkert noen som klarer det med ett smil, det må det jo være viss ikke hadde jo ungene slutta. Men jeg, jeg klarer det ikke. Jeg er pedagog, mye, mye mer enn jeg er korpsdirigent. (Intervju 31.01.18)

Avsnittet ovanfor er eit døme på korleis Morten ytrar seg når han omtaler det å vere dirigent. Det ser ut for å vere tendensar til at pedagogen er den overordna for Morten. Men slik ein kan lese utsegnet kan det og sjå ut for at Morten har ei forståing av at det ikkje nødvendigvis er pedagogen som er den viktige faktoren når det gjeld det musikalske resultatet.

Som ein ser er omtalen av skulekorpsdirigenten som ein pedagog, ein framtreddande ytringsmåte for informantane. Når slike ytringsmåtar står sterkt kunne eg kanskje kalla dette for ein pedagogisk diskurs. Som ein vil sjå nyttar dei imidlertid fleire yrkestitlar, roller og omgrep for å omtale objektet; noko som gjer at eg har vald å kalle denne diskursen for ein diskurs om sjølvforståing. Blant slike ytringar vert skulekorpsdirigenten omtala som ”dirigent”, ”musikkformidlar”, ”musikkens advokat”, ”inspirator”, ”leiar”, ”pedagog” og ”barn- og ungdomsarbeider”.

K: Så ehhh.... inspirator, pedagog og ehh.... Tilrettelegge for mestring. Også er det, det musiske i det. En dirigent er også formidler av...av musikken. En... på ett vis en kunnskapsformidler, en tradisjonsformidler ehhh....men også musikkens adovakat på en måte liksom. Samme hva vi jobber med, er det min jobb å gi de den musikken. Lære de å like den, uansett hvor lite de liker den fra før (ler). (Intervju 22.02.18).

Morten omtalar seg sjølv fleire gonger som ein barne-og ungdomsarbeidar. Som ein kan lese av utsegnet nedanfor omtalar han objektet skulekorpsdirigent som ein barne –og ungdomsarbeidar. Han ytrar seg frå subjektet ”jeg”; noko som også uttrykkjer

talestrategien hans. Musikk vert forstått som eit verkemiddel og fleire gonger uttrykkjer Morten at det er dei relasjonelle sidene ved det å vere dirigent, heller enn å vere musikkformidlar som er fokuset. Musikken får ein instrumentell funksjon i den grad at han ynskjer å nytte musikken som eit verkemiddel for å hjelpe. ”Å hjelpe” forklarar Morten som å hjelpe foreldra med oppseding, samt hjelpe musikantane til å arbeide med konsentrasjon, sjølvdisiplin og arbeidsmetodar. Slike ytringar hadde kanskje ikkje vore naturleg for Morten om han ikkje såg på seg sjølv som nettopp ein barne – og ungdomsarbeidar.

M: (...) jeg er jo barne- og ungdomsarbeider med musikk som virkemiddel. Jeg håper å hjelpe. (intervju 07.02.18)

Uavhengig av kva omgrep dei nyttar for å skildre skulekorpsdirigenten, ytrar dei seg som oftast frå den personlege subjektposisjonen ”jeg” samstundes. Det vil seie at dei ytrar seg både som lærarar, pedagogar, dirigentar og barn- og ungdomsarbeidar; ”jeg er pedagog”; ”som inspirator må jeg”. Slik eg les datamaterialet verkar det som om sjølvforståingsdiskursen verkar inn på informantane sin måte å ytre seg om eige yrke, ved at sjølvforståinga dermed også tilbyr fleire posisjonar å uttale seg frå. Når dei forstår det å vere skulekorpsdirigent som å vere pedagog, muskar, barn –og ungdomsarbeidar, vert det og legitimt for dei å uttale seg frå slike subjektposisjonar. Igjen kjem eg tilbake til dømet om skulekorpsdirigenten som pedagog. Når dirigentane omtalar seg sjølv som pedagogar, får dei og moglegheit til å uttale seg *som* pedagogar. Dette medfører på si side at dei nyttar ein del objekt og omgrep ein kanskje kan knytte opp mot meir pedagogisk tenking. Det er snakk om danning, læring, elevar, langsiktige og kortsiktige mål. Om den oppdragande effekten skulekorpsdirigenten kan ha, om sosial kompetanse og forståing for musikk og musikkteori. Ein kan sjå korleis denne diskursen også regulerer informantane si omtale av musikantane i korpset. Musikantane vert ofte omtala som elevar - sett ut frå eit korpsperspektiv kunne dei kanskje og vore omtalt som musikantar?

Slik eg forstår det verkar dermed sjølvforståingsdiskursen sterkt inn på korleis dei ytrar og handlar når dei dirigerer skulekorpsa. Hadde deira sjølvforståing vore basert på ei forståing av eiga rolle som til dømes medmusikant, kan det kanskje hende at det hadde vore meir naturleg for dirigenten å sitje saman med musikantane under korpsøvingane?

At dirigenten stiller seg i midten av korpset og senterer musikantane sitt fokus mot seg sjølv, kan kanskje vere eit uttrykk for forståinga av seg sjølv som pedagog, leiar eller kunnskapsformidlar?

Eit anna døme er korleis sjølvforståingsdiskursen regulerer deira omtale av musikk. Når skulekorpsdirigent vert forstått som ein ”musikkens advokat” ser det og ut for at Morten og Knut ser det som naturleg å uttale seg om kvalitet i musikk. Dei er nokså bestemte i sine talemåtar ved at dei seier ”god musikk er” og det verkar som om dei sjølv opplever at dei har ”makt” til å definere kva som er god musikk og ikkje. Slike ytringar er det ikkje sikkert dei hadde funne naturlege om dei til dømes uttalte seg frå subjektposisjonen ”brannmann”?

Sjølvforståingsdiskursen kjem og til uttrykk gjennom kva strategi informantane nyttar i omtalen av objektet skulekorpsdirigent. Ein gjennomgåande strategi ser ut for å ver knytt til at dette er noko ein er. Det er ikkje snakk om noko ein arbeider som eller noko ein kan vere; det er heile tida snakk om at ”jeg er”. Dette gir utsegna ein form for autensitet og gjer at ein får ei forståing av at dette er ein del av deira identitet. Forståinga av dirigentrolla som samansett av mange ulike roller, gjer dermed at dirigentane ser ut for å kunne ytre seg frå ulike subjektposisjonar. Desse opnar igjen opp for særskilde måtar å tenke, ytre og handle på.

4.3 Meistringsdiskursen

Når informantane omtalar eigne arbeidsoppgåver i samband med det å vere dirigent nemner dei fleire gonger at dette handlar om å leggje til rette. Dei skildrar korleis musikantane som sit i korpset ofte utgjer eit mangfald av ulike personlegdommar, aldersgrupper, modningsnivå og musikalske ferdigheiter.

K: (...) Men når jeg sier pedagog så handler det jo også om ikke sant, evnen til å se, til å tilrettelegge, forstå hva, hva må til for at Ole skal få til og hva må til for at Sara skal få det til. Og det kan være to helt forskjellige ting. Evnen...evnen til å se det og ehh på en måte å tilrettelegge for den enkelte i korpset, sånn at man samtidig drar den samme veien, eller har det felles målet i en konkurranse eller en konsert eller å få til et eller annet. (Intervju 22.02.18)

I utsegnet ovanfor kan ein lese korleis musikantane vert forstått som individ med ulike behov, og det er dirigenten (forstått som ein pedagog) sitt ansvar å imøtekomme desse behova. Slik eg les datamaterialet er dette ein dominerande talemåte som er med på å grunngi behovet for denne type tilrettelegging for Morten og Knut.

Når Morten og Knut omtalar objektet skulekorpsdireksjon er den vanlegaste ytringsmåten å skildre ulike strategiar og metodar for å ”leggje til rette” og ”tilpasse til kvar enkelt”. Blant anna fortel dei om korleis dei omarrangerer stykkene slik at stemmene er tilpassa musikantane og nyttar ulike teknikkar for å leggje til rette for at musikantane skal klare å spele musikken dei vert presentert for. Morten har også strukturert øvingane for å betre kunne leggje til rette, ved å dele opp øvinga etter nivå der kvart nivå har eit eige, tilpassa repertoar.

Knut seier blant anna:

K: Du, du dirigenten kan både gi det musikalske, på en måte. Og ehh... og som dirigent må du faktisk tilrettelegge, du må velge god musikk, du må skrive om, du må passe på at arr'et er bra. (Intervju 01.02.18)

Eg tenkte lenge å kalle denne diskursen for ein tilretteleggjingsdiskurs, men oppdaga gjennom korleis informantane relaterer ord og omgrep til desse objekta, at å leggje til

rette heller kan sjåast som ein metodisk strategi som er regulert av ein meir styrande diskurs. Denne har eg vald å kalle for ein meistringsdiskurs.

Meistringsdiskursen er den diskursen eg opplever at har hatt størst spreining i mitt datamateriale og også den som regulerer praksisane til informantane tydlegast. Når informantane skal fylle objektet *skulekorpsdireksjon* med meining relaterer dei som ein har sett, ofte skildringane sine til ulike strategiar og metodikkar dei nyttar til direksjonssituasjonen. Slike strategiar vert igjen legitimert gjennom behovet for *meistring*. I omtalen av dei ulike strategiane og metodikkane ser det ut for at omgrepet ”meistring” vert nytta konsekvent. Meistringsdiskursen veks difor fram i relasjonen mellom objekta, omgrepa og talestilen som vert nytta. På spørsmål om kvifor øvinga er nivådelt, svarar Morten at det handlar om å få dei yngste musikantane inn i hovudkorpset, samstundes som dei opplever å meistre.

M: Nei, nei det. Alt jeg har lyst å si. Nei, det det jeg tenker mye nå for tiden er å få de små inn med de store. Å få... Så vi spiller jo en del musikk basert på eh... altså de små, sånn at de mestrer. Som de store må være med på. Ikke så mye. Et stykke eller noe. Da kommer jo de små først også øver de sammen med de halv store også øver de en halvtime med disse. Også når de store kommer så øver de ti minutt på dette også kjører vi det sammen med noen fellesøvinger. (Intervju 07.02.18)

Ein kan seie at det er relasjonen mellom *skulekorpsdireksjon*, å leggje til rette og *meistring* som til dels held meistringsdiskursen saman. Meistringsdiskursen vert regulerande for informantane sin måte å tale om skulekorpsdireksjon på ved at ytringane i stor grad dreier seg om å skildre ulike strategiar og metodar ein kan nytte for at musikantane skal oppnå meistring.

Subjektposisjonen informantane ytrar seg frå er også her ”jeg”, i tillegg til at dei også nyttar subjektet ”man”. Ved å nytte desse subjekta gjer dei det tydeleg at ”jeg som skulekorpsdirigent” har moglegheit for å leggje til rette for meistring for musikantane. Måten dei ytrar seg på viser og at dei interPELLERER musikantane som nokon som treng at ein legg til rette for at dei skal oppleve meistring. Meistring er ikkje noko som kjem av seg sjølv, og som skulekorpsdirigent må ein i følge Knut: ”hjelp de til å hjelpe seg selv” (Intervju 16.02.18).

Som eg vil gå nærmare innpå i drøftingsdelen kan det sjå ut for at denne diskursen kan verke avgjerande på korleis dirigentane går fram metodisk når dei dirigerer skulekorpsa.

4.4 Diskursen om musikantsentrering

Å sentrere sin praksis og sine ytringar rundt musikantane, ser ut for å vere gjennomgåande når dirigentane omtalar ulike sider ved skulekorpsdireksjon. Når dei omtalar objektet *skulekorpsdireksjon* eller kva som er objektet *skulekorpsdirigent* sine oppgåver legitimerer dei ofte val av teknikkar, strategiar og arbeidsmetodar gjennom å relatere det til musikantane. Det som i dette tilfellet då vert mest interessant er talestilen, eller strategien informantane nyttar for å omtale objektet skulekorpsdireksjon. Når dei talar om subjektet skulekorpsdirigent nyttar dei som ein har sett omgrep som ”inspirator”, ”pedagog” og ”mestring”. Uavhengig av kva omgrep dei nyttar, rettar dei det inn mot musikantane eller som dei og kallar dei; elevane. Det er nemleg så vidt eg kan sjå, til dømes aldri snakk om å nytte ein teknikk som er best for *musikken* si skuld; det er i staden musikanten si meistring som er i sentrum.

Skulekorpsdireksjon vert omtalt som å ”se hver enkelt elev”, ”finne nøklene for å låse opp hver enkelt elev”, ”hva som tenner hver enkelt” (Intervju, 01.02.18). Deira bruk av omgrepet ”kvar enkelt”, gjer at eg opplever at praksisane deira er styrt av denne diskursen eg har vald å kalle *diskursen om musikantsentrering*.

Måten dei fortel om repertoarval og aktivitetar verkar og på meg som eit uttrykk for denne regulariteten. Repertoaret vert ofte vald ut med utgangspunkt i musikantane sine ynskjer og føresetnadar, men her kan ein og sjå tendensar til eit brot i informantane sin talestil ved at begge dirigentane uttrykkjer at dei ”set foten ned” eller ”har det siste ordet” når det kjem til val av repertoar. Musikantane sine ynskjer står i sentrum, men dirigenten forbeheld seg likevel retten til å ta den endelege avgjersla, der dei blant anna tek omsyn til musikantane sine føresetnadar. Kanskje det her er sjølvforståingsdiskursen som kjem inn og regulerer måten dirigentane tenker om det å velje ut eit repertoar i tillegg til at meistringsdiskursen overstyrer andre diskursar? Dette skal eg kome tilbake til i neste kapittel.

Eit døme på diskursen om elevsentring finn ein og i observasjonane av Knut når dei øver på eit parti der klarinettane har den melodiførande stemma. Klarinettane spelar ein riterdando som ikkje er notert i noten. I staden for å irettesette dei, utviklar det seg til ein konstruktiv dialog mellom klarinettistane og Knut, der han vert overtydd om å la dei få spele med riterdando. Denne situasjonen prata me om i intervjuet, og Knut ytrar seg på ein slik måte at ein forstå at musikantar for Knut er nokon som også kan bidra med kunnskap og innfallsvinklar til musikk. Knut omtalar dei som nokon ”som har masse å komme med” (Intervju 01.02.18). Ein kan difor sjå tendensar til at han også senterer sin praksis mot musikantane, ved å ta vekk noko av fokuset på seg sjølv som einast kunnskapskjelde. Når musikantar spør om ulike ting på øving, seier han fleire gonger ”Ja, da er jeg feil person å spørre” også sender han spørsmålet vidare til nokon av musikantane.

4.5 Diskursen om musikk som opplevd fenomen

Den siste diskursen eg vil trekkje fram har eg vald å kalle *diskursen om musikk som opplevd fenomen*. Denne diskursen står fram gjennom måten informantane omtalar objektet musikk. Denne forståinga av musikk kom først til uttrykk ved at eg observerte at informantane nytta song, instrumental førespeling og lytting aktivt i praksisane sine. Dei vart difor bedt om å reflektere rundt dette og på spørsmål frå meg om kvifor det er viktig trekk dei fram omgrep som indikerer at musikk er vanskeleg å skildre med ord. Musikk er noko som må erfarast²⁵, og som Knut ytrar er det å erfare musikken gjennom å lytte, meir ”presist” enn om han skal forklare det med ord.

I: Men du syng mykje? Er det bevisst?

K: Ja! Absolutt! Og jeg er opptatt av å få de til å synge også. Det er litt fordi lang og kort som uttrykk for eksempel, eller sterkt eller svakt, eller vibrato –ikke vibrato. Det er ganske mange uttrykk som når vi formidler de med ord så er de ikke, er de ikke farga, sant. Det er liksom litt sånn enten eller. Denne tonen er lang og denne tonen er kort. Men det finnes jo mange varianter av kort og mange varianter av lang som jeg i alle fall opplever at jeg kan formidle mer presist ved å... ved å synge det. (Intervju 22.02.18)

²⁵ Erfare blir her også forstått som å oppleve

Eit anna døme som skildrar dei forståing av at å syngje og spele er meir presist, finn ein i det første intervjuet med Morten:

M: Også tenker jeg at uansett kor godt jeg hadde sunget er det raskere å gi en beskjed; spill sånn. Nå er det jo tendenser i dag på øvingen til strek under noten eller marcato eller prikk. Drit i det. Spill "Bap" (syng). Eh hm... Altså noen ganger setter jeg strek på noten til den ene musikanten og prikk til den andre. "Jamenn hvorfor det". Nei altså hun spilte for lang og du spilte for kort. Du må spille lengre og hun må spille kortere. I stedet for: "Spill Bap" (syng). Så så, det er klart jeg vet ikke, jeg er jo ikke noe klangforbilde for kornettene. Jeg klarer meg relativt greit på baryton. Men jeg tror likevel det fungerer bedre enn at jeg synger hverfall (ler). (Intervju 31.01.18)

Når Morten snakkar om objektet *skulekorpsdireksjons* skildrar han og korleis dette handlar om å få musikantane til å erfare musikken gjennom å lytte. Han spelar av opptak på øvingane, oppfordrar dei til å lytte på youtube, spotify og itunes i tillegg til at han spelar inn opptak av stemmene til kvar enkelt. *Lytting* vert skildra som ein enklare og naturleg inngang til musikken. Aktiv bruk av ulike lytteteknikkar og lyttemedium for å utvikle spelinga, vel eg difor å sjå som eit uttrykk for denne diskursen. Under observasjonen gjort 31.01.18, har eg transkribert eit sitat av Morten der han prøver å realitetsorientere musikantane fram mot konkurransen som er nært føreståande.

M: "Skal vi finne noe lettere til xxx [namn på konkurransen]?" (Musikanter rister på hovudet). Da må dere øve og øve og lytte. Hør! Hør! Hør! Dere er elendige eksempler for de minste, dere som ikke har hørt på den! Dere må lytte og det må skje nå! Da får dere det helt gratis!"

Diskursen kjem dermed til uttrykk gjennom at informantane peikar på at musikk er noko som er lettare, meir presist og effektivt å erfare gjennom lytting, enn ved å forklare med ord og språk.

4.6 Ein sentral diskurs i Knut sin praksis: Fellesskapsdiskursen

Som forklart innleiingsvis ser det ut for at Morten og Knut trekk på mange av dei same diskursane. Det tydeleggjer seg imidlertid ein diskurs, som verkar å vere meir sentral i Knut sin praksis som eg har vald å kalle for *Fellesskapsdiskursen*.

Knut ser ut for å trekke på ein fellesskapsdiskurs, ved at han vektlegg det sosiale samspelet med musikantane. Han er oppteken av involvere musikantane i repertoarval, aktivitetsplanar og musikalsk utforming. Knut kjem med fleire dømer på korleis musikantane har vore med å bestemt korleis musikalske parameter til dømes skal utøvast. På den måten er det skulekorpset i fellesskap som har vore med å forma til dømes det musikalske uttrykket.

Fellesskapsdiskursen kjem dermed til uttrykk i slike utsegn som omhandlar medbestemming og dialogbasert direksjon. Fellesskapsdiskursen kjem imidlertid aller sterkast til uttrykk gjennom subjekta Knut nyttar når han dirigerer korpset og i ein del av ytringane når han omtalar skulekorpsets direksjon. Heilt konsekvent nyttar Knut seg av subjektet ”vi”. Nedanfor ser ein nokre døme (frå observasjon, 01.02.18) på korleis Knut ytrar seg når han dirigerer. Desse 4 sitata er alle henta frå ein tidsperiode på om lag 5 min, og ein ser korleis ”vi” og ”oss” er dei subjekta som vert nytta.

K: ” La **oss** gå frå opptakt til en før 56”

K: ” 128 poco piu mosso – litt meir piu, så går **vi** framover til 2. takten før vi tar et lite håndbrekk”.

K: ”Okei folkens, **vi** må huske at når **vi** kommer til 148 er det to slag i takten”.

K: ”Men når **vi** har ”babadaaaa” (syng). Det er kult at **vi** setter tempoet litt, men **vi** må klare å kome opp igjen i tempo”.

Under intervjuet i etterkant av denne observasjonen, ba eg Knut forklare dette:

K: Tror jeg kanskje....er nok litt sånn ehh.... Altså, uansett hvor jeg jobber da, er jeg opptatt av ”vi” som betegnelse, vi i fellesskapet, vi i kulturskolen eller vi i korpset. Vi i dette rommet, sant. Eh... Også viss, i en type lederstilling, sant ehh... formidler aldri med at ”nå har jeg gjort dette”, ikke sant. Men ”nå har vi gjort dette”, selv om en er alene med å jobbe med det så er det vi, fordi vi er en enhet (intervju, 22.02.18)

Knut forklarar vidare korleis han trur på krafta i ”vi’et”, og at han nyttar dette konsekvent for å forsterke kjensla av samhandling. ”Vi” og ”oss” vert her forstått som ”vi i skulekorpset” eller ”oss i skulekorpset”, og ved å uttale seg frå dette subjektet, plasserer han seg også i bås i lag med musikantane i korpset. Skiljet mellom han som

dirigent, og musikantane som utgjer skulekorpset vert dermed i noko grad viska ut. Skulekorpset vert omtala som eit objekt som inneber både musikantar og dirigent; det er desse i fellesskap som utgjer eit skulekorps.

Fellesskapsdiskursen les ein og i Knut sine utsegn knytt til det å inkludere alle musikantar, uansett alder og nivå. Han trur på ein inkluderande praksis, noko eg les som utsegn knytt til fellesskapsdiskursen.

K: Jeg tror....det er litt sånn kampsak altså. Jeg vil...jeg har gjort litt sånn dirigentveiledning og det er sånne ting som jeg kikker på ganske fort. "Hvorfor snakker du om deg". "Hvorfor snakker du ikke om oss. Bare følelsen for musikantene. De...altså...når jeg snakker om vi så er det et begrep som favner om de, sant. Og da får de...altså...selv bittelille, ny rett fra juniorkorpset opplever at han er en del av noe. Han skal ikke levere noe til meg, han skal levere noe sammen med de andre. Tror det er kjempeviktig (Intervju 22.02.18).

Etterkvar som denne diskursen tredde fram gjennom empirien, stilte eg spørsmål ved kor vidt kanskje dette kunne forståast som ein del av sjølvforståingsdiskursen. I all måte så handlar jo Knut si forståing som dirigenten som ein del av fellesskapet om ei sjølvforståing. Eg har imidlertid vald å skilje desse to, då det er interessant å sjå korleis desse to diskursane ser ut for å trekke i ulik retning, noko eg kjem tilbake til i drøftingsdelen.

4.7 Ei oppsummering

Ved å sjå korleis objekt, subjekt, ord/omgrep og strategiar kjem til uttrykk i informantane sine utsegn, har eg sett etter regularitetar eg har nytta for å konstruere fram det eg ser som 5 sentrale diskursar i mitt datamateriale. Desse diskursane utgjer det eg ser som ein diskursiv logikk; noko eg vil ta for meg i neste kapittel. Denne logikken vert konstituert gjennom dei dominerande forståingane diskursane uttrykkjer.

Skulekorpsdirigent trer fram som ei mangefasettert oppgåve, ved at ein skal vere både inspirator, tilretteleggjar, rollemodell, vaksenperson, omsorgsarbeidar, ungdomsarbeidar, koordinator og kulturformidlar. Den absolutte overordna forståinga er dirigenten som ein pedagog. Denne måten å forstå seg sjølv på får konsekvensar for

korleis informantane konstruerer skulekorpsdireksjon, musikantar og eigne oppgåver. Sjølvforståingsdiskursen gjer at informantane posisjonerer seg som ein som kan tilby musikantane kunnskap. *Musikantar* vert dermed interpellert som mottakarar av den kunnskapen dirigenten besitter. Ved å uttale seg frå subjektposisjonen ”pedagog” impliserer dei og eit overordna ansvar for musikantane si utvikling og læring. *Dirigenten sine oppgåver* vert dermed forstått som å hente ut potensialet som ligg i kvar enkelt muskant. I denne subjektposisjonen ligg det ei forståing av at dei som dirigentar/pedagogar er i ein overordna posisjon, som gjer at dei til dømes kan ta kontroll over og definere kva artefakter som skal nyttast, undervisningsstrategiar og organisering av praksisen.

I måten å omtale seg sjølv på konstruerer dei også musikantane som elevar som treng støtte og tilrettelegging i læring- og utviklingssituasjonar. *Musikantar* vert forstått som elevar og uferdige musikantar og det er dirigenten si oppgåve gjennom å inspirere og motivere å utvikle dei vidare. *Musikantar* vert dermed konstruert som individ som har eit urealisert potensiale ein kan kome i kontakt med, ved å leggje til rette for meistring gjennom å konstruere praksisar som mogleggjer dette.

Musikk vert forstått som eit verkemiddel for å utvikle musikantane sine kreative, estetiske og motoriske ferdigheiter; musikk får dermed ein instrumentell funksjon. *Musikk* vert imidlertid sett på som ein av fleire alternativ for å utvikle heile mennesket, og ikkje nødvendigvis det rette for alle born og unge. Imidlertid er alle born og unge velkomne noko som er med på å forsterke konstruksjonen av skulekorpset som ein arena, ikkje bare for musikalsk oppseding, men og for menneskeleg utvikling.

4.8 Avsluttande refleksjon

Avslutningsvis vil eg også nytte høvet til å kome med nokre refleksjonar kring mi eiga rolle som forskar. I eit diskursteoretisk perspektiv og som konstruktør av diskursane i datamaterialet mitt, må eg nemleg også forståast som ein *diskursiv agent*. Nerland (2004, s. 118) peikar på at ein som forskar også handlar og konstruerer med utgangspunkt i dei diskursar har vore og er involvert i.

Som diskursiv agent tek eg i bruk dei ytringsmåtar eg vert tilbydd gjennom dei

diskursane som formar mi forståing av verda. Som forskar innanfor eit felt eg har god kjennskap til, vert eg også styrt av diskursive krefter som har gitt form til eigen praksis (Nerland, 2004, s. 120). Det kan imidlertid også vere viktig å leggje merke til at kjennskap til feltet ikkje treng å vere uttalt negativt. Iver Neuman (2001, s. 50) peikar på at det og er viktig med ein generell kjennskap til det terrenget ein beveger seg ut i. Ein må ha ein viss grad av det han omtalar som *kulturell kompetanse* for å kunne forstå feltet ein går inn i. Min kulturelle kompetanse gjer blant anna at eg kan forstå dei musikkteoretiske omgrepa som vert nytta, eg kjenner til namn og korps som vert skildra i intervjuet og eg kan relatere meg til ulike relasjonar som oppstår mellom dirigentane og andre aktørar i feltet.

5. Diskursens effekt

Fram til no har fokuset i denne oppgåva vore retta mot å kartleggje og konstruere fram dei mest sentrale diskursane, basert på det empiriske datamaterialet. Om eg tillet meg eit raskt tilbakeblikk på problemstillinga: ”*Kva for diskursar er sentrale i dirigentpraksisar i to skulekorps, og korleis formar desse diskursar dei metodiske sidene ved direksjonspraksisane i desse korpsa?*”, ser ein dermed at den første delen av problemstillinga har vorte forsøkt belyst gjennom det føregåande analysekapittelet. Den arkeologisk- inspirerte diskursanalysen har dermed gitt grunnlag for å seie noko om kva diskursar eg kan ha med å gjere innanfor desse 2 direksjonspraksisane. Det som derimot gjenstår er å rette forskarblikket mot den andre delen av mi problemstilling, der føremålet å undersøkje korleis diskursane gir form til dirigentane sin praksis. Det vil sei ei utforsking av diskursens effekt; noko eg ser som ein mogleg innfallsvinkel til eit drøftingskapittel i denne samanheng.

Dersom ein hugsar tilbake til teorikapittelet hugsar ein at Foucault nyttar få eksplisitte definisjonar av diskursomgrepet; dei som vert gitt er heller ikkje eintydige eller klare definerte rammer. I staden let han forståinga for omgrepa vekse fram gjennom å forklare deira funksjon (Nerland, 2004, s. 41). Ein av desse funksjonane handlar om å belyse korleis diskursane opererer i sosiale praksisar (Nerland, 2004, s. 41). *Diskurs* i Foucaultsk²⁶ forstand omfattar dermed også det språket iscenesett. I det neste kapittelet har eg difor sett på korleis den diskursive logikken som oppstår i møtet mellom dei ulike diskursane, genererer, strukturerer og former nokre metodiske strategiar. Monika Nerland (2004, s. 104) skriv korleis diskursar verkar organiserande og produserande på dei måtar ein praksis vert iscenesett på; dermed tilbyr diskursane eit system for handling. Med tanke på det teoretiske perspektivet som ligg til grunn for denne oppgåva, kan det tenkast at slike samanhengar vert overdrive. Kravet om regularitet og metodetrianguleringa har difor vore viktig for å kunne peike på det eg ser på som samanhengar.

Når dei 5 diskursane som vart belyst i analysen vert vevd saman, forstår eg det slik at det oppstår ein diskursiv logikk. Det er derimot viktig å hugse på at dette er dei 5

²⁶ Krüger & Schei (2008, s. 108) sitt omgrep

diskursane eg ser som mest sentrale i mitt datamateriale, innhenta i ein viss kontekst, på eit visst tidspunkt. Eg tek derimot høgde for at det finnes fleire diskursar i mitt datamateriale. Som Krüger (2002) skriv kan diskursar vere både markante og hegemoniske, kraftlause og perifere. Det kan derfor godt tenkast at det både er fleire og andre diskursar som verkar inn på den diskursive logikken, men på eit tidspunkt må eg setje ei grense for dette masterarbeidet. Når eg no skal syne fram effekten av diskursane i praksisane, har eg vald å avgrense dette til å gjelde metodiske strategiar. Det handlar altså her om å undersøkje kva for metodiske strategiar som trer fram som fornuftige ut frå dei identifiserte diskursane. La oss sjå på 3 strategiar som ser ut for å vere framtreddande.

5.1 Differensieringsstrategi

Når meistring vert eit overordna mål ved skulekorpsdireksjon, vert også spørsmål som ”Korleis kan ein leggje til rette for meistring?” naturleg generert. Når ei slik forståing vert kombinert med ei sterk musikantsentrering, vert spørsmålet ”Korleis kan ein leggje til rette for meistring for kvar enkelt musikanter”, eit naturleg spørsmål. I praksisane som har vore undersøkt ser diskursane ut for å generere ein diskursiv logikk der ulike differensieringsstrategiar ser ut for å forståast som fornuftig. Slik strategiar ser ut for å ha ein overordna rolle i den diskursive logikken som formar Knut og Morten sine praksisar. Blant anna vert slike strategiar forstått som fornuftige fordi dei forenkler arbeidet med å leggje til rette for kvar enkelt musikanter. Desse strategiane kjem til uttrykk i både val av repertoar, noteutdeling, måtar å kommunisere med dei ulike musikantane på, struktur på øvinga og korleis dei tilnærmar seg musikantane.

Det kan også sjå ut for at sjølvforståingsdiskursen, og forståinga av ein skulekorpsdirigert som ein pedagog spelar inn når differensiering vert sett som fornuftig. Differensiering er gjerne eit omgrep som vert knytt opp mot blant anna pedagogisk tenking. På Utdanningsdirektoratet (Rødnes, Brevik & Foss, 2016) sine sider ligg det blant anna ein artikkel som peikar på korleis differensiering er ein viktig strategi for å tilpasse opplæring til elevane sine ulike faglege behov. Slike pedagogiske og didaktiske grunnidear er og å lese i blant anna Gunn Imsen (2004) si bok *Elevenes verden*. Ved å forstå seg sjølv som ein pedagog, vert det også mogleg for Morten og Knut å trekkje inn slike pedagogiske strategiar. Diskursen skapar eit rom for handling,

basert på forståinga av seg sjølv som pedagog og eit behov for å leggje til rette for at kvar enkelt musikant skal oppleve meistring. I denne strategien les ein og ei forståing av at alle musikantar er individ, med individuelle behov, potensial, føresetnadar og motivasjon.

Strategiar for å differensiere finn ein igjen på ulike måtar i praksisane deira. Morten har blant anna ei tydeleg organisatorisk differensiering i sin måte å strukturere korpsøvingane på, ved at musikantane er delt inn i fleire nivå, som øver til ulike tidspunkt. Han vekslar også mellom å øve eit nivå om gongen, nokre nivå i lag og alle musikantane i korpset i lag. Knytt til dei ulike "nivåa" er det ulike repertoar der vanskegraden er tilpassa dei musikantane som sit og spelar til ei kvar tid. Kvart nivå har dermed sitt repertoar, og stykka dei spelar varierer etter kor vidt alle spelar eller berre dei mest erfarne. På spørsmål om kvifor han vel å dele inn øvinga på denne måten, svarar han at dette nettopp handlar om å leggje til rette for meistring. I Morten sitt tilfelle er det også interessant å sjå korleis det ser ut for at diskursen om musikantsentrering verkar inn på nivåinndelinga. Min erfaring frå svært mange korps er at ein er oppteken av at det skal vere ei gruppe med musikantar som kjem inn i korpset, eller som går vidare til neste "nivå". Det er sjeldan snakk om å la enkeltmusikantar frå ei gruppe (la oss sei ei aspirantgruppe, der alle går i same klasse) få avansere aleine. Det er som regel snakk om ein "alle-eller-ingen"-mentalitet. Dette er derimot ikkje tilfelle i Morten sin praksis. Det kan sjå ut for at diskursen om musikantsentrering, som legg vekt på at kvar enkelt elev står i fokus, er med på å regulere slik at nivå ikkje er knytt til alder med meistring.

I samband med strategiar for å differensiere vert også repertoaret og stemmefordelinga viktig. Når Knut arbeider med repertoaret til korpset, dukkar spørsmål om korleis han kan leggje til rette for meistring og tilpassing gjennom notane han deler ut. I denne samanheng ser Knut det som naturleg å skrive om notar; omarrangere slik at arrangementet fungerer for hans besetning. Den diskursive logikken medfører eit behov for tilpasse dei artefaktene som vert nytta i praksisen. Ein kan også seie at effekten av den diskursive logikken ser ut for å ha sett seg i kroppsspråket til Knut. Ulike måtar å henvende seg til kvar enkelt musikant ser ut for å vere framtrédande. Når han henvender seg til dei minst erfarne musikantane går han ofte bak til dei før han byrjar å kommenterer. Han set seg ofte ned på huk, slik at ansikta deira vert i om lag same

høge. Differensieringa går på tonefall, ordbruk og kroppsspråk. Sjølv seier Knut på spørsmål om dette:

K: (...) Prøver å ikke snakke blomsterspråk bare fordi men ehh.. bare fordi man er yngre. Så de får beskjed om disse taktene. Men, men jeg opplever at jeg sier det, tonefallsmessig og kroppsspråkmessig, sier jeg det på en annen måte. Til for eksempel klarinettene ytterst, som er 16 og har masse å komme med, der kan jeg si "Det (knipser), det må være litt ned". Mens til tredjeklarinettene må jeg være overbærende positiv i presentasjonen, men jeg kan si akkurat de samme ordene. Det er en litt annen innfallsvinkel i blick og tonefall og sånt. Men forhåpentligvis får de akkurat den samme beskjeden og jeg er opptatt av å være tydelig, men jeg tror likevel ikke at det er noen i dette korpset som går hjem og er redd for dirigenten.
(Intervju 01.02.18)

Differensieringsstrategien ser ut for å oppstå og vise seg fornuftig i møtet mellom meistringsdiskursen, diskursen om musikantsentrering og sjølvforståingsdiskursen. Differensiering vert gjort for å leggje til rette for meistring, og musikantsentrering medfører at denne tilrettelegginga skal gjerast for kvar enkelt musikanter. Ved å også forstå seg sjølv som ein pedagog, regulerer denne diskursen den diskursive logikken ved at informantane opplever at dei har moglegheit for å nytte omgrep og strategiar som ofte vert knytt til pedagogisk tenking.

Anne Berit Emstad, Elin Angelo og Lise Vikan Sandvik (2014) har undersøkt læreropplæring i det frivillige musikklivet, ved å belyse skulekorpsdireksjon og den dirigentopplæring som eksisterer i dag. Fokuset her er knytt til kvar dirigenten står i spennet mellom musikanter, lærar og leiar. Til tross for ulike prosjekt, problemstillingar og framgangsmåtar er det interessant å sjå korleis forståinga av dirigenten som ei mangefasettert rolle trer fram hos begge partar. I denne artikkelen konkluderer dei blant anna med at ein god dirigent forventas å kunne handtere alle utfordringar knytt til mangfaldet musikanter i eit skulekorps representerer. Å kunne tilpasse gjennom å blant anna forenkle stemmer er ein av evnene ein god dirigent må ha (Emstad, Angelo & Sandvik, 2014). Det kan difor sjå ut som om differensieringsstrategiar ikkje er særskild for berre mine informantar, men at dette for fleire dirigentar vert ein naturleg respons på dei diskursar som sirkulerer i feltet.

5.2 Strategiar for å tilby musikantane standardar og modellar²⁷

Den andre framtrekkande strategien som ser ut for å oppstå som ein effekt av diskursar, er strategiar for å tilby musikantane standardar og modellar. Slike strategiar ser ut for å blant anna vere generert av diskursen om musikk som opplevd fenomen. Når musikk vert forstått som eit klingande fenomen, ser det ut for å verta viktig å konstruere direksjonssituasjonar som gir musikantane moglegheit for å lytte. Ein kan seie at diskursen om musikk som opplevd fenomen gjer seg gjeldande i den grad at Morten og Knut opplever det som logisk å la musikantane oppleve musikken gjennom lytting. Når musikk vert konstruert som noko ein må erfare, som vanskeleg kan verbaliserast og artikulert gjennom språket kan ein stille spørsmål ved korleis ein skal formidle blant anna frasering og artikulasjon til musikantane på ein hensiktsmessig måte? Morten og Knut ser ut for å svare på denne problematikken gjennom å konstruere ein direksjonspraksis basert på musikalske dømer. Slike musikalske dømer vert presentert gjennom song og bruk av ulike instrument. Gjennom denne arbeidsforma får dirigenten vist musikken gjennom handling og gir også musikantane eit klangleg førebilete. Nedanfor syner eg fram nokre dømer frå observasjonsnotata (Observasjon 22.02.18) mine som viser korleis han demonstrerer musikalske parameter gjennom song:

- K: "Kan jeg få en gæsje (syng) i slagverk? Viss ikke må jeg få en gæææsjh!"
(Slår hendene saman og syng)
- K: "Noen kjappe kommentarer; jeg trenger badadapdapdaa (syng) og i klarinett badidap da da" (syng).
- K: "Men når vi har babadaaaa (syng). Det er kult at vi setter tempoet litt, men vi må klare å komme opp igjen i tempo".

Morten uttrykkjer sjølv at han er ein svært dårleg songar. For han er det naturleg å heller spele eit instrument for å demonstrere for musikantane. I den diskursive logikken som gjer det naturleg for Morten å spele, kan ein kanskje sjå aningar etter ein

²⁷ Dette namnet vert også nytta av Monika Nerland (2004) i hennar avhandling knytt til diskursar innanfor hovudinstrumentundervisning på Norges Musikkhøgskule. Eg trekk derimot omgrepet noko lengre enn hennar, ved å seie at *standardar og modellar* også inneber standarder og modellar innanfor danning, oppseding, sosial kompetanse etc. I mitt tilfelle gjeld altså ikkje dette berre som benevning på musikalske dømer. Eg vurderte lenge å nytte omgrepet *dømer* for at mitt prosjekt og resultat ikkje skulle trekke for store veksler på Nerland sine overskrifter. Slik eg opplever omgrepet *dømer*, seier dette derimot ikkje noko om kvaliteten. *Standarder* ihar seg ein kvalitetsdimensjon, som gjer at eg opplever at denne overskrifta fungerer betre i denne smanheng. Eg har difor vald å nytte same overskrift, men å vise til inspirasjonskjelda, samt ta sjølvstendige val i forhold til innhald.

kvalitetsdiskurs. Fordi han då kan førespele musikalske dømer for musikantane med høgare musikalske kvalitet, vel han instrumentet framfor song. Innebygd i strategiar for å gi musikantane standardar og modellar, ligg det altså både ein tanke om musikk som eit klingande fenomen og ei forståing av kvalitet.

Når meistringsdiskursen møter diskursen om musikk, ser det og ut for å oppstå ein logikk der det vert naturleg å nytte musikalske dømer som ein strategi for leggje til rette for meistring. Ein kan forstå det slik at sidan musikk er vanskeleg å forklare godt nok gjennom verbale ytringar, vert det enklare for musikantane å forstå musikken om dei kan lytte til den. I tillegg til at Morten spelar på øvingane, har han leita etter måtar å tilby musikantane musikalske modellar når dei skal øve på eige hand; lytting har her vorte ein viktig strategi. Dersom nokon av musikantane finn stemma si utfordrande, spelar han inn desse stemmene og gir dei digitale filer i både øvetempo og reelt tempo. På ein av øvingane spør han musikantane kven som har høyrte på opptak av stykka på førehand. Ingen av musikantane har gjort dette og Morten seier: ”Det må dere! Det er eneste måten å få musikken inn i øret på! Det skal være dønn likt!” (Observasjonsnotat 31.01.18).

Som nemnt har også Monika Nerland (2003) nytta denne kategorien i si doktorgradsavhandling. Det å tilby musikantar/elevar standardar og modellar kan difor verke å vere ein vanleg praksis innan musikkpedagogikk. Ein slik strategi ville eg gjerne heller føresett og funne naturleg i den meisterlære-liknande tradisjonen hovudinstrumentundervisning ofte ber preg av. At forståing av musikk verkar så sterkt inn at det gjennomsyrrar heile praksisen til 2 skulekorpsdirigentar og får den til å stå fram som ein musiserande praksis finn eg svært interessant.

Ein anna strategi som kjem til uttrykk i praksisane er korleis dei brukar bilete og metaforar for å skildre musikken. Igjen forstår eg dette som ein konsekvens av forståinga av at musikk vanskeleg let seg artikulere bare gjennom verbale ytringar. Knut poengterer at bileter er ein måte å skildre musikken på og han strebar etter å gi musikantane tryggleiken til å lage sine egne bilete, ved å gi dei dømer på korleis han tenker og oppmuntre til å lage egne forteljingar. Knut seier sjølv om biletbruken, at dette er ”like omsettelig musikk som det å prøve å forklare at denne skal være lang og denne skal være kort” (Intervju 22.02.18). Bileta han nytter kan gjere musikantane

oppmerksame på kva uttrykk og estetikk musikkverket skal representere (Nerland, 2004, s. 146).

I tillegg til bruk av bilete, nyttar begge dirigentane også metaforar når dei dirigerer. Morten nyttar metaforar som at ”det skal låte stål”, ”pinglete”, ”elefantforte”, ”hes” og ”det må være en vegg”. Knut nyttar metaforar som at musikken skal ”frese”, du må ”tenke mer trompet (henvendt til kornettane for å få dei til å endre klang), ”kan punkteringen sprette litt mer?” og henvendt til tuba; ”du må være litt mer motor”. Slike måtar å omtale musikken på kan også ha utgangspunkt i ei forståing av at musikantar ikkje er ferdig utlært. Ved å skildre musikken med ord og omgrep musikantane kan kjenne seg att, vert det og enklare for musikantane å forstå kva som skal til for å meistre musikken.

Diskursen om skulekorpset som ein arena for læring, gjer at standardar og modellar vert viktige i dei sosiale aspekta og kompetanseutviklinga som kan går føre seg innanfor denne praksisen. For Morten og Knut vert det difor viktig å la dei nyaste og ofte yngste musikantane spele saman med dei meir erfarne musikantane. På spørsmål om kvifor dette er viktig for dei, svarar dei at dette er for å gi dei yngste musikantane gode førebilete. Morten er oppteken av at dei yngste lærer oppførsel, konsentrasjon og sosiale normer ved å delta i sosiale fellesskap med dei eldste musikantane. Ofte viser han til dei eldste musikantane for å forklare korleis ein skal oppføre seg. Fleire gonger observerer eg korleis informantane minnar dei mest erfarne musikantane på at dei må gå føre som gode modellar. Ved å gjere dei mest erfarne musikantane merksame på si rolle og passar på at dei føl dei sosiale normene i korpset, gir de dei yngste musikantane tilgang på modellar og standardar for korleis ein skal oppføre seg. Dermed gir skulekorpset som læringsarena også innsikt i danning, oppseding og sosialkompetanse, så vel som musikalsk opplæring.

5.3 Knut: Strategiar for medbestemming

Strategiar for medbestemming kan forståast som ein funksjon eller ein effekt av fellesskapsdiskursen. Eit viktig utgangspunkt for Knut sin praksis er at han som dirigent er ein del av fellesskapet saman med musikantane, føresette, styre etc. i korpset. Som dirigent kjem han ikkje inn berre for å gjere ein jobb, men han er ein del av eit

dynamisk fellesskap som utviklar seg i lag. I kombinasjon med diskursen om musikantsentrering, oppstår spørsmål om korleis ein kan bidra til å forsterke fellesskapskjensla også for musikantane. Ein viktig strategi for Knut vert difor å la musikantane delta i avgjersler, kome med innspel og nytte seg av den kompetansen som bur i kvar enkelt musikanter.

Eg har vald å kalle denne strategien for *strategiar for medbestemming*; noko som refererer til måtar Knut let musikantane delta i til dømes utveljinga av repertoar, utvikling av prosjekt og musikalsk utforming.

Fellesskapsdiskursen genererer spørsmål om kven som har makt til å til dømes bestemme over repertoarval? Kor mykje makt skal musikantane ha og kor mykje makt skal dirigenten ha? Når dirigenten stiller seg i midten og samlar alt fokus rundt seg sjølv, kan ein vel kanskje kalle dette ein nokså autoritær handling? Spørsmålet vert då, dersom ein er oppteken av felleskjensla i korpset; korleis skal ein konstruere eigen praksis for å få fram eit slikt relasjonsforhold? I lys av desse forståingane trer det fram ein logikk, der Knut opplever det som naturleg å innlemme musikantane i den musikalske utforminga. Under observasjonane av Knut er det fleire dømer på at Knut let musikantane ta sjølvstendige val i forhold til frasering av musikken. Knut er ikkje oppteken av å formidle si tolking av musikken, som den einaste sanne versjonen. Han er lydhøyr for musikantane sine egne tolkingar, og opnar og opp for at dei skal få utforme fraseringar utan innblanding frå han sjølv. Musikantane vert dermed tilbydd ein rett til medbestemming over musikalsk utforming. Eit døme på dette er at førsteklarinettane har vorte einige om å ritardere i overgangen frå eit soloparti til neste. Dette er ikkje notert i noten og Knut har heller ikkje bedt dei om å gjere det. Derimot prøver han febrilsk å halde tempoet oppe. I observasjonsnotatet (01.02.18) mitt har eg skrive:

Korpset har kome fram til det meir melodiske partiet i konkurransestykket. Melodien ligg i klarinettstemma og Knut viser tydelig korleis han ynskjer frasane. Takteringa er ikkje like tydeleg lengre, men han både syng og formidlar dynamikk, frasering og spelestil gjennom kroppsrørsler. Til tross for at Knut ser ut for å prøve å halde oppe tempoet ved at takteringa vert meir distinkte, spelar klarinettane ein riterdando som ikkje er notert i notane. Knut slår umiddelbart av, men irettesett dei ikkje. I staden henvend han seg til klarinettane, forklarar at dette eigentleg var ganske kult og spør dei om dei ynskjer å gjere dette. Dei bekreftar dette og Knut skriv det inn i sitt eige partitur. Når Knut og klarinettane

har vorte einige snur han seg til resten av korpset og forklarar kva dei skal gjere.

Diskursane som den diskursive logikken slike strategiar er generert frå verkar imidlertid for å regulere litt ulikt. Det ser ut for at fellesskapsdiskursen kanskje ikkje er den mest sentrale og mest kraftfulle diskursen i Knut sin praksis. Eg har derimot vald å ta denne med, då den er eit godt døme på korleis diskursane verkar saman og mot kvarandre, slik at det oppstår ein diskursiv logikk som strukturerer kva Knut opplever som fornuftige handlingsmåtar. Som ein har sett tidlegare, har gjerne sjølvforståingsdiskursen medført ein moglegheit for at dirigenten kan utøve meir makt enn musikantane når det gjeld musikalsk utforming. Om ein berre les effektar ut av fellesskapsdiskursen, kunne det vorte eit tilfelle at begge partar hadde like mykje makt. Slik er det derimot ikkje i praksis. Slik strategiar finn ein i måtar å velje ut repertoaret på. For når fellesskapsdiskursen verkar inn, vert det naturleg å spørje kven og korleis ein skal velje ut repertoaret eller artefaktene i praksisen?

I Knut sitt korps er det sett opp eit musikkutval, der musikantar frå korpset får kome med innspel til repertoar. Han er og oppteken av å prate med dei som ikkje sit i denne komiteen, får å få innspel frå alle musikantane uansett alder og erfaring. På same måte er det lagt opp i forhold til prosjekt korpset plar gjennomføre. Dei pleier å gjennomføre temakonsertar kvart år, og i mange av tilfella er det korpset som har bestemt tema.

Å la musikantane delta i avgjersler ser dermed ut for å vere ein gjennomgåande strategi for Knut. Ein finn dette i både musikalske aspekt og meir administrative aspekt som korleis dei skal nytte tida på seminar og tema for prosjekt. Det er i all hovudsak fellesskapsdiskursen som generer ein slik tankegang, men også diskursen om musikantsentrering ved at deira innspel vert viktige. Til tross for at Knut er oppteken av at musikantane skal få delta i avgjersler i forhold til utveljinga av repertoar, er han og nemleg oppteken av å poengtere at han som dirigent også har siste ordet.

K: (...) Så jeg tror sånn i det store og det hele, så er nok musikantenes medbestemmelse på, på repertoar biten ganske godt ivaretatt. Men så sa jeg ganske tidlig at jeg setter ned foten og det går da på hva passer for korpset. Hva er for vanskelig? Hva er alt for lett? Hva er ikke bra, ikke sant? (Intervju 16.02.18)

I slike tilfelle kan det verke som om meistringsdiskursen og sjølvforståingsdiskursen trekk sterkare enn fellesskapsdiskursen. Meistring vert viktigare enn å imøtekomme musikantane sine repertoarynskjer, og sjølvforståingsdiskursen spelar inn ved at Knut ser seg sjølv som ein person som har den overordna kompetansen til å ta slike avgjersler. Sjølvforståingsdiskursen spelar inn ved at Knut uttalar seg frå subjektposisjonar som tilseier at han er ein ”ekspert” eller ein ”kunnskapsinnehavar”. Ved å også sjå seg sjølv som ein pedagog og musikantar som elevar, er han likevel ikkje likestilt med musikantane, noko som legitimerer at han tek dei endelege avgjerslene.

Frå 2011 – 2013 vart det gjennomført eit nasjonalt forskingsprosjekt i samarbeid mellom NMF og Norsk Kulturskoleråd. I sluttrapporten (NMF, 2013) etter dette prosjektet kjem det fram at medbestemming ofte kan vere ein medverkande årsak for å skape motivasjon blant ungdommar i korpset. Når eg tolkar medbestemming som ein viktig metodisk strategi kan eg difor støtte meg på forskning gjort på dette feltet. I denne rapporten kjem det imidlertid fram at medbestemming kan medføre meistring. Slik eg forstår utsegna til mine informantar er ikkje det eit aspekt som har like mykje fokus. I denne samanheng kan det nesten verke som om medbestemming kan vere til hinder for meistring. Dette heng kanskje saman med korleis dirigentane konstruerer objektet musikanter?

5.4 Oppsummering

Utforskinga av dei to praksisane til informantane viser dømer frå korleis desse praksisane kan verta forma gjennom eit nettverk av diskursar. Morten og Knut representerer begge praksisar som er prega av song, speling og lytting. Diskursane frambringer strategiar for å oppnå meistring, der meistring vert forstått i forhold til kvar enkelt musikanter. Å differensiere er ein av strategiane som vert nytta. Nokre av diskursane ser ut for å ha større påverknadskraft, slik som til dømes meistringsdiskursen. Denne diskursen i kombinasjon med dei andre er med på å generere fleire av strategiane som vert nytta. Diskursen står også fram som ein sterk diskurs ved at til dømes fellesskapsdiskursen trer tilbake av omsyn til meistring. Ein kan difor kalle meistringsdiskursen for ein mektig diskurs. Dette ser og ut for å vere tilfelle med musikantsentreringsdiskursen, ved at fleire av strategiane ser ut for å vere sentrert rundt den einskilde musikanter. Det er til dømes ikkje *korpset* sine konkurranseresultat

som er i fokus, det er kvar ein skilde musikant si oppleving og utvikling som er sentralt. I desse strategiane kan det kanskje verke som om sjølvforståingsdiskursen er representert i noko mindre grad. Denne diskursane ser derimot ut for å vere viktige for korleis informantane posisjonere seg som subjekt, korleis dei konstruerer *skulekorpsdirigent* og korleis dei forhold seg til det å dirigere skulekorps. Desse diskursane ser ut for å vere så altoppslukande, at det kan vere vanskeleg å peike på korleis dei utspelar seg konkret i ein metodisk strategi. Det ser derimot ut for at desse diskursane genererer ei forståing av *skulekorpsdirigent* og *skulekorpsdireksjon* som er inkorporert i alt dirigentane tek seg til. Dei kan difor vanskeleg sjåast i ein eksplisitt metodisk strategi, men dei ligg som eit premiss som påverkar alle måtar dirigentane handlar og talar om sitt eige yrke. Dei genererer som ein ser, konstruksjonar som kan vere avgjerande for korleis praksisane utspelar seg. Eit døme er korleis sjølvforståingsdiskursen er med på å konstruerer musikantane som elevar. I lys av dette ser det ut for å vere logisk for Morten og Knut å posisjonere seg sjølv som overordna og ansvarlege for å leggje til rette. Det vert naturleg for dei å ”tre opp på dirigentpodiet” når dei kjem inn i øvingslokalet. Innanfor denne veven av diskursar om dirigenten som pedagog, musikantar som elevar, meistring og musikantsentrering oppstår ulike strategiar for differensiering, medbestemming og støttefunksjonar som naturlege måtar og praksishandlingar for Morten og Knut.

Det er og interessant å merke seg korleis diskursane ser ut for å regulere ulikt i samband med ulike situasjonar og problemstillingar som oppstår. Dette kan kanskje forklarast ved at den diskursive logikken er generert av eit nett av diskursar som er meir komplekst enn det eg klarar å framstille i denne oppgåva. I tillegg til dei diskursane eg har vald å trekkje fram, eksisterer det nok mange fleire og mindre diskursar som er med på å utgjere det diskursive nettet. Eit døme på dette er tendensar ein kan sjå som til dømes kvalitetsdiskurs eller diskursen om musikkens instrumentelle funksjon. Ein kan og stille spørsmål ved kvifor utspelar praksisane seg slik dei gjer på ulikt vis, når eg finn dei same 5 framtrudande diskursane i begge dirigentane sine utsegn? Kanskje kan svaret ligge i forslaget ovanfor; kanskje dei ”mindre” diskursane har meir makt enn eg på førehand tilla dei? Kanskje er ikkje skilnadane i direksjonspraksisar like store som mi forforståing ber preg av? Når eg berre har sett på dirigentane sin praksis, får eg heller ikkje med meg spennet som ligg mellom dirigent, styre, arbeidsgivar, lokalssamfunn etc. Kanskje kan noko av forklaringa ligge i dette?

Ved å identifisere dei mest sentrale diskursane, rommar heller ikkje denne oppgåva moglegheit for å fange opp *alle* diskursar innanfor feltet. Kanskje vil dette heller aldri la seg gjere sidan diskursar bør forståast som ein variabel; noko som er i endring (Nerland, 2003). Ved å identifisere dei mest sentrale diskursane, vise til dømer frå empirien og prøve å trekkje nokre linjer til tidlegare forskning, føler eg likevel at eg har grunnlag for å kunne drøfte det eg forstår som effekten av diskursar, ved å seie noko om korleis diskursar kan generere, forme og konstruere nokre metodiske strategiar innanfor skulekorpsdireksjon. Utforskinga og det analytiske arbeidet i forhold til dei 2 dirigentpraksisane eg har undersøkt, syner fram korleis skulekorpsdireksjon *kan* gå føre seg. Dette er 2 av mange moglege måtar å konstruere dette yrket på og gir eit innblikk i korleis 2 individuelle praksisar kan formast og iscenesettast.

5.5 Konsekvensar?

Eit overraskande resultat i etterkant av dette arbeidet er informantane si bruk av pedagogiske omgrep. På førehand arbeidde eg febrilsk med å prøve å ikkje definere skulekorpsdirigenten som ein pedagog eller knytte skulistiske omgrep opp mot dirigenten, då mine erfaringar er at fleire dirigentar uttrykker frustrasjon knytt til at dei vert sett på som ”berre ein musikkpedagog”. Eg ville verkeleg gje informantane moglegheit for å ytre seg som dirigent –og ikkje som pedagog om det var slik dei forstod eiga rolle. Eg unnlot difor blant anna å trekke pedagog-omgrepet inn i intervjuet sjølv. Bakgrunnen for å etterstrebe ein slik innfallsvinkel var knytt til debatten som går føre seg om profesjonsdilemmaet i musikk- og kunstpedagogisk utdanning (Angelo og Kalsnes, 2014). Denne debatten tek for seg spørsmål knytt til om ein er kunstnar eller lærar når ein underviser i kunstfaget sitt, i dette tilfellet musikk eller direksjon. Andre spørsmål vert kva som skil kunstnaren frå læraren. Kva er det kunstnaren då kan som ikkje læraren kan? Emstad, Angelo og Sandvik (I Angelo & Kalsnes, 2014) tek opp denne problematikken knytt til nettopp skulekorpsdirigentar. Er dirigenten ein lærar? Ein ekspert? Eller ein profesjonell? Kanskje ein leiar?

I strategiane som verkar dominerande i det empiriske materialet mitt er det vanskeleg å la vere å dra parallellar til generell pedagogikk. Eit døme er korleis strategiane for å tilby musikantane standardar og modellar, kan knytast opp mot ei form for Vygotsky-

tenking. Ein viktig teori i hans tenking er ideen om ein *medierande hjelpar* (Imsen, 2012). Denne teorien handlar om korleis nokon som har høgare kompetanse enn deg sjølv, kan fungere som ein medierande hjelpar ved å vise eller forklare korleis aktiviteten kan gjerast (Imsen, 2012). Som ein allereie har sett er dette ein viktig strategi i mine to informantar sine praksisar. Dette kan tyde på at sjølvforståingsdiskursen er ein mektig diskurs som regulerer sterkt korleis dei konstruerer sitt eige yrke, der den pedagogiske forståinga er dominerande. Om ein skal trekke denne refleksjonen endå litt vidare, kan ein spørje; kva vert då konsekvensen?

Dersom det er slik at dirigentar ser på seg sjølv som hovudsakleg pedagogar, bør dette få noko innverknad for korleis ein til dømes utdannar skulekorpsdirigentar i Noreg i dag? Eg har ikkje undersøkt fagplanar for slike kurs, men i artikkelen til Emstad, Angelo og Kalsnes (2014) kjem det fram at leiarar i NMF meiner komande skulekorpsdirigentar står sterkt musikkfagleg, men ikkje i det pedagogiske. Kanskje kan forståing av dirigenten som pedagog generere eit behov for meir kompetanse som ein *profesjonell pedagog*? Dersom det er sånn at diskursane genererer ein praksis som i stor grad består av svært etablerte pedagogiske idear, burde kanskje pedagogikken vore ein større del av for eksempel utdanninga til skulekorpsdirigentar?

6. Korleis vert slike strategiar mogleggjort?

I dette masterprosjektet har eg søkt etter innsikt i kva diskursar som opererer innanfor feltet skulekorpsdireksjon og i det føregåande kapittelet har eg sett på korleis diskursane som konstituerer direksjonspraksisane til mine to informantar Knut og Morten, frambringer og genererer metodiske strategiar. I arbeidet med å sjå etter kva som vert det ”naturlege” eller ”fornuftige” å praktisere for Morten og Knut, har det vore essensielt å prøve å sjå kva for spørsmål den diskursive logikken genererer. Det sentrale i denne samanheng har dermed vore å undersøkje *korleis 2* direksjonspraksisar i skulekorps vert konstruert og utøvd. Når eit slikt arbeid har vore prøvd gjennomført, vil eg prøve å løfte funna opp frå empirien ein augneblink. Eit sentralt spørsmål kan då vere; *kvifor* verkar den diskursive logikken så sterkt på oss? Kva kvalitetar er det ved diskursen som gjer at diskursane kan fungere slik dei gjer?

Foucault sitt svar på dette er knytt til omgrepa *makt og subjektposisjonar*, ved at makt har ei produktiv kraft som opererer i diskursen, medan subjektposisjonar tilbyr ulike posisjonar individ kan ytre og handle ut i frå (Nerland, 2003, s. 47). Eg har ikkje gjort noko makt-analyse i Foucault forstand, men for å trekke drøftinga vidare kan det vere interessant å gjere nokre refleksjonar kring korleis makta verkar disiplinerande på dirigentpraksisar.

Makt vert forstått som ei produktiv kraft som ligg innskrive i reglar og standardar i diskursane (Krüger, 1999, s. 222). Makt er for Foucault uløyselig knytt til kunnskap, der kunnskap vert forstått som det ”naturlege”/”det fornuftige” –eller det eg forstår som ein diskursiv logikk. Makt sirkulerer gjennom diskursive praksisar og er med på å regulere handlingsrommet til aktørane. Ved å sjå på ulike maktrelasjonar mellom aktørane i feltet, kan ein blant anna få auge på kva grenser som vert trekt for moglege handlingar (Krüger, 1999). Eg vil her trekke fram eit døme knytt til fellesskapsdiskursen i Knut sin praksis.

Denne diskursen tilbyr både dirigent og musikantar subjektposisjonar som er meir likestilte, enn det som kjem fram i maktrelasjonen mellom ”pedagog” og ”elev”, som sjølvforståingsdiskursen blant anna genererer. Som ein har sett regulerer denne diskursen Knut sin praksis på ein slik måte at ein kan seie at det asymmetriske

maktforholdet mellom musikanter og dirigent vert i noko grad viska ut. Musikantane får her moglegheit for å delta i avgjersler knytt til korpsdrifta; ein kan seie at makta i dette tilfellet er produserande. På ei anna side har dei ikkje full fridom; maktrelasjonen verkar i denne samanheng avgrensande.

Foucault er oppteken av at mange former for maktutøving er utilsikta (Krüger & Schei, 2008, s. 99). Til dømes kan eit kollegium vere maktutøvarar utan å vere klar over det, ved at ein opptreer som ei bekrefting på kvarandre sine handlingar ved at ein gjer "det alle andre gjer". Eit slikt døme finn ein og i praksisen til ein av mine informantar. Informanten er i denne samanheng oppteken at "konkurranseresultat ikkje betyr noe" - likevel vert det øvd iherdig fram mot konkurranse. Han påpeikar for musikanter at det viktigaste er å gjere det beste dei kan gjere, men i same sleng seier han og at det hadde vert kjekt med eit godt resultat. Som ein "insider" i feltet, veit eg at det å delta i konkurransar er noko svært mange skulekorps gjer. Dersom resultatet ikkje betyr noko – kvifor deltek ein då? Ein kan peike på at dette er for å høyre andre korps, skape relasjonar på tvers av korps etc. Men slike relasjonar kunne kanskje vore bygd utan konkurranseaspektet til stade? Som eit stemne eller eit konsertmaraton? Ved å melde korpset på konkurranse, fordi alle andre korps spelar konkurranse kan ein vel kanskje seie at ein er med på oppretthalde ein slik tradisjon. Er det omkringliggjande påverknad frå kulturskule, styre, kulturen, forbundet som her verkar som ei disiplinerande makt? Eg lar slike undringar ligge for denne gong. Kanskje kan dette vere eit framtidig forskingsspørsmål?

7. Kva skal dette prosjektet vere godt for?

Eit nærliggjande spørsmål i eit slikt avslutningskapittel er kva ein har lært? Kva type innsikt genererer ein diskursanalyse? Kva skal denne oppgåva vere godt for?

I dette prosjektet har eg sett på 2 kvardagspraksisar som går føre seg i 2 ulike skulekorps, med 2 ulike skulekorpsdirigentar. Som Krüger (1999) er inne på, handlar ein diskursanalyse om å opne opp og folde ut praksisar. Med utgangspunkt i mi forståing av verda som sosialt konstruert, der diskursar verkar regulerande på våre måtar å tale om, handle og vere i verda på, vert det og interessant å utforske det tatt for gitte innanfor ulike praksisar. På mange måtar handlar difor dette prosjektet om å gjere det implisitte, eksplisitt.

I arbeidet med denne oppgåva har eg identifisert 5 diskursar og sett på korleis det diskursive nettverket trigger, genererer og driver fram metodiske strategiar i 2 dirigentpraksisar. Dette er strategiar som trer fram som fornuftige og logiske for dirigentane. Dette må forståast som eit av mange moglege bidrag til korleis ein kan forstå skulekorpsdireksjon. Slik eg ser det, er det å få innsikt i andre sine praksisar verdifult – særleg med tanke på at feltet *skulekorpsdireksjon* ikkje er underlagt same mengde og type forskning som til dømes utdanningsfeltet. Kanskje vil nokon seie at diskursane som er identifisert ikkje er oppsiktsvekkjande nok? Kanskje er dei ikkje løfta opp på eit overordna nok nivå? Nei, så er dei kanskje ikkje det. Men det har heller ikkje vore poenget. Føremålet her har vore gjennom grundig, etisk, transparent og praksisnær forskning å synleggjere ein individuell direksjonspraksis. Oppleving av at ein ved å dele, synleggjere og invitere kvarandre inn i praksisar kan kanskje dermed knytast opp mot ei form for narrativt verdisyn? Ser eg det slik, kunne kanskje den narrative innfallsvinklinga også vore ei hensiktsmessig tilnærming til mitt prosjekt; eg har derimot vald det diskursteoretiske perspektivet blant anna på grunn av dei moglegheit eit slikt bidrag tilbyr for endring av praksisar.

Målet med denne oppgåva har ikkje vore å vurdere kvaliteten på dirigentane sine praksisar – kanskje er denne god? Kanskje er det rom for endring? Det tek ikkje oppgåva sikte på å seie noko om, og eg vil difor på ingen måten prøve å uttale meg om dette. Det eg derimot kan seie noko om, er at det ser ut for at *feltet* skulekorpsdireksjon

ser ut for å vere i endring. Det kjem stadig fleire utdanningar til, som skal vere med på å heve kvaliteten på norsk skulekorpsdireksjon; noko eg ser som ei auka interesse for feltet (UiS²⁸, UiB²⁹). Ein kan også nemne at våren 2017 vart Edvin Andre Simenstad den første til å ta ein master i korpsdirkesjon ved Norges Musikkhøgskole (Wergeland, 2017). Slike endringar kan forståast som profesjonaliseringsprosessar.

Slik eg tolkar det visar denne aukande interessa for feltet skulekorpsdireksjon at dette er eit fagområde det er rom for, og undersøkingar viser og at det er eit *behov* for meir forskning på. Tilknytt fråfallsproblematikken mange av skulekorpsa opplever, finn ein utsegn som også knyt denne problematikken opp mot skulekorpsdirigenten (Hjelmebrekke og Berg, 2010; Tutrum, 2012; Fors, 2014; Popadic, 2013). Årsakene varierer frå identitetsutvikling, til medbestemming, repertoar og meistring. Men ytringar som indikerer at det er ein samanheng mellom fråfallet ein opplever i skulekorpsa og dirigenten står også sterkt (Popadic, 2013; Norges Musikkorps Forbund, 2015):

Dette arbeidet er viktig fordi vi ser at det er en del mangler i skolekorps-Norge i forhold til kompetanse på dirigentrollen, både fra dirigentenes egne ståsted og fra de som sitter i styrer eller kulturskoler og ansetter eller engasjerer dirigenter. Vi tror at mye av frafallsproblematikken kan skyldes dårlig eller uheldig ledelse både musikalsk og administrativt i skolekorpsene. (Haug, sitter i Wergeland, 2015).

Sitatet ovanfor er henta frå eit intervju gjort i 2015 i samband med at prosjektet *Dirigentnettverket for skolekorpsdirigenter* vart avslutta. Rapporten vart laga på bestilling frå NMF, som ein konsekvens av at ein oppdaga eit aukande behov for å setje fokus på akkurat dette aspektet ved korps-Noreg. Det kan difor sjå ut som om skulekorpsdireksjon har vorte aktualisert gjennom forskingsinitiativ og utdanningsmoglegheiter som ein konsekvens av at det er behov for endring. Og det er her det diskursteoretiske perspektivet kjem inn som eit hensiktsmessig bidrag, då det nemleg er nokre vilkår som må oppfyllest for at endring skal kunne gå føre seg.

Når det gjeld moglegheiter for endring, er det nemleg slik at eit viktig vilkår for endring

²⁸ For utfyllande lesing: <http://www.uis.no/fakultet-institutt-museum-og-sentre/fakultet-for-utovende-kunsthøgskulestudier/dirigentstudier/>

²⁹ ²⁹ For utfyllande lesing: <https://www.uib.no/grieg/87498/ønsker-du-å-søke-korpsledelse>

er at ein introduserer nye omgrep og nye måtar å omtale ulike avgrensa felt (Krüger & Schei, 2008, s. 108). For å kunne gjere endringar, må det gå føre seg ei ”rokering av institusjonelle maktmønster”. Endring handlar difor om å dekonstruere og løyse opp eksisterande maktrelasjonar slik at ikkje det alltid vert dei same forståingsmåtane og praksisane som eksisterer innanfor eit fag. Krüger og Schei (2008, s.108) påpeiker at endring føreset at det har gått føre seg eit brot i dei kunnskapssystema som dominerer. For å kunne gjer endringar, må ein då først og fremst *oppdage* maktrelasjonane og maktmønsterane som opererer, styrer og formar skulekorpsdirigertane og skulekorpsdireksjon.

Ved å peike på behovet for endring og diskursanalysen som eit mogleg perspektiv for å kunne iverksette endring kan ein sjå både kva verdi mitt prosjekt *kan* ha, samt peike ut ei eventuell retning for vidare forskning. Mitt bidrag kan i så måte tolkast som eit bidrag til den spede byrjing, ved å prøve å identifisere nokre diskursar. Eit vidare arbeid kunne med utgangspunkt i dette, dreidd seg om å fokusere i større grad på slike maktmønster, for så å vurdere kor vidt ein skal løyse dei opp og bryte med eksisterande praksisar.

Eit anna mogleg fokus i eit vidare arbeid kan vere å undersøkje korleis kunnskap i desse praksisane vert konstruert. Når Knut set seg ned på huk føre 3. klarinettisten og ser ho inn i auga, før dei kviskrande har ein fortruleg samtale om det å spele sterkt – kva kunnskap vert då mogleggjort for 3. klarinettisten i dette tilfellet? Eller korleis er diskursane med på å forme identiteten til dirigertane Morten og Knut? Som ein ser genererer denne type forskning stadig nye spørsmål. På eit tidspunkt må ein likevel setje punktum...

Referansar:

- Amland, A. & Sæle, T. (2004). *Emnehefte: Korpsdirigenten 1*. For Norges musikkorps Forbund. Bergen. Henta 15.04.16. frå: <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Litteratur-Korpsdirigenten1.pdf>
- Andersen, N. Å. (1999) *Diskursive analysestrategier: Foucault, Koselleck, Laclau, Luhmann*. København, Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Angelo, E. & Kalsens, S. (2014). *Kunstner eller lærer. Profesjonsdilemmaer I musikk- og kunstpedagogisk utdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Angelo, E. & Varkøy, Ø. (2011). Væren og makt. Om opplevelser og forståelser av instrumentalpedagogiske praksiser. I *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 13*. (s. 93-114). Oslo: Norges Musikkhøgskole i samarbeid med Unipub. Henta 12.10. frå: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/172347/Angelo_Varkoy2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ashley, L. D. (2017)(2.utg). Case study research. I Coe, R., Waring, M., Hedges, L. V. & Arthur, J. (red). *Research methods & Methodologies in education*. London: Sage
- Bell, J. (2010). *Doing your research project : a guide for first-time researchers in education, health and social science*. Maidenhead : Open University Press.
- Brooks, A. (1997). *Postfeminisms: Feminism, Cultural Theory and Cultural Forms*. Routledge.
- Durrant, C. (2003): *Choral Conducting: Philosophy and practice*, New York: Routledge.
- du Quercy Ahrén, T. (2002): *Orkesterdirigering – en studie av orkesterdirigentens gestik, repetitionsteknik och ledarskap ur ett didaktisk perspektiv*. (Akademisk avhandling frå Stockholms Universitet).
- Eliassen, K. O. (2016). *Foucaults begreper*. Oslo: Spartacus Forlag/Skandinavian Academic Press 2016
- Espedal, G. (2017). *Lærerstudenters profesjonelle utforming: Et diskursorientert bidrag til forståelse av studenters selvutforming gjennom lærerutdanning*. (Doktoravhandling ved NTNU). Henta 02.05.18 frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2460289>
- Fangen, K. (2008). *Deltakende observasjon*. (2. Utg.) Oslo: Gyldendal
- Flyvbjerg, B. (1993). Eksemplets magt - en revurdering af case studiet som forskningsstrategi. In Bent Flyvbjerg (Ed.), *Rationalitet og magt: Det konkrete videnskab* (pp. 137-158). Odense: Akademisk forlag.

- 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 20.02.16 frå: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:736226/FULLTEXT01.pdf>
- Foucault, M. (1966). *Les Mots et les Choses*, i norsk utgave *Tingenes Orden*, oversatt av K. O. Eliassen, 1996. Oslo: Aventura Forlag
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*, engelsk versjon: *The Archaeology of Knowledge* (1972) oversatt av Smith, A. M. S., New York: Pantheon Books og dansk versjon: *Vidensarkæologien*, oversatt av Jacobsen, M.C., (2005) Århus: Forlaget Philosophia
- Frafjord, K. (2016). *Nå opplever korpsene økning*. Dagsavisen. Henta 01.04.16 frå <http://www.dagsavisen.no/stavanger/nå-opplever-korpsene-økning-1.691728>
- Gylterud, S. (2011). *Skolekorpset. En arena for samspill og sosial læring*. (Masteroppgåve frå Høgskulen i Volda). Henta 15.04.16 frå: http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/153892/master_gylterud.pdf?sequence=1
- Gergen, K. J. (2010). *En invitation til socialkonstruktion*. København: Forlaget Mindspace
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. (2. Utg) Cappelen Damm AS
- Hjelmbrekke, S. & Berge, O. K. (2010). *Når hornet er lagt på hylla: Fråfall av tenåringar frå musikkorps*. Telemark: Telemarksforskning. Henta 30.03.16 frå: <https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1873.pdf>
- Hoffman, T. (2013). *Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?* Henta 30.04.16 frå <http://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>
- Jansson, D. (2008). *Musikalsk lederskap. Dirigentrollen mellom magi og metode*. (Materoppgåve frå Universitetet i Oslo). Henta 17.08.17 frå: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26915/Master_DagJansson.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Imsen, G. (2004): *Elevens verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, K. (2000): *Kunnskapenes ulike artikulasjonsmodi. En skisse av visse grunntrekk ved vår tause grep på virkeligheten*. UNIPED nr.3/00
- Juberg, E. (2015). *Korpsdirigenten og samspill*. (Masteroppgåve frå NTNU). Henta

10.07.17frå:<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2434716/Juberg%20Erlend.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Krüger, Thorolf. (1998). *Teacher Practice, Pedagogical Discourses and the Construction of Knowledge: Two Case Studies of Teachers at Work*. Bergen: Bergen University
- Krüger, T. (1999). Undervisning som et ensemble av diskursive praksiser. I *forskningsrapport nr 43/1999: Pedagogikk – normalvitenskap eller lappeteppe?* Y. Nordkvelle (Red.) Lillehammer: Høgskolen i Lillehammer
- Krüger, T. (2002). Lærerutdanning; makt, viten og betingelser for endring. *Foredrag ved den 7. Nordiske Lærerutdanningskongress 2002, Høgskolen i Bergen 14-16.5.2002*
- Krüger, T., & Schei, T. B. (2008). Et Foucault-inspirert blikk på vokalfagets didaktikk. I: F. V. Nielsen, S. G. Nielsen, & S. E. Holgersen (Red.), *Nordisk musikkpedagogisk forskning: Årbok 10*. (s. 97-112). Oslo: Norges Musikkhøgskole i samarbeid med Unipub College Press.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kvile, S. (2011). *Mellom liten og stor – Tonar og ord. Ei diskursanalyse av korleis musikk kan bli forstått av elevar og produsentar i den kulturelle skulesekken*. (Masteroppgåve Høgskulen i Bergen). Henta 10.02.18 frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2481467>
- Lebrecht, N (1997): *The maestro myth: Great conductors in pursuit of power*, London: Simon and Schuster.
- Nerland, M. (2003). *Instrumentalundervisning som kulturell praksis. En diskursorientert studie av hovedinstrumentundervisning i høgere musikkutdanning*. Avhandling for graden dr. polit. Universitetet i Oslo. Henta 05.01.18 frå: https://www.researchgate.net/profile/Monika_Nerland/publication/34727312_Instrumentalundervisning_som_kulturell_praksis_en_diskursorientert_studie_av_hovedinstrumentundervisning_i_hoyere_musikkutdanning/links/58185d2608aedc7d89698af9/Instrumentalundervisning-som-kulturell-praksis-en-diskursorientert-studie-av-hovedinstrumentundervisning-i-hoyere-musikkutdanning.pdf
- Neumann, I. (2001). *Mening, materialitet, makt. En innføring i diskursanalyse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nilsen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Norges Musikkorps Forbund. (2014). *Musikk og drill – dirigentutvikling*. Henta 20.07.17 frå: <http://musikkorps.no/musikk-og-drill/dirigentutvikling/?tab=avtaler-og-kontrakter>
- Norges Musikkorps Forbund (2015). *Dirigentnettverket. For skolekorpsdirigenter. 2013-1015 –Suttdokument*. Henta 19.08.17 frå: http://12rtnf1rcvbw40olyu2hwnu9.wpengine.netdna-cdn.com/wp-content/uploads/2015/09/dirigentnettverket_nmf_2015_endelig.pdf
- Norges Musikkorps Forbund. (2015). *Samspill i korps*. Henta 19.08.17 frå : <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Studieplan100Samspillikorps.pdf>
- Norges Musikkorps Forbund. (2015). *Ensemblespill*. Hentet 19.08.17 frå: <http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2015/01/Studieplan300Ensemblespill.pdf>
- Nornes, E. L. & Gilje, S. (2014). *Garageband i skolekorps: En medspiller for samspill og musikalsk opplæring?*. (Masteroppgåve frå Høgskulen Stord/Haugesund). Henta 02.05.16
frå:<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/223662/NornesGilje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Onsrud, S. V. (2013). *Kjønn på spill – kjønn i spill. En studie av ungdomsskoleelevers musisering*. (Doktorgradsavhandling ved Universitet i Bergen). Henta 10.10.17 frå: <http://dspace.uib.no/bitstream/handle/1956/7661/dr-thesis-2013-Silje-Valde-Onsrud-materie.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Popadic, C. (2013). *Oppfattet kvalitet i skolekorps i Telemark*. (Materoppgåve frå Norges Musikhøgskule). Henta 01.04.16 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.
- Rødnes, K. A, Brevik, L. M. & Fosse, B. O. (2016). *Forståelse og bruk av fagbegreper – differensiert undervisning*. Henta 20.05.18 frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/forstaelse-og-bruk-av-fagbegreper-ved-hjelp-av-differensiert-undervisning/>
- Rønbeck, A. E. (2012). Michel Foucaults forfatterskap og ideer. I Rønbeck, A. E. (red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønbeck, A. E & Rønbeck, N. F. (2012). Disiplinering av kropp og sinn i kroppsøvingsfaget. I Rønbeck, A. E. (red.). *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schanning, E. (1996). Diskursens Materialitet, del 1. I *ARR NR. 1/Kunnskapens*

Materialitet. Henta 20.04.18 frå: <http://www.arrvev.no/artikkel/diskursens-materialitet>

Schei, Tiri Bergesen (2007) *Vokal Identitet, En diskursteoretisk analyse av profesjonelle sangeres identitetsdannelse*, Bergen University College, Bergen.

Schei, T. B. (2010). Diskursanalyser - strategi og gjennomføring. I C. Christophersen, E. Olsen, & T. B. Schei, (Red.), *Flyt og form: Forskningstekster fra det musikkpedagogiske feltet* (s. 13-30). Bergen: Høgskolen i Bergen

Sundby, E. M. (2016). *Et vellykket skolekorps. Ulike aktørers forståelse av det gode korps*. (Masteroppgåve frå Norges Musikkhøgskole). Henta 20.08.17 frå: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2411156/Ellen_Marie_Sundby_Bredesen.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Tronshaug, H.J. & Tørnquist, S. (2010). *Musikk i perspektiv 1*. Fagbokforlaget

Tutrum, N. G. (2012). *Ungdom og Korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpsset utgjør?* (Masteroppgåve Høgskulen i Hedmark). Henta 20.03.16 frå: <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/78431/Turtum.pdf>

Universitetet i Stavanger, (u.å). *Digitale korpsstudier*. Henta 12.08.17 frå: <https://www.uis.no/fakultet-institutt-museum-og-sentre/fakultet-for-utovende-kunsthøgskolen/utovende-kunsthøgskolen/studier/dirigentstudier/digitale-skolekorpsstudier/>

Wergeland, O. (2015). *Lanserer Digitale dirigentstudier*. Artikkel for NMF, henta 10.08.17 frå: <http://musikkorps.no/digitale-dirigentstudier/>

Wergeland, O. (2015). *En følelse av å ha vært med på noe viktig*. Artikkel for NMF henta 10.08.17 frå: <http://musikkorps.no/har-vaert-med-pa-et-viktig-arbeid/>

Wergeland, O. (2017). *Forarbeidet er det viktigaste*. Artikkel for NMF, henta 10.08.17 frå: <http://musikkorps.no/forarbeidet-er-viktigast/>

Vedlegg:

Vedlegg 1: Samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning NSD

Vedlegg 3: Bekrefting av endring av rettleiar

Vedlegg 4: Generell intervjuguide

Vedlegg 5: Døme på intervjuguide frå eit intervju

Vedlegg 1

Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet

Dirigenten - Ein kvalitativ studie av skulekorpsdirigenten som diskursiv agent

Bakgrunn og føremål

Eg er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet der eg arbeider med ei problemstilling som handlar om å kartleggje kva diskursar som kjem til uttrykk når to skulekorpsdirigentar omtalar direksjon og haldningar til direksjonsfaget i samband med det å dirigere eit skulekorps. Eg skal og undersøkje korleis diskursar om skulekorpsdireksjon kan vere med på å forme ulike dirigentpraksisar i skulekorps i Noreg. Med din bakgrunn som skulekorpsdirigent, ynskjer eg å spørje om du kan delta som informant i mitt prosjekt.

Kva inneber deltaking i prosjektet?

Eg skal undersøkje problemstillinga mi gjennom intervju og observasjonar. Dette inneber at eg får følgje deg når du dirigerer korpset ditt i om lag ein måned. Eg vil då vere til stades på korpset sine fellesøvingar, gjerne deler av eit seminar, ein konsert eller nokre gruppeøvingar og observere. Som informant i dette forskingsprosjektet vil du og bli spurt om å gjennomføre 3-4 intervju, som vil gå føre seg som ein samtale der me snakkar om korleis du opplever eiga rolle som dirigent og korleis du arbeider som dirigent. Det kan og vert aktuelt å knyte intervjua opp mot ulike situasjonar som har oppstått på korpsøvingane.

Intervjua vil bli tatt opp som lydopptak og seinare transkribert. Observasjonane vil verta dokumentert gjennom videoopptak og observasjonsnotat. Du vil få anledning til å sjå observasjonsnotat og transkripsjonar av intervju i etterkant, for å klåre opp eventuelle misforståingar eller manglar.

Kva skjer med informasjonen om deg

Alle personopplysingar vil bli behandla konfidensielt, ved at intervjunotat, transkripsjonar, observasjonsnotat eller sluttoppgåve ikkje vil innehalde personidentifiserande personopplysingar og vil verta anonymisert. Videoopptak vil verta lagra som passordbeskytta filer på datamaskin som krev passordtilgang. Datamaterialet vil berre vere tilgjengeleg for meg og min rettleiar. Det vil ikkje vere mogleg å kjenne igjen deltakarane i prosjektet i sluttrapporten. Prosjektet skal etter planen avsluttast juli 2018 og alle lydopptak og filmopptak som er gjort, vil etter dette verta sletta.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte grunnje dette nærmare. Dersom ein trekk seg vil alle innsamla data relatert til deg slettast og ikkje bli nytta i sluttresultatet.

Dersom du gir samtykke til å vere deltakar i denne studien, er det fint om du skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringa. Har du ellers nokre spørsmål er du velkomen til å ta kontakt med meg på tlf. [REDACTED], eller sende ein e-post til [REDACTED].

Rettleiar for prosjektet er Tine Grieg Viig, som kan nåast på mail: [REDACTED]

Med venleg helsing Rebecca Almås

Samtykke til deltaking i studien

Samtykkeerklæring, dirigentinformantar

Eg har motteke informasjon om studien og er villig til å delta

Dato og stad:

Signatur:

Informanten si underskrift

Eg samtykker til å delta i intervju og til at Rebecca Almås kan lydfeste intervjuet gjennom lydopptak

Eg samtykker til at Rebecca Almås kan delta som observatør når eg dirigerer mitt skulekorps, samt gjere videoopptak.

Vedlegg 2:



Tine Grieg Viig
Klingenbergveien 8
5414 STORD

Vår dato: 21.12.2017

Vår ref: 57537 / 3 / TAL

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 02.12.2017 for prosjektet:

<i>57537</i>	<i>Dirigenten – Ein kvalitativ studie av skulekorpsdirigenten som diskursiv agent.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Tine Grieg Viig</i>
<i>Student</i>	<i>Rebecca Almås</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 31.07.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Trine Anikken Larsen

Kontaktperson: Trine Anikken Larsen tlf: 55 58 83 97 / Trine.Larsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Rebecca Almås, [REDACTED]

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 57537

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

OBSERVASJON OG OPPLYSNINGER OM TREDJEPERSON

I meldeskjemaet er det krysset av for at personopplysninger skal samles inn ved observasjon. Det oppgis at det skal gjøres videoopptak av dirigentene når de dirigerer, men at det likevel kan komme utsagn fra musikantene i musikkorpsset underveis, som lydspor på videoopptaket. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

DATASIKKERHET

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Høgskulen på Vestlandet sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av mobil lagringsenhet er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

PROSJEKTSLUTT

Prosjektslutt er oppgitt til 31.07.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak
- slette eller sladde bilde- og videoopptak

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 3:

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 14.03.2018.

Vi har nå registrert at Thorolf Krüger er ny daglig ansvarlig for prosjektet, og tar over for Tine Grieg Viig.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Mvh,

--

Håkon Jørgen Tranvåg

Rådgiver | Adviser

Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services

T: (+47) 55 58 20 43

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no

Vedlegg 4:³⁰

Intervjuguide

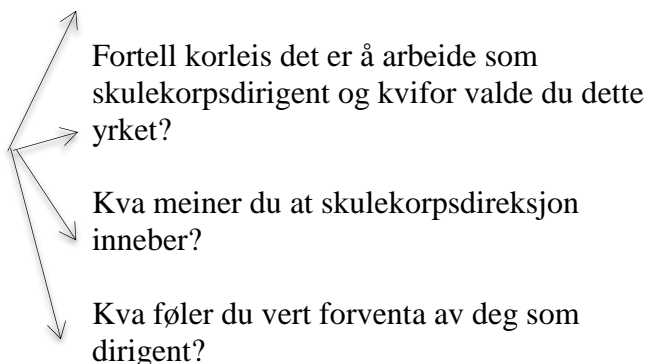
Med utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009, s. 145) sin figur om forskningsspørsmål og intervju spørsmål.

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål
--------------------	-------------------

Innleiing:

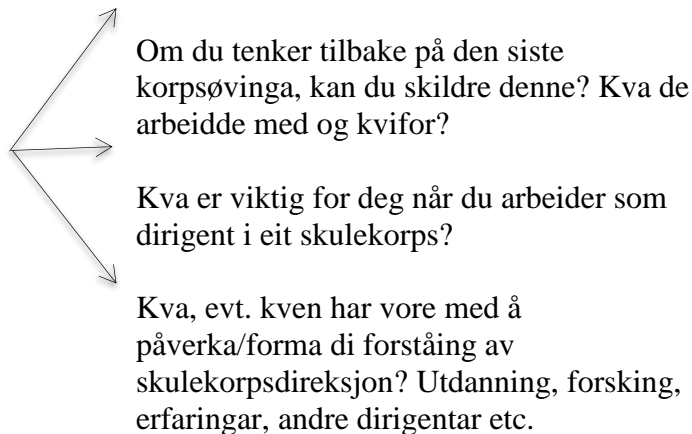
Litt om bakgrunn, yrke, utdanning, erfaring etc.

Kva diskursar kjem til uttrykk når to skulekorpsdirigentar omtalar direksjon og haldningar til direksjonsfaget i samband med det å dirigere eit skulekorps?



Kva tenker du at ein skulekorpsdirigent kan bidra med i eit skulekorps?

Korleis kan diskursar om skulekorpsdireksjon, vere med å forme ulike dirigentpraksisar i skulekorps i Noreg?



³⁰ Denne intervjuguiden måtte også leverast inn som ein del av kandidaten si eksamensbesvaring i emnet MACREL-VIT, (Mappeelement 2), HVL hausten 2017

Vedlegg 5:

Intervjuguide – intervju 3:

- Kva er ein skulekorpsdirigent?
 - Du har fleire gonger nemnt omgrepet pedagog – kva legg du i dette?
- Kva bidrar ein skulekorpsdirigent med i eit skulekorps?
- Kva er viktig for deg når du dirigerer skulekorps?
 - Kan du gi nokre konkrete dømer?
 - Variasjon?
 - Kva har vore med å forma di forståing av skulekorpsdireksjon?
- Kvifor skal ein ha skulekorps?
- Noko du vil forklare nærmare?