



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Det kunstfaglige fakultet - Musikkonservatoriet

Perspektiver på gehørarbeid i korpsundervisningen.

En kvalitativ intervjustudie.

Vivi Winther-Fossmo

Masteroppgave i Hørelære med didaktikk og praksis MUS-3902 – November 2014



Innholdsliste

Forord.....	2
DEL 1.....	3
1. Innledning.....	3
1.1. Tema og problemstillinger.....	3
1.2. Aktuell forskning.....	4
1.3. Sentrale begreper.....	4
1.3.1. Musikkorps og dirigent.....	5
1.3.2. Gehør.....	6
1.3.3. Gehørarbeid.....	10
1.4. Disponering av oppgaven.....	11
2. Et sosiokulturelt perspektiv på undervisning og læring.....	13
2.1. Kunnskap, læring og undervisning.....	13
2.1.1. Læring gjennom deltakelse i en kultur.....	14
2.1.2. Kunnskap som sosialt konstruert.....	15
2.1.3. Kulturelle redskaper.....	17
2.1.4. Undervisning.....	19
3. Vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsmetode.....	21
3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv.....	21
3.2. Valg av forskningsmetode.....	23
3.2.1. Metodisk tilnærming.....	23
3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet.....	26
3.3. Gjennomføringen av prosjektet.....	29
3.3.1. Utforming av intervjuguiden.....	29
3.3.2. Utvalg av deltagerne og praktisk gjennomføring.....	30
3.4. Analyse og fremstilling.....	31
DEL 2.....	33
4. PS 1: Hvilke holdninger har korpsdirigenter til gehørarbeid?.....	33
4.1. Legitimerende holdninger til gehørarbeid i korps.....	33
4.1.1. Hvorfor arbeide med gehør i korps?.....	34
4.1.2. Ansvar for å integrere gehør i undervisningen.....	37
4.2. Problematiserende holdninger til gehørarbeid i korps.....	39
5. PS 2: Hvordan arbeides det målrettet med gehør i korpsundervisningen?.....	43
5.1. Arbeid med gehør utenom korpsrepertoaret.....	43
5.1.1. Strukturlytting, rytme, melodi og akkorder.....	44
5.1.2. Musikalsk samspill.....	48
5.2. Arbeid med forståelse av korpsnotene og innøving av stemmer.....	51
5.3. Arbeid med helhetsforståelse og samspill.....	55
5.3.1. Struktur og helhet.....	55
5.3.2. Puls og rytmisk samspill.....	56
5.3.3. Harmonisk samspill.....	57
5.4. Arbeid med musikalsk uttrykk.....	59
6. Sammenfatning og diskusjon.....	63
7. Pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning.....	65
Litteraturliste.....	66
Vedlegg.....	69
Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring.....	69
Vedlegg 2: Liste over gehøraktiviteter.....	71

Forord

Arbeidet med denne studien har vært en lang reise, og lærerik på mange plan. Først vil jeg takke mine informanter, som gjennom sitt engasjement gjorde dette prosjektet mulig. Takk til Dina Maria, Maria og Anders for konstruktive tilbakemeldinger i startfasen. Så vil jeg si tusen takk til Niels Eskild Johansen for alt jeg har lært av deg, og for at du alltid har et smil og et godt råd på lur. Til slutt vil jeg gi en stor takk til min veileder, Hilde Synnøve Blix, for all hjelp, tålmodighet, motivasjon og gode råd i prosessen.

DEL 1

1. Innledning

Med denne studien ønsker jeg å kunne belyse et tema som meg bekjent ikke har vært gjenstand for forskning tidligere: Gehørarbeid i korpsundervisningen. I dette kapitlet vil jeg gå inn på bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstillinger. Deretter vil jeg beskrive noen studier som omhandler musikkorps, før jeg går inn på den foreliggende studiens sentrale begreper.

1.1. Tema og problemstillinger

Musikkorps er en viktig arena for barn, ungdommer og voksne som har lyst til å spille musikk. Min interesse for korps springer ut av at jeg selv har spilt i korps hele barndommen, og at jeg de senere årene har jobbet som instruktør for aspiranter og juniorer i et generasjonskorps. I løpet av faglærerutdanningen ved musikkonservatoriet i Tromsø ble jeg oppfordret og inspirert av mine lærere til aktivt å ta hørelære med inn i undervisningstimene, både med enkeltelever og i aspirant- og juniorgruppene jeg underviser. Dette mener jeg har gjort undervisningen både bedre i kvalitet og morsommere for meg selv og elevene, og jeg er interessert i å finne nye og flere verktøy for å jobbe med gehør i korpsundervisningen. I denne studien er det derimot hovedkorps jeg vil fokusere på. Da er det ofte snakk om større og mer sammensatte grupper enn det jeg selv er vant med, og jeg finner det interessant å se nærmere på hvordan man kan arbeide målrettet med gehør i denne sammenhengen.

Videre er jeg nysgjerrig på hvilke holdninger dirigenter har til gehørarbeid i undervisningen, og i hvilken grad de ser på det som sitt ansvar å legge til rette for gehørutvikling hos musikantene.

Problemstillingene for denne studien blir dermed som følger:

PS 1: Hvilke holdninger har korpsdirigenter til gehørarbeid?

PS 2: Hvordan arbeides det målrettet med gehør i korpsundervisningen?

For å belyse disse problemstillingene benytter jeg kvalitative intervjuer med tre korpsdirigenter.

Gehørarbeid i korpsundervisning er et tema jeg har valgt fordi jeg ønsker å kunne bidra til å utvikle fagfeltet korpsundervisning med tanke på bevissthet omkring gehørarbeid.

1.2. Aktuell forskning

Jeg har ikke funnet at det er gjort noe tidligere forskning på gehørarbeid i korps. Forskning på korps synes generelt å være mangelfull. Jeg har kun funnet tilgang til to masteroppgaver som omhandler musikkorps, hvorav den ene er pedagogisk rettet.

Den mest aktuelle i forhold til den foreliggende studien er Sissel Gylteruds masteroppgave i spesialpedagogikk: *Skolekorpset. En arena for samspill og sosial læring* (2011). Gylterud har studert hvordan nyankomne musikanter i skolekorps lærer av de mer kyndige musikantene, med fokus på samhandling og læring i praksisfellesskap. Det teoretiske perspektivet inkluderte teori om sosial læring og læring i praksisfellesskap, og hun brukte kvalitativ tilnærming og deltakende observasjon som metode i forskningen. Hun fant at elementer fra mesterlære spilte inn i korpsundervisningen, og at musikantene utviklet seg til kyndige praktikere gjennom deltakelse i praksisfellesskapet. Denne studien har sammenfallende trekk med den foreliggende studien gjennom at den omfatter sosial læring i musikkorps, og gjennom den kvalitative tilnærmingen til forskningen. Den skiller seg samtidig fra den foreliggende studien i fagretning.

Berit Handegard skrev i 2007 masteroppgaven *Musikkorps, mer enn 17. mai? - et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps*. Hun intervjuet 14 personer i alderen 16 til 80 år for å få innsikt i deres opplevelser knyttet til å være del av et korpsfellesskap. Informantene besto av tre grupper: yngre musikanter, foreldre til barn i korps og eldre musikanter, og Handegard ville sammenligne disse gruppens erfaringer med korps. Gjennom et kulturanalytisk perspektiv og kvalitative intervjuer belyser hun hva det vil si å være del av et korpsmiljø for musikantene og deres familier. Denne studien gir et innblikk i mange av de sosiale og kulturelle aspektene knyttet til musikkorps, men tar ikke for seg de pedagogiske sidene ved dette.

1.3. Sentrale begreper

Leserne av den foreliggende studien vil kanskje ha varierende tilknytning til temaet og området som studeres. Derfor vil jeg i det følgende forsøke å gi en kortfattet innføring i studiens sentrale komponenter, samtidig som jeg avklarer hvordan jeg konkret bruker begrepene. Jeg har sett behovet for en grundig redegjørelse av hva jeg legger i begrepet gehør, grunnet at jeg i analysen av det empiriske materialet går inn på forskjellige aspekter ved gehøret. Dermed er gehørbegrepet gitt relativt stor plass i dette kapitlet.

1.3.1. Musikkorps og dirigent

I den foreliggende studien vil jeg bruke begrepene *musikkorps* og *korps* synonymt. Et musikkorps er et ensemble som består av blåseinstrumenter og slagverk. Korpsene kan kategoriseres i to hovedtyper med forskjellig besetning og repertoar; *brassband* som består av messingblåsere og slagverk, og *janitsjarkorps* som i tillegg til dette også har treblåseinstrumenter. Standard besetning for et brassband er vanligvis på 26 musikanter, mens det i janitsjarkorps kan variere mellom alt fra rundt 20 til over 100 musikanter (Kaltenborn 1979b, Kaltenborn 1980). I praksis kan besetningen variere. Blir det imidlertid mindre enn ti musikanter i et korps, er det kanskje mer nærliggende å kalle det et ensemble, selv om grensene her er flytende. I denne studien vil jeg ikke skille mellom brass- og janitsjarkorps, og de tre korpsene jeg studerer har mellom 19 og 50 medlemmer.

De ikke-profesjonelle musikkorpsene i Norge er del av en amatørkultur. Musikkviteren Eyolf Öström beskriver amatørkultur som «*alla former for icke-yrkesmässige aktiviteter som kan relateres till någon av de etablerade konstarterna*» (Öström 2001:5). Korpsene er frivillige organisasjoner, og drives av foreldrene og musikantene selv. De fleste musikkorpsene i Norge er organisert under Norges Musikkorps Forbund (NMF), som er landets største frivillige kulturorganisasjon¹. Korpsmiljøet i Norge er spesielt sterkt i forhold til mange sammenlignbare land, og Norge er det landet i verden som har flest aktive korpsmusikere i forhold til folketallet².

Korpsene er videre delt inn etter medlemmenes alder³. I *skolekorps* er musikantene vanligvis mellom 8 og 19 år. *Amatørkorps* har medlemmer fra ca 16 år og oppover, og omtales ofte som «voksenkorps». I områder hvor det ikke er nok medlemmer til at det er hensiktsmessig dele inn i skolekorps og voksenkorps, finner vi gjerne *generasjonskorps*, hvor voksne og barn spiller sammen. Da jeg i denne studien hovedsakelig er interessert i opplæringsprosessen som skjer i korps, vil jeg nøye meg med å se på skole- og generasjonskorps, heretter kalt korps. Jeg velger også å utelukkende ta for meg hovedkorps, og altså ikke nybegynnere som spiller i egne aspirant- og juniorgrupper. Begrepet *musikanter* vil bli benyttet om de spillende medlemmene i korpsene.

Korpsundervisning er et begrep jeg vil bruke om de ordinære korpsøvelsene, samt øvingshelger. Korpsene jeg tar for meg i denne studien har øvelser én gang i uken hele skoleåret, og øvelsene varer i to til tre timer. I tillegg er det vanlig med øvingshelger én til to ganger i semesteret, og her står musikkutøving og sosialt samvær i fokus. Korpsene holder jevnlig konserter eller fremfører musikk i andre sammenhenger, og undervisningen består blant annet av innlæring av repertoaret og

1 http://www.spilleglede.no/no/om_nmf/, sist lest 15/11-14.

2 <http://snl.no/musikkorps>. Sist lest 15/11-14.

3 Dette stoffet bygger på informasjon hentet fra reglementet for distriktkonkurranser i Norges Musikkorps Forbund. <http://www.spilleglede.no/no/regioner/nord-norge/konkurranser/>, sist lest 15/11-14.

forming av musikken de til enhver tid spiller. Det er også et mål at musikantene skal utvikle seg musikalsk, utvikle tekniske ferdigheter på instrumentene, og oppleve spille glede. Videre har forskjellige dirigenter ofte forskjellige aktiviteter og opplegg som de inkluderer i korpsundervisningen. Jeg vil presisere at fokuset mitt i denne studien er samspill på korpsøvelsene. I den grad musikantene får enetimer eller lignende gjennom korpset i tillegg til samspill, vil jeg ikke inkludere dette.

Dirigentene i denne studien er utdannet eller under utdanning innenfor musikk, og noen av dem har en tilleggsutdanning i direksjon. Dette er ikke tilfelle i alle korps i Norge, men NMF har satt seg som mål i den nåværende handlingsplanen⁴ å styrke dirigentrollen for å sikre den musikkfaglige kompetansen. Dirigentene i studien er videre ansatt av styret i korpset eller av kulturskolen i kommunen i en lønnet stilling, og har det musikalske ansvaret i de respektive korpset. Dirigentene har hovedansvaret for å velge ut passende repertoar til korpset, og for hvordan dette skal innøves og formes musikalsk. I tillegg har de ansvaret for å planlegge innholdet og aktivitetene i øvelsene. Dirigentens pedagogiske ansvar omfatter dermed alle sider av den musikalske utviklingen i korpset.

1.3.2. Gehør

Definisjon av gehør

Ordet gehør er opprinnelig tysk, og betyr hørsel. I musikk sammenheng snakker vi om et musikalsk gehør, og som vi skal se dreier dette begrepet seg om mer enn det å fysisk høre musikk. Jeg vil her ta utgangspunkt i noen definisjoner av gehør, og ut fra dem belyse noen sentrale aspekter ved gehørbegrepet.

Liv Hukkelberg har i sin hovedoppgave *Bevisst gehør!* (2000) samlet et utvalg av gehørdefinisjoner. Mange av eksemplene er korte og/eller vage definisjoner som ikke riktig gir innsikt i hva begrepet innebærer. Uttrykk som (medfødt) sans for musikk eller melodi og et musikalsk øre er formuleringer som går igjen i disse. Det samme er evnen til å oppfatte toner eller forholdet mellom flere toner, altså formuleringer som utelukkende fokuserer på tonehøydeaspektet i musikken. Én av disse korte definisjonene inkluderer det å oppfatte musikalske *strukturer* som en del av gehøret, og en annen nevner *forståelse* som et stikkord. Da er vi inne på en noe mer sammensatt prosess enn bare det å oppfatte tonehøyder; det skal skje en form for analyse av lydinntrykkene som oppfattes.

⁴ Handlingsplan for 2010-2014, http://www.spilleglede.no/NMF+i+utvikling.b7C_wtfW0X.ips, sist lest 15/11-14.

De fleste definisjonene skiller også mellom relativt og absolutt gehør⁵.

I de mer nyanserte eksemplene hos Hukkelberg trer bevisstheten omkring det man hører frem som en viktig side ved gehøret. I hennes gjengivelse av Bengt Franzéns gehørdefinisjon fremheves også den musikalske hukommelsen som en sentral del av gehøret:

«Med musikalisk gehör menas förmågan att efter stoffets struktureringsprinciper analysera musikaliska förlopp inom det omedelbara minnets ram, varvid detta minnets spännvidd själv är en faktor i gehöret.» (Franzén i Edlund 1961:8).

Her omtales gehør som en sammensatt prosess hvor man skal kunne huske og få mening ut av det man har oppfattet i musikken. Dette innebærer videre å ha kjennskap til struktureringsprinsippene i musikken, altså ikke bare tonehøydeaspektet, men den musikalske helheten.

I Cappelens musikkleksikon (1979) definerer Ingmar Bengtsson gehør som «*evnen til med det blotte øret å kunne oppfatte korrekt en bestemt musikalisk struktur (en melodi, et rytmemønster, en akkordrekke m.m.), og så å kunne fremlegge dette konkret*» (Bengtsson 1979:62). Bengtsson deler denne prosessen i tre faser: *å atskille, å identifisere og å reprodusere* det man har hørt. Man skal kunne oppfatte hva som er relevant i lydbildet; man skal «ha noe å jobbe med». Videre skal man kunne få mening ut av det man hører ved å identifisere strukturer i musikken. Og i tillegg til å bevisstgjøre hva man hører, skal man i den siste fasen kunne *bevise* sitt gehør ved konkret å gi uttrykk for hva man hørte. Ifølge Reitan (2006) kan man uttrykke det man hørte på flere måter enn direkte reproduksjon. Eksempler på dette kan være å skrive musikken med noter, å navngi de musikalske strukturene man har oppfattet, beskrive hvordan musikken beveger seg, eller si noe om klangfargene i musikken.

Videre snakker Bengtsson om at gehør kan handle om flere musikalske *faktorer*. Tonehøydefaktoren har vært regnet som den viktigste faktoren ved gehøret, og her er det da snakk om evne til å oppfatte tonehøyder både i melodisk og i harmonisk sammenheng. De andre faktorene han nevner er evnen til å oppfatte rytmer og evnen til å oppfatte klangfarger. Bengtsson bruker begrepet *strukturlytting* om det å aktivt bruke alle disse faktorene, eller evnene, samtidig. Han regner ikke musikalisk form som en egen faktor ved gehøret. Det å kunne oppfatte strukturelle kjennetegn og særpreg i et musikkstykke sees heller som et resultat av å kombinere de forskjellige faktorene (Bengtsson 1979:63).

Jeg synes det er hensiktsmessig å se på gehøret som en prosess, og ta utgangspunkt i Bengtssons

5. Ang. evnen til å oppfatte tonehøyder finnes det en todeling innen gehørbegrepet; absolutt og relativt gehør. Relativt gehør er ifølge Bengtsson «*evnen til å oppfatte tonehøyderelasjoner (forholdet eller avstanden mellom tonene)*», mens absolutt gehør er «*den spesielle evne til å huske en absolutt tonehøyde*» (Bengtsson 1979:63). I musikkundervisning er det gjerne det relative gehøret vi jobber ut ifra. Gehørbegrepet i denne studien vil generelt referere til relativt gehør.

tredeling av denne. Jeg vil likevel forenkle ordbruken ved å henholdsvis benytte begrepene *oppfatte*, *identifisere* og *fremlegge* om disse forskjellige delene av gehøret. I denne prosessen mener jeg den musikalske hukommelsen inngår som en forutsetning for gehøret, man må kunne huske det man har hørt i en viss tid. Gehørbegrepet i denne studien vil også inkludere *indre forestillinger* av musikk som del av gehøret (Reitan 2006), et aspekt som ikke er spesielt vaktlagt i gehørdefinisjonene jeg har hatt tilgang til, og som jeg kommer tilbake til i det følgende.

Så langt har vi sett på hva gehøret «består av». Men for å kunne bruke gehøret konstruktivt trenger man kunnskaper og erfaringer å støtte seg til i de ulike fasene av gehørprosessen, og i tilknytning til de ulike musikalske faktorene. I det følgende vil jeg gå nærmere inn på de forskjellige sidene ved gehøret, og forutsetningene for å utvikle dem.

Utvikling av gehør

Selve grunnlaget for å utvikle et gehør er erfaringer med og god kjennskap til musikk. Bengtsson sier at man må ha *fortrolighet med en bestemt musikalsk grunnkode*, og legger i dette at man gjennom oppveksten blir vant til de strukturene og uttrykkene, eller musikalske *kodene*, som er karakteristisk for musikken man primært eksponeres for (Bengtsson 1979). Bergby og Blix (2007) beskriver dette som at man etter hvert kan gjenkjenne meningsfulle musikalske strukturer, for deretter å «lagre» denne kunnskapen som musikalske forestillinger. Dette er kunnskap vi får gjennom sansemessige erfaringer; en personlig og *intuitiv* type kunnskap som ikke trenger å være knyttet til begreper. Hanken og Johansen (1998) sier at vi danner oss *indre begrep* når vi har hørt noe tilstrekkelig mange ganger til å kjenne det igjen i forskjellige musikalske sammenhenger. Vi trenger altså ikke å kunne ordet eller symbolet, men vi *kan* det musikalske fenomenet. Ved å lytte til musikk, opparbeider vi oss gradvis et *vokabular* av intuitiv kunnskap i form av musikalske forestillinger. Når vi siden skal hente frem disse forestillingene, bruker vi *det indre øret*, som er evnen vi har til å høre for oss lyd uten at den fysiske er tilstede (Øye 2007).

En annen forutsetning for gehøret er, som vi har vært inne på, evnen til å huske det vi har hørt. Etter hvert som det musikalske vokabularet vokser, vil det også styrke vår *musikalske hukommelse* gjennom at belastningen på hukommelsen blir redusert (Kempe og West 2010). Et musikalsk forløp vil ofte delvis bestå av elementer man allerede har lagret i det musikalske vokabularet, og det blir dermed lettere å fokusere på de nye aspektene ved musikken. Forventninger til hva som skal skje i musikken, basert på tidligere erfaringer med musikk, spiller også en rolle for oppfattelsen og memoreringen.

«Innenfor et musikalsk forløp befinner den aktive lytteren seg hele tiden i et opplevelsesøyeblikk, i relasjon både til det som nettopp har passert og til det som skal komme. Jo mer man husker av det som er passert (og jo mer man har av forventninger om det som skal komme), jo bedre oppfatter man den musikalske strukturen som en helhet.» (Edlund og Bengtsson 1979: 456).

Erfaringer med musikk og musikalsk hukommelse er altså avgjørende forutsetninger for gehøret. Uten å ha hørt på musikk vil vi ikke kunne skille ut hva som er relevant i et lydbilde, eller identifisere musikalske strukturer som meningsfulle og danne indre forestillinger. Og uten å kunne huske musikken vi hører, vil vi heller ikke kunne fremlegge den. Men ut over disse forutsetningene trenger gehøret målrettet trening for å utvikles.

På bakgrunn av hvordan man øver opp og bruker gehøret kan man snakke om ulike *former* for gehør. Bengtsson skiller mellom to gehørformer, og kaller dem ganske enkelt *type 1* og *type 2*. Den første typen er et gehør som ikke trenger å bygge på bevisste kunnskaper som musikkklære eller musikkteori. Dette gehøret er altså ikke koblet til noter, men øves opp ved å lytte til og imitere musikk. Det karakteriseres av evnen til å reprodusere et repertoar på en måte som er riktig i forhold til den aktuelle sjangeren eller kulturen (Bengtsson 1979). Guro Gravem Johansen (2007) kaller dette for en *intuitiv* gehørform, da det bygger direkte på de intuitive kunnskapene, og ikke knytter seg til begreper. I stedet for å ha en analytisk innfallsvinkel til musikken, bruker man det rent kroppslige og auditive som referanser for å kunne identifisere og fremlegge det man oppfatter i musikken. Bengtsson poengterer at denne typen gehør ikke trenger å være like adekvat i alle sammenhenger, for eksempel ved innlæring av repertoar fra en musikk sjanger man ikke er fortrolig med.

Bengtssons gehør av *type 2* baserer seg derimot på systematisk trening og innlæring av musikalske elementer, og knytter disse elementene til begreper og symboler, for eksempel noter (Bengtsson 1979). Johansen bruker begrepet *intellektuelt* gehør om denne gehørtypen, og omtaler den som «*ei form for analytisk gehørkunnskap som ein gjerne utviklar gjennom å kople gehøret til musikkteori, setje ord på auditive fenomen, og gjennom notelesing og -skrivning*» (Johansen 2007: 152). Slik jeg ser det, har dette gehøret dermed funksjonen å knytte sammen intuitiv og analytisk musikkunnskap. Man kan for det første knytte begreper, teori eller symboler til den intuitive kunnskapen man allerede har om et musikalsk fenomen. Dette kan for eksempel være å kunne identifisere en treklang (et indre begrep) som *en treklang* (et språklig begrep), eller skrive ned det man har hørt på noter. Motsatt vei vil det være å kunne hente frem musikalske forestillinger via det indre øret når man for eksempel leser noter. For det andre kan man knytte slik analytisk kunnskap til *nye* auditive fenomener når man lytter til musikk; da er man avhengig av samtidig å lære det indre begrepet for

fenomenet. Det intellektuelle gehøret kan med andre ord ikke trenes uten å bli koblet til intuitiv kunnskap i musikk; da ville bare teorien, begrepene og symbolene gjenstått (Hanken og Johansen 1998).

Når det gjelder å knytte analytisk kunnskap til den intuitive kunnskapen i musikk, kommer vi noen ganger til kort. Deler av den intuitive kunnskapen lar seg ikke «intellektualiseres», og forblir *taus kunnskap*. Dette kan for eksempel dreie seg om sjangerspesifikke trekk ved musikken. Bengtsson fremhever i denne sammenheng at et velutviklet gehør av type 2 ikke uten videre er nok for å kunne reprodusere «fremmed» musikk på en troverdig måte i forhold til sjangeren; man trenger først tilstrekkelig gehør av type 1 knyttet til den aktuelle musikken (Bengtsson 1979).

I denne studien ser jeg på både intuitivt gehør og intellektuelt gehør, men uten å skille mellom disse som to forskjellige *typer* gehør. I stedet ser jeg på hvordan intuitiv og intellektuell *kunnskap* brukes i forhold til hverandre i undervisningen. Jeg regner *det musikalske vokabularet* som intuitiv kunnskap, hvorav deler av denne alltid vil være *taus*. Intellektuell kunnskap er for eksempel begreper, teori og symboler. Begrepet *det indre øret* bruker jeg om den konkrete evnen til å forestille seg musikk uten at den fysiske lyden er tilstede. Dette gir tilgang til den intuitive kunnskapen, men også til «ferske» musikalske lydinntrykk som enda ikke er lært.

1.3.3. Gehørarbeid

Hørelære og hørelærefaget

Hørelære er et begrep som ofte blir brukt om gehørundervisning på musikklinjer og i høyere utdanning. Det er vanlig å betrakte hørelære som et praktisk-teoretisk fag som kombinerer elementer fra musikkteori, satslære og klingende musikk. Reitan sier i forskningsrapporten *Gehørtrening – i praksis* at:

«(...) det er viktig å poengtere den nære forbindelse undervisningsfaget har til musikkklære og musikkteori. Det er her begrepsapparatet hentes fra og det er her den strukturelle ramme ligger, så som vokabular og analysesystem.» (Reitan 2006:13)

I Cappelens musikkleksikon defineres hørelære som:

«(...) en samlende betegnelse på en rekke pedagogiske disipliner. De har alle et felles siktepunkt, nemlig å utvikle de funksjoner av et musikalsk gehør som er vesentlige for utøvelsen og forståelsen av musikk.» (Edlund og Bengtsson 1979:456).

Faget blir ofte sett på som et støttefag til de utøvende fagene i utdanningene (Blix og Bergby

2007a), noe som også kommer til syne i denne siste definisjonen. Jeg vil heretter skille mellom begrepene hørelære og hørelærefaget. *Hørelærefaget* sikter til undervisningsfaget hørelære på musikklinjer og i høyere musikkutdanning, med egne læreplaner og tilrettelagt undervisningsmateriale og metodikk. Begrepet *hørelære* vil sikte til hørelærefagets innhold⁶, altså lærestoffet og de læringsaktivitetene som er vanlige i hørelærefaget i Norge. Hørelære vil i denne studien fungere som en verktøykasse med lærestoff og aktiviteter, det blir en slags referanseramme for hva som kan eller bør inngå i gehørarbeid. Dette er relevant for denne studien når det kommer til å se på hvordan det arbeides med gehør i korps i forhold til den mer institusjonaliserte oppfatningen av arbeid med gehør.

Gehørarbeid og arbeidsmåter

Med gehørarbeid menes i denne studien målrettet arbeid med gehør. Jeg har unngått å bruke benevnelsen *gehørtrening* eller andre navn som brukes parallelt med hørelærefaget i høyere musikkutdanninger, da jeg vil skille mellom disse to områdene. Gehørarbeid trenger ikke å inkludere alle elementer fra hørelære, og samtidig kan det dreie seg om å arbeide med gehør også på måter som ikke er vanlig i hørelærefaget, men som er tilpasset korpsundervisning spesielt.

Det ville også vært nærliggende å bruke begrepet gehørunndervisning om dette arbeidet, men dette har jeg valgt bort fordi arbeidet med gehør i korpsundervisningen kan vise seg å være nært knyttet til resten av innholdet i undervisningen. Dermed er det mulig at begrepet *gehørunndervisning*, som et selvstendig undervisningsfelt, ville fungere ekskluderende for noen av måtene det arbeides med gehør i korpsene. Da mener jeg gehørarbeid er et mer egnet begrep, som åpner for et større perspektiv.

Gehørarbeid vil i denne studien innbefatte *arbeidsmåter* knyttet til gehør. Arbeidsmåtene kan ha karakter av selvstendige aktiviteter, eller de kan vise til at det arbeides målrettet med gehør i tilknytning til det øvrige musikalske arbeidet i korpsene.

1.4. Disponering av oppgaven

I kapittel 2 vil jeg presentere det teoretiske rammeverket i studien i form av sosiokulturell læringsteori. Vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsmetode vil gjennomgå i kapittel 3. Studiens del 2 er viet resultatene av forskningen. I kapittel 4 og 5 presenterer jeg resultatene fra

⁶ Se Hanken og Johansen 1998 for nærmere forklaring av innhold i undervisningsfag.

hver av problemstillingene, og i kapittel 6 vil jeg sammenfatte og drøfte disse. I kapittel 7 rundes studien av med noen tanker om hva resultatene kan bidra til, og forslag til videre forskning.

2. Et sosiokulturelt perspektiv på undervisning og læring

Spørsmålene som stilles i denne studien er preget av en interesse for to forskjellige, men gjensidig avhengige, aspekter ved gehørarbeid i korps. Det ene aspektet dreier seg om hvordan gehørarbeid oppleves av individer i korpsundervisningen. Det andre retter oppmerksomheten mot de sosiale eller kulturelle faktorene som gjør gehørarbeid til det det til enhver tid er. Et sentralt spørsmål felles for disse to aspektene er hva slags meningsinnhold som blir lagt i fenomenet gehørarbeid i korps.

Sosiokulturell teori om læring danner det fagteoretiske perspektivet i denne studien. Dette perspektivet bidrar med et teoretisk begrepsapparat som på en hensiktsmessig måte fanger inn aspekter rundt *forhandling om mening* omkring et fenomen, samt undervisning og læring i en spesifikk sosial og kulturell kontekst. Perspektivet innehar et sosialkonstruktivistisk aspekt som gjør det mulig å ha et skiftende fokus mellom de enkelte aktørene i denne studien og de større sosiale og kulturelle sammenhengene de er del av.

I første delkapittel vil jeg presentere relevante deler av det sosiokulturelle begrepsapparatet, og relatere denne teorien til gehørarbeid i korpsundervisning. I andre del tar jeg for meg hvordan denne teorien i praksis gjør seg gjeldende i forhold til problemstillingene i denne studien. De vitenskapsteoretiske aspektene som knyttes an til dette perspektivet vil hovedsaklig bli behandlet i kapittel 3.

2.1. Kunnskap, læring og undervisning

«Psykologer og pedagoger erkjenner i dag at kulturen og miljøet barn vokser opp i, er bestemmende for det de lærer, og hvordan de lærer det.» (Waagen 2011:190). Sosiokulturell læringsteori kan ses som en motvekt til behaviorismens og kognitivismens syn på læring som noe individuelt. En ledende skikkelse innen denne teorien er Lev Vygotsky, som mente at man ikke kan forstå læring og utvikling uten å ta i betraktning den rollen som det sosiale miljøet og kulturen spiller i menneskers liv. Vår tenkning og intellektuelle utvikling har sitt utgangspunkt i – og er resultat av – sosial interaksjon (Imsen 1998, Säljö 2001). Vygotsky benekter ikke at den kognitive modningen også er relevant for menneskets utvikling, men han vil bort fra den dualistiske tankegangen der tanker og språk ses adskilt fra kroppen og fysiske handlinger. Hans syn går ut på at mennesket, gjennom å delta i kulturelle aktiviteter og å lære seg å anvende ressursene kulturen disponerer, kan utvikle seg langt forbi de biologiske forutsetningene det har (Säljö 2001). Som

Waagen (2011) sier i innledningen av dette avsnittet, har denne tankegangen fått stort gjennomslag i dagens pedagogikk.

2.1.1. Læring gjennom deltakelse i en kultur

Gjennom interaksjon i ulike sosiale og kulturelle praksiser får mennesker del i de kunnskapene og ferdighetene som gradvis er bygd opp i sin egen kultur gjennom generasjoner. Det er ikke snakk om en *direkte* tilgang, men kunnskapene gjør seg tilgjengelige for oss gjennom fysiske og psykologiske *kulturelle redskaper* som har blitt utviklet for å fylle forskjellige funksjoner i menneskers hverdag. Det er gjennom de kulturelle redskapene, samt gjennom andre sosiale og kulturelle ressurser som omgir oss i hverdagen, at vi mennesker har mulighet til å håndtere vår omverden og utvikle oss på den avanserte måten vi gjør. «*Som en samlebetegnelse på alle disse ressursene som finnes dels hos individet, dels i sosial interaksjon og dels i den materielle omverdenen, kan en bruke begrepet kultur*» (Säljö 2001:30).

I et sosiokulturelt perspektiv blir musikkorpset å regne som et kulturelt fellesskap; en sosial arena. Ved å delta i undervisningen i interaksjon med andre inngår musikantene og dirigenten i forskjellige kommunikative prosesser – som i et sosiokulturelt perspektiv danner erfaringsgrunnlaget for all læring. Kommunikative prosesser inneholder vanligvis også fysisk aktivitet på en eller annen måte. Å spille musikk eller å føre en samtale ved bruk av «*musikalske*» begreper innebærer å beherske eller ha innsikt i bestemte kommunikative praksiser. Det er gjennom det sosiale samspillet med andre i korpsundervisningen at musikantene tar til seg slike ferdigheter og tenkemåter. Korpsundervisningen innbefatter en rekke kommunikative mønstre som er del av de kulturelle ressursene i korpset. Undervisningen som helhet representerer en *sosial praksis*.

Blant de kulturelle ressursene i korpsundervisningen inngår det også fysiske og psykologiske redskaper som medlemmene benytter seg av for å håndtere og tolke omgivelsene sine. Eksempler på slike fysiske redskaper i korps kan være musikkinstrumenter og noter, mens psykologiske redskaper kan fremstå som musikkbegreper eller kunnskap om durskalaens oppbygning. I et sosiokulturelt perspektiv er det disse kulturelle redskapene, samt deltakelse i aktiviteter sammen med andre mennesker i sosiale praksiser, som er utgangspunktet for menneskets kulturelle utvikling og læring (Säljö 2001).

Menneskets utvikling er altså bestemt av både vår biologiske utrustning og vår evne til å utvikle kulturelle ressurser eller redskaper. Den sistnevnte utviklingen kan ses som læring på et kollektivt

nivå. «Individer lærer, men det gjør også kollektiver (...) og til og med samfunn» (Säljö 2001:13). Den individuelle og den kollektive læringen kan sies å være gjensidig avhengige av hverandre. Individer lærer ved å ta del i den kollektive kunnskapen som eksisterer i samspill mellom mennesker. Men samtidig er det individene som kommuniserer og utvikler nye ressurser, og individene er aktive i sosiale praksiser, ikke passive mottakere av kunnskap. I denne studien ses musikantene og dirigentene som aktive og kreative deltakere i den sosiale praksisen i korpset. Deres læring avhenger av den felles etablerte kunnskapen i korpset, men gjennom sine ideer, holdninger og måter å kommunisere på har de stadig mulighet til å fornye praksisen (Säljö 2001).

Som vi har vært inne på er deltakelse i *kulturelle aktiviteter* en forutsetning for vår kulturelle utvikling og læring. I denne studien fremstår disse kulturelle aktivitetene som arbeidsmåter knyttet til gehør. I samfunnet er slike aktiviteter organisert i kompliserte systemer på forskjellige nivåer; *virksomheter* og *virksomhetssystemer*⁷. Disse aktivitetssystemene er utviklet over tid, og inneholder tradisjoner og kunnskaper som er spesielle for den enkelte virksomheten. Ulike virksomheter utvikler også egne kulturelle redskaper til sine spesifikke formål. I denne studien representerer gehørarbeid den virksomheten jeg studerer, og man kan tenke seg at gehørarbeid videre er del av fagområdet hørelære, som blir det overordnede virksomhetssystemet. Innenfor virksomheten gehørarbeid har vi altså ulike arbeidsmåter; kulturelle aktiviteter eller handlinger som bidrar til å reproducere virksomheten, og som bygger på de innsiktene og handlingsmønstrene som har blitt utviklet innen virksomheten over tid (Ibid.).

En sentral antagelse i et sosiokulturelt perspektiv er at «(...) læring er et aspekt av all menneskelig virksomhet» (Säljö 2001:13). Ved å delta i kulturelle aktiviteter sosialiseres individer inn i kollektive kunnskaper og ferdigheter. Man tenker på sett og vis «sammen med» de andre i sosiale praksiser og lærer seg – bevisst eller ubevisst – å bruke de kulturelle redskapene som tas i bruk i praksisen. Først har denne læringsprosessen karakter av at individet «overtar» kunnskapen, det som kalles mestring. Etter hvert blir kunnskapen del av individets tenking og handling gjennom en prosess Vygotsky betegner som *internalisering* (Imsen 1998, Säljö 2001).

2.1.2. Kunnskap som sosialt konstruert

Kunnskap og læring er alltid situert i en sosial og kulturell kontekst som fungerer som ramme for den sosiale praksisen eller virksomheten. Det er konteksten som avgjør hvilke redskaper som til

⁷ Begrepet *virksomheter* og *virksomhetssystemer* brukes av Säljö (2001) synonymt med hverandre og med begrepet *institusjoner*. Jeg har valgt å skille mellom begrepet virksomhet som organisert aktivitet og virksomhetssystem som et overordnet organisatorisk nivå.

enhver tid er tilgjengelige og hvordan det er hensiktsmessig å bruke dem. Det er også konteksten som utgjør den betydningssammenhengen som kunnskaper oppstår i. Kunnskapene springer alltid ut fra et bestemt perspektiv, og har gyldighet innenfor det virksomhetssystemet de er utviklet i. Dermed blir kunnskap ofte betraktet som et spørsmål om *forhandling om mening*. Vi må «*forstå kunnskap som knyttet til argumentasjon og handling i sosiale kontekster, og som resultater av aktive forsøk på å se, forstå og håndtere verden på en bestemt måte*» (Säljö 2001:26). På bakgrunn av denne forhandlingen om perspektiver dannes ulike *diskurser* eller syn på virkeligheten. Sagt på en annen måte blir vår kunnskap om verden kollektivt *konstruert* gjennom meningsforhandling i menneskelige virksomheter.

Hva som regnes som verdifulle eller relevante kunnskaper og ferdigheter varierer fra virksomhet til virksomhet, men også i ulike kulturer og historiske epoker, og er avhengig av de normene og vurderingene som er gjeldende i en kultur. Kunnskapene i en virksomhet eller kultur er i tillegg ofte underforståtte og bygger på *konvensjoner*, såkalt taus kunnskap eller fortrolighetskunnskap. Som vi var inne på i kap 1.5. er musikalsk kunnskap ofte av slik karakter. Musikantene må bli fortrolige med de musikalske kodene som gjelder i en bestemt musikkjanger. Men kulturelle konvensjoner kan også gjelde måter å gjøre eller forstå ting på i undervisningen, for eksempel vaner eller underforståtte regler for hvordan man arbeider med et visst fenomen. Forståelsen av slik konvensjonell kunnskap er avhengig av kjennskap til den sammenhengen den er del av. En viktig del av denne kulturelle læringen går dermed ut på å avgjøre hvilken kunnskap og hvilke ferdigheter som er relevante i en bestemt sammenheng. Dette medfører i sin tur at kunnskap aldri er noe avsluttet og endelig, men en prosess mot stadig større forståelse av et fenomen (Säljö 2001).

Språket er en viktig faktor i kunnskapskonstruksjonen og forståelsen av virkeligheten. Det menneskelige språket er et kulturelt redskap som har en særstilling i sosiokulturell teori. Gjennom språklige begreper og kategorier kan vi sette vår omverden i system, og det er dette systemet som gjør verden begripelig. Vi kan også reflektere over egne handlinger, utveksle erfaringer og utvikle og lagre kunnskaper vi ikke ville hatt mulighet til på andre måter. Språket blir i et sosiokulturelt perspektiv ofte fremstilt som selve grunnlaget for tenkingen, og en stor del av vår kunnskap er derfor av språklig karakter. Men språkets begreper og kategorier må også ses som produkter av kollektiv meningsforhandling. Ved siden av dette har vi gjennom språket mulighet til å fremstille et fenomen på den måten som er interessant i en spesiell sammenheng. Språket er altså ikke nøytralt, det brukes diskursivt for å fremme ulike perspektiver. «*Våre oppfatninger om fenomener, slik disse blir kodifisert i språklige kategorier, er med på å skape det vi oppfatter som virkeligheten*» (Säljö 2001:27).

Når det gjelder kunnskap i musikk vil ikke språket alene strekke til som redskap for læring. Man har behov for andre typer «språk» enn det verbale, for eksempel musikalsk eller kroppslig kommunikasjon. Torill Vist (2008) kritiserer skandinavisk pedagogisk litteratur knyttet til Vygotsky for å ha for stor vekt på verbalspråket som grunnlag for tenkingen. Hun mener at den sosiokulturelle teorien åpner for å tolke musikk og andre estetiske medier som kulturelle redskaper, men at dette ofte kommer i skyggen av fokuset på språklig kunnskap.

«Tekstene deres kan i mine øyne godt brukes for å trekke fram noen av de kommunikasjonsformer mennesker anvender utenom ordene, og vise at tenkning og kunnskap kan være like sammenfiltret med for eksempel kropp og musikk som med verbalspråk.» (Vist 2008: 187)

Vist argumenterer for at man kan tenke *i* musikk og med kroppen som referanse, like gjerne som man kan tenke i språklige begreper. Disse kroppslige og musikalske språkformene kan ifølge Vist fungere som kulturelle redskaper for tenking og læring gjennom handlingen å oppleve musikk. Den kunnskapen man erverver gjennom musikkopplevelsen kan også sies å være kollektivt konstruert i den forstand at musikkverkene sees som deler av diskurser. I gehørsammenheng kan man «trekke ut» kunnskap fra musikken fra et annet perspektiv enn hvis man ser på musikken som del av for eksempel en følelsesdiskurs (Vist 2008).

Cecilia Hultberg (2009) hevder på lignende måte at musikalsk læring foregår gjennom interaksjon med andre musikere; enten man lytter eller spiller selv. Hun tar utgangspunkt i Vygotsky når hun sier at lytteren i interaksjon med musikken «låner» erfaringer fra andre musikere. Rammen for denne læringen er kjennskap til den aktuelle musikksjangeren. Hultberg trekker frem *etablerte musikkulturelle konvensjoner for måter å strukturere og uttrykke musikk på* som viktige redskaper for å begripe denne lånte kunnskapen. Denne konvensjonelle kunnskapen er ikke artikulert, men den tas for gitt i en kultur, og er dermed produkt av sosial konstruksjon.

2.1.3. Kulturelle redskaper

Mellom mennesker og omverdenen finnes kulturen. Kulturer er noe mennesker til alle tider har skapt, og som representerer våre måter å se og forstå omverdenen på. Som del av kulturen utvikler og viderefører vi fysiske og psykologiske kulturelle redskaper som vi bruker for å tenke og handle i vår omverden. Det er ikke bare slik at vi nå og da benytter oss av slike redskaper; vi lærer *gjennom* redskapene, og de er avgjørende for vår tilgang til virkeligheten. Vi har allerede sett hvordan språket fungerer som et kulturelt redskap, og hvordan musikk tilsvarende kan gi muligheter for en annen type tenking, kommunikasjon og læring. Vi har også vært inne på at kulturelle konvensjoner kan

fungere som redskaper ved å «ramme inn» kunnskapene i en kultur. De kulturelle redskapene formidler omverdenen til oss gjennom å gi den kulturell mening. Dette kalles *mediering*, og er helt sentralt i sosiokulturell teori (Säljö 2001). «*Mediering innebærer at vår tenking og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper*» (Säljö 2001:83).

Ifølge Säljö dannes de psykologiske redskapene (også kalt intellektuelle, mentale, språklige m.m.) som begrepsmessig kunnskap i sammenheng med at mennesker lærer seg å håndtere konkrete praktiske problemer. Språk, symbolske begreper, tegnsystemer, lover og teoretiske modeller er eksempler på psykologiske kulturelle redskaper som mennesker har utviklet for å kunne håndtere forskjellige fenomener på en meningsfull måte. Som tidligere forklart er det likevel ikke et kriterium at disse redskapene er begrepsmessige, for eksempel når det kommer til musikk som språk og tause, kulturelle konvensjoner. De psykologiske redskapene er altså ikke nøytrale, men inngår i diskurser; de representerer en bestemt kulturs syn på det fenomenet de er utviklet for å «håndtere» (Säljö 2001). I korpsundervisningen kan for eksempel teoretiske musikkbegreper brukes som psykologiske redskaper for å håndtere musikken på en bestemt måte. Et av spørsmålene som da blir interessante er hva slike redskaper i undervisningen konkret får å si for forståelsen av et fenomen.

På samme måte som mennesker utvikler begrepsmessig kunnskap i takt med våre evner til å håndtere omverdenen, utvikler vi også teknikker og fysiske hjelpemidler. Vi bygger kunnskapen inn i fysiske redskaper, og bruker disse som ressurser for å tenke og handle med (Ibid.). Eksempler på dette er at vi bevarer kunnskap om musikken i noter. Men også vår intuitive kunnskap bygges inn i fysiske redskaper, for eksempel når våre klanglige idealer blir utgangspunkt for hvordan vi lager musikkinstrumenter.

Det er altså ikke noe skarpt skille mellom vår bruk av psykologiske og fysiske redskaper. I et sosiokulturelt perspektiv er mental og fysisk aktivitet to sider av samme sak, det samme er teori og praksis. Men koblingen mellom selve redskapene og bruken av dem er ikke noe som skjer av seg selv, den må læres. De kulturelle redskapene kan ikke forstås uavhengig av menneskers handlinger. Bruken av redskaper avhenger av konteksten, og kan variere i ulike praksiser. For å lære å mestre ulike redskaper er vi derfor avhengig av de fysiske og kommunikative erfaringene vi får gjennom interaksjon med andre, hvor redskapene tas i bruk på en bestemt måte som oppleves som meningsfull (Ibid.). I denne studien vil derfor kommunikative prosesser, både språklige og kroppslige/musikalske, være av stor betydning for å forstå bruken av kulturelle redskaper i korpsundervisningen.

Når vi bruker kulturelle redskaper, «låner» vi altså kunnskaper, innsikter og erfaringer som andre har gjort tilgjengelige for oss. Vi kan også låne erfaringer fra våre medmennesker gjennom kommunikasjon, og bruke disse for å løse et problem. Kunnskap er altså ikke noe som er lokalisert i menneskers hjerner, og heller ikke i selve fenomenene vi forstår. Kunnskapen finnes i menneskers diskurser om tingene, og kommuniseres mellom mennesker i kulturen og gjennom redskapene som medierer omverdenen for oss (Ibid.).

Både psykologiske og fysiske redskaper har ofte en *strukturerende* effekt; de hjelper oss å skille ut hva som er relevant eller avgjørende ved et fenomen ved at de fokuserer oppmerksomheten vår på visse sider ved fenomenet. Strukturerende ressurser har en overføringsverdi som gjør det mulig for mennesker å handle på en kompetent måte også i nye sammenhenger. Læring i et sosiokulturelt perspektiv går ut på å beherske stadig nye psykologiske og fysiske redskaper, og på den måten kunne opptre stadig mer kompetent i forskjellige virksomheter. Læring handler om «*hva individer og kollektiver tar med seg fra sosiale situasjoner og bruker i fremtiden*» (Säljö 2001:13).

2.1.4. Undervisning

Undervisning i et sosiokulturelt læringssyn skal ikke ses som regelrett overføring og innlæring av kollektiv kunnskap. Det er heller et fokus på kommunikasjon og hvordan man på en hensiktsmessig måte kan gjøre kulturelle redskaper tilgjengelig for individene i undervisningen. Fra en sosiokulturell synsvinkel er undervisning en sosial praksis, på lik linje med andre sosiale praksiser vi kontinuerlig deltar i. I denne teorien ligger det i utgangspunktet en naturlig innebygd pedagogikk. Individer sosialiseres inn i kunnskapen ved å delta og observere andre mer erfarne deltakere i praksisen, og gjennom å gradvis tilegne seg de tenkemåtene og ferdighetene som muliggjør en kompetent deltakelse (Säljö 2001).

I dagens samfunn har mye av vår kunnskap blitt abstrakt; den formidles i form av informasjon, og kan være vanskelig å nyttiggjøre seg i praksis. Dette er også ofte tilfelle i institusjonalisert undervisning.

«Selv om en innehar informasjon, er skrittet langt til å ha kunnskap. Kunnskap er noe en anvender når en handler i hverdagen, og en ressurs en kan ta i bruk for å løse problemer og håndtere kommunikative og praktiske situasjoner på en formålstjenlig måte. Kunnskap er det som hjelper en å se et problem eller et fenomen som noe kjent og som noe en har erfaring med.» (Säljö 2001:128f).

For å lære holder det altså ikke å «ta imot» informasjon, man må også ha et erfaringsgrunnlag å kunne relatere denne informasjonen til.

Korpsundervisningen som sosial praksis ivaretar i stor grad den innebygde sosiokulturelle pedagogikken, ved at musikanter begynner å spille som nybegynnere i et fellesskap. Det er ikke forventet at de på forhånd skal tilegne seg abstrakte kunnskaper om musikk; de blir sosialisert inn i praksisen ved å delta i aktiviteten. Likevel finnes det mange eksempler på abstrakte kunnskaper i korpsundervisningen som kan være vanskelige å observere, kanskje spesielt når det kommer til gehørarbeid. Musikantenes læring av denne kunnskapen avhenger av at deres konkrete erfaringer med disse fenomenene blir gitt form og mening gjennom kulturelle redskaper (Säljö 2001).

Individer som behersker en sosial praksis fungerer som *kulturelle representanter* (Hultberg 2009), og kan hjelpe og veilede nybegynnerne ved å demonstrere bruken av kulturelle ressurser eller redskaper. I korpset kan dette være dirigenten eller en medmusikant som behersker de aktuelle kunnskapene eller ferdighetene. Säljö beskriver hvordan en mer erfaren person kan støtte en nybegynner ved å «låne bort» sin kulturelle kompetanse. «*Denne støtten består i at en bistår med strukturerende ressurser, som innebærer for eksempel reduksjon av kompleksiteten i oppgaven, kopling til tidligere erfaringer eller hjelp til å identifisere målsettingen*» (Säljö 2001:242). Ifølge Hultberg kan man også låne kulturelle representanters kunnskaper og erfaringer «på avstand» gjennom å lytte til musikken de har spilt inn eller lese notene de har skrevet (Hultberg 2009).

Vygotsky bruker begrepet *den potensielle utviklingssone* om avstanden mellom det en elev til enhver tid kan klare alene og det hun eller han på samme tid kan klare med støtte fra en kulturelt mer erfaren person. Det er i denne sonen eleven er mottakelig for ny kunnskap, og læring vil kunne skje (Imsen 1998). Veilederen spiller altså her en sentral rolle i elevens læring ved å tilpasse oppgaver etter nivå, og ved å gi den hjelpen og støtten som trengs for at eleven skal klare oppgaven. Behovet for støtte til den aktuelle utfordringen vil gradvis minke og etter hvert forsvinne.

Den potensielle utviklingssonen kan gjøre seg gjeldende både i individuelle og i kollektive sammenhenger. De enkelte medlemmene i et korps ønsker ofte ikke bare å utvikle sine egne kunnskaper og ferdigheter, men også å løfte nivået på korpset som fellesskap. Ved å spille musikk og arbeide med musikkens elementer i fellesskap, lærer musikantene hele tiden av hverandre, og ved hjelp av dirigentens kulturelle kompetanse.

3. Vitenskapsteoretisk perspektiv og forskningsmetode

I forrige kapittel gjorde jeg rede for læringsteorien som danner det teoretiske rammeverket for denne studien, og som datamaterialet skal tolkes i lys av (Nilssen 2012). Når jeg skal utføre en vitenskapelig undersøkelse for å belyse problemstillingene mine, må jeg videre avklare hvordan jeg som forsker skal forholde meg til fenomenet jeg skal forske på og hva slags *type kunnskap* jeg er ute etter. I forlengelse av dette kommer vurderingen om hvordan jeg konkret skal gå frem for sikrest mulig å komme frem til slik kunnskap.

Et hovedanliggende i denne studien er å komme frem til en forståelse av hvilken funksjon gehørarbeid har i korpsundervisningen. Det som står i fokus er arbeidsmåtene og deres funksjon i undervisningen sett fra en sosiokulturell synsvinkel, samt dirigentenes måter å tenke omkring gehørarbeid i korps. For å få innsikt i dette tar jeg utgangspunkt i et fortolkende vitenskapsideal, og har valgt å gjennomføre kvalitative intervjuer med tre korpsdirigenter.

I første delkapittel vil jeg gjøre rede for det vitenskapsteoretiske perspektivet som ligger til grunn i studien. Her vil jeg gå inn på hermeneutikkens og sosialkonstruktivismens betydning for denne studien, og se på hvordan vitenskapelig kunnskap og sannhet betraktes i disse perspektivene. I kapittel 3.2. vil jeg argumentere for en kvalitativ tilnærming som mest relevant i denne studien, og det kvalitative intervjuet som metode for datainnsamling. I denne delen vil jeg også belyse temaene reliabilitet og validitet. I tredje delkapittel redegjør jeg kort for datainnsamlingsprosessen, før jeg til slutt sier noe om tolkning og analyse av stoffet.

3.1. Vitenskapsteoretisk perspektiv

Hva vitenskap er og bør være er det mange syn på, og dette kommer blant annet til syne i de forskjellige retningene innen vitenskapen. Før jeg går inn på de mer overordnede spørsmålene om kriterier til forskning, er det verd å nevne hvilken vitenskapelig retning den foreliggende studien befinner seg i. Studien har utgangspunkt i en kombinasjon av fagene pedagogikk og musikkvitenskap, og faller i en mellomkategori mellom henholdsvis samfunnsvitenskapelig og humanistisk forskning (Varkøy 2001). Samfunnsvitenskapelig forskning er rettet mot samfunnsforhold og mellommenneskelige forbindelser⁸, og tradisjonelt har samfunnsvitenskapene på grunn av sitt forskningsfelt et mer generaliserende mål for forskningen enn humanvitenskapene

⁸ <http://snl.no/samfunnsvitenskap>, sist lest 15/11-14.

(ibid.). Humanistisk forskning omhandler fenomener som er knyttet til det å være reflekterende mennesker, og aspekter som identitet, verdier og språk står sentralt⁹. Innenfor denne retningen interesserer man seg dermed i større grad for mennesket og det individuelle.

Når det kommer til kulturelle studier kan skillet mellom samfunns- og humanvitenskapene være nokså uklart med hensyn til forskningsområder og tematisering¹⁰, og dette er også tilfelle i denne studien. På den ene siden ligger fokuset på dirigentenes holdninger, opplevelser, erfaringer og interesser i forhold til gehør i korpsundervisningen. På den andre siden kommer interessen for hvordan sosiale og kulturelle aspekter spiller inn på aktørenes forhold til temaet, og hvordan de selv er med på å aktivt forme den virkeligheten som omgir dem. I denne studien kan hovedvekten likevel sies å ligge på humanistisk forskning, da jeg studerer noen få mennesker uten et mål om å generalisere.

Når vi går videre til det vitenskapsteoretiske *perspektivet* i forskningen, kan man skille mellom to hovedretninger innen forskning; positivisme og hermeneutikk. Tilhengere av positivisme tar utgangspunkt i et *nomotetisk* vitenskapsideal, hvor formålet er å komme frem til generelt gyldige lovmessigheter som gjelder for et bestemt gjenstandsfelt (Højberg 2004). Forskningen skal ut over dette være verdinøytral og objektiv, og bygge på sanseerfaring og empirisk observasjon. På bakgrunn av dette stilles det strenge krav til blant annet intersubjektivitet, repeterbarhet og generaliserbarhet (Hjardemaal 2002). Den positivistiske retningen er spesielt assosiert med naturvitenskapene, men er også aktuell innen andre typer forskning.

Hermeneutikken på den andre siden blir ofte regnet som de humanistiske vitenskapenes metode¹¹. Her er det typisk enkelthendelser som står i fokus for forskningen; det er et *idiografisk* vitenskapsideal som legges til grunn. Prosessen å tolke en tekst (eller annet materiale) og skape mening av den, står i fokus, og samtidig søkes en bevisstgjøring omkring selve denne prosessen. Forståelse og tolkning av meningssammenhenger settes høyere enn forklaring, fordi hermeneutikere hevder at vår tilgang til verden er avhengig av fortolkning og forståelse. Gjennom å fortolke forstår vi noe *som* noe (Højberg 2004).

Hermeneutikken er likevel ikke forbeholdt humanvitenskapene. Vivi Nilssen trekker frem hermeneutikkens relevans også i samfunnsvitenskapene:

«Tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster. Det er derfor uunngåelig en

⁹ <http://www.ntnu.no/hf/forskning>, sist lest 15/11-14.

¹⁰ <http://no.wikipedia.org/wiki/Humaniora>, sist lest 15/11-14.

¹¹ <http://snl.no/fortolkning>, sist lest 15/11-14.

hermeneutisk komponent i disse studiene» (Nilssen 2012: 71).

Et sentralt tema i den foreliggende studien er hvilken mening aktørene tillegger fenomenet gehørarbeid i korps. På bakgrunn av dette vil et hermeneutisk perspektiv være fruktbart.

Men fokuset for studien ligger også på å undersøke hvordan aktørenes syn på gehørarbeid er påvirket av sosiale og kulturelle aspekter, og hvordan gehørarbeid som fenomen kan ses som konstruert gjennom måten det omtales og praktiseres. Dermed er det hensiktsmessig å trekke inn sosialkonstruktivismen; et vitenskapsperspektiv som er vanlig innen samfunnsvitenskapene, og som har mye til felles med hermeneutikken. Dette perspektivet bygger også på et idiografisk vitenskapsideal, men med et fokus på hvordan samfunnsmessige fenomener kan sies å være sosialt konstruerte (Rasborg 2004).

Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv er *det vi vet* alltid bare en fortolkning av virkeligheten. Kunnskap og mening blir skapt og opprettholdes i sosiale og kulturelle kontekster, og er derfor knyttet til et bestemt perspektiv. Et sosialkonstruktivistisk perspektiv innebærer derfor et fokus på de sosiale faktorene som har betydning for hva vi oppfatter som sant, verdifullt og så videre. Dette perspektivet vil i denne studien bidra til en kritisk holdning til oppfatninger som tas for gitt. «*Hvis de samfunnsmessige fænomener i sidste ende er skabt af menneskers handlinger, så kan de også forandres af selv samme menneskers handlinger*» (Ibid: 349).

3.2. Valg av forskningsmetode

Så langt har vi sett at dette prosjektet i hovedsak kan regnes som humanistisk forskning, og at jeg vitenskapsteoretisk befinner meg i den fortolkende tradisjonen med et idiografisk vitenskapsideal. I det følgende skal jeg redegjøre for de metodiske grepene jeg har valgt i gjennomføringen av undersøkelsen. Gyldighet og pålitelighet vil bli behandlet underveis i dette kapitlet. Jeg vil først gå inn på forskjellen mellom kvalitative og kvantitative metoder og forklare mitt valg av metodisk tilnærming til feltet. Deretter går jeg nærmere inn på det kvalitative forskningsintervjuet og tolkningsprinsipper, og redegjør for dette valget av datainnsamlingsmetode.

3.2.1. Metodisk tilnærming

Man kan skille mellom to hovedkategorier av tilnæringsmåter til et forskningsfelt: kvalitative og kvantitative metoder. Kvantitativ tilnærming benyttes som regel for å komme frem til generelle

lovmessigheter i forhold til et bestemt fenomen, og gi et bredt, oversiktlig og nøyaktig bilde av det som studeres. Ofte skjer dette gjennom eksperimenter eller statistisk testing av hypoteser. Denne type forskning har tradisjon for å studere objektive og isolerte forhold ved fenomenene, med vekt på en større mengde innsamlede data. Eksempler på kvantitative datainnsamlingsmetoder er testundersøkelser, observasjon og spørreskjema – ofte med faste svaralternativ (Løkken og Søbstad 2006).

Innen humanistisk forskning søker man ofte en type kunnskap som ikke kan oppnås gjennom kvantitative metoder alene. Likevel kan det være et mål – også innenfor den fortolkende forskningstradisjonen – å sammenligne og kategorisere egenskaper, og å finne frem til generelle forhold i en større gruppe. Kvantitative og kvalitative metoder trenger ikke å stå i motsetning til hverandre i form av enten-eller; de kan fungere utfyllende for hverandre med hensyn til hva de kan bidra med i forhold til de spørsmålene som stilles (Kleven 2002a). Jeg vil komme tilbake til hvordan kvantitative metoder kunne fungert som et supplement til en kvalitativ tilnærming i denne studien.

De kvalitative metodene fokuserer derimot på det som er unikt ved et fenomen, og samtidig velges gjerne et holistisk perspektiv som ivaretar helhetsbildet og belyser sammenhengene i det som studeres. «*Helheten er mer enn summen av de enkelte deler*» (Løkken og Søbstad 2006: 35). Ofte er det subjektive opplevelser som står i fokus for forskningen, og målet er forståelse og nyanserte beskrivelser, heller enn forklaring. Kvalitative metoder har dermed tydelig tilknytning til hermeneutikken, og gir gode forutsetninger for å komme frem til den typen kunnskap man søker innen humanistisk forskning. Videre innebærer denne tilnærmingen at forskeren aktivt er med på å konstruere kunnskapen i sitt møte med fenomenene som studeres (Kvale 1997, Nilssen 2012). Blant kvalitative metoder er intervjuet den mest brukte, men metoder som observasjon, tekstanalyse og bruk av visuelle medier er også vanlige (Ryen 2002).

Kvalitative metoder brukes oftest for å studere ganske få enkelttilfeller, og kunnskapen man oppnår egner seg derfor til å generere hypoteser for videre eller fremtidig forskning (Løkken og Søbstad 2006). Såvidt jeg vet er det ikke forsket på temaet gehørarbeid i korps tidligere. Dermed hadde jeg lite å støtte meg til i utformingen av denne studien, annet enn forventningene som var knyttet til mine egne erfaringer med korps. Derfor ville jeg undersøke temaet «fra innsiden», slik det oppleves fra de involverte aktørenes egne perspektiver. Jeg ønsket å få et innblikk i konkrete arbeidsmåter, men også i aspekter som hva slags kunnskaper de har om gehørarbeid i korps, hvilke erfaringer de har, hvilke synspunkter, interesser, tanker og ideer de har i forhold til temaet, for deretter å kunne belyse problemstillingene ut fra denne informasjonen. Dette er langt på vei snakk om innsikter og

sammenhenger som ikke lar seg tallfeste, og som krever tilgang til en sosial og kulturell kontekst for å forstås til fulle. Derfor anser jeg den kvalitative innfallsvinkelen som mest egnet i dette prosjektet.

I forhold til problemstillingene i denne studien kunne det likevel vært mulig å innhente supplerende informasjon fra et større antall informanter ved hjelp av kvantitative metoder. En mulig fordel med dette ville være at det kunne gi en mer gyldig fremstilling av praksisområdet og muligheter til å foreta generaliseringer. Et eksempel på kvantitativ forskning som er relevant for mitt prosjekt er Inger Elise Reitans undersøkelse av hvordan studenter ved Norges musikkhøgskole opplever hørelærefaget (Reitan 2006). Her ble det brukt spørreskjemaundersøkelse som ble besvart av 104 studenter, hvor spørsmålene dreide seg om hva studentene assosierte med faget, hvilken nytteverdi de mente at det hadde i forhold til utdanningen, og kvalitative spørsmål om hvordan de opplevde faget. Spørsmålene var utformet med hensikt å få sammenlignbare resultater, og samtidig fange opp nyanser. Dette ble gjort ved å veksle mellom åpne spørsmål som kunne besvares verbalt, og lukkede spørsmål, hvor studentene enten skulle krysse av i forskjellige typer skalaer eller velge blant mange svaralternativ. Denne typen data åpner for muligheten til å si noe generelt om blant annet hørelærefagets egenart, fagets overordnede mål og om innholdet og de forskjellige aktivitetene i faget. Andre aspekter som mengde, hva som vektlegges i faget og hva studentene lærer kan tenkes å variere mer fra sted til sted (Ibid.).

I mitt tilfelle ville en lignende fremgangsmåte med spørreskjemaundersøkelse kunnet gi meg utfyllende data som sier noe om mer generelle tendenser i forhold til spørsmålene jeg stiller i denne studien. Svakheten ved en slik undersøkelse i denne sammenheng, er at den bare ville belyse noen av aspektene jeg undersøker, og det er en vurderingssak om denne ekstra informasjonen ville bidratt positivt til det jeg vil oppnå med undersøkelsen. Målet med dette prosjektet er ikke å komme frem til arbeidsmåter og tenkemåter i forhold til gehørarbeid som nødvendigvis er felles for mange. Jeg er først og fremst opptatt av helhetsperspektiver på hvordan gehørarbeid *kan* brukes og oppleves ut fra den sosiale og kulturelle virkeligheten i et musikkorps. Jeg anser det således ikke som nødvendig med kvantitative resultater; det er like interessant å se på forskjeller som på likheter. Dette området er lite forsket på, og spennende å dykke ned i for å «se hva man finner». Derfor har jeg valgt en utelukkende kvalitativ innfallsvinkel til studien, og legger vekt på en nyansert beskrivelse av noen få eksempler.

3.2.2. Det kvalitative forskningsintervjuet

I den hermeneutiske retningen legges det stor vekt på dialog som kilde til kunnskap – «*viden er samtale*» (Højberg 2004: 343). Det kvalitative forskningsintervjuet blir således et naturlig metodevalg. Det er ikke dermed sagt at andre datainnsamlingsmetoder er utelukket, da en kombinasjon av metoder ofte kan være effektivt for å få bedre innsikt i det som studeres. Mot slutten av dette delkapittelet vil jeg diskutere valgmulighetene jeg har vurdert i forhold til kvalitativ datainnsamling. Men først vil jeg gå nærmere inn på det kvalitative forskningsintervjuet og tolkningsprinsippene som gjør seg gjeldende.

Intervjuer finnes i mange varianter, og kan sorteres i en skala etter *graden av struktur*. I den ene enden av skalaen finnes det strukturerte intervjuet, som kan sammenlignes med en muntlig spørreskjemaundersøkelse. Her er spørsmålene fastlagte på forhånd, og svarene innpasses i forhåndsbestemte svaralternativer. I den andre enden av skalaen finner vi det ustrukturerte intervjuet, hvor strukturen minner om en vanlig samtale, og hvor temaet er det eneste som er avklart på forhånd. Langs resten av skalaen finnes en rekke halvstrukturerte eller semistrukturerte intervju.

Det kvalitative forskningsintervjuet er en faglig samtale som også kan betegnes som et *halvstrukturert livsverden-intervju*. «*Intervjuet fokuserer på bestemte temaer; det er verken stramt strukturert med standardiserte spørsmål eller fullstendig «ikke-styrende»*» (Kvale 1997: 39).

Struktureringsgradene i det kvalitative forskningsintervjuet åpner for at man kan komme grundig inn på problematikken, interessante temaer og utsagn kan følges opp, og forskeren får ofte også mulighet til å tolke «mellom linjene» (Kleven 2002b).

På grunn av at gehørarbeid kan være mye forskjellig og oppfattes på forskjellige måter, ser jeg det som en fordel å kunne styre intervjusamtalene innom visse konkrete spørsmål og temaer. Men like viktig er det at informantene får mulighet til å utfolde sine meninger og perspektiver, da dette kan føre til uventede oppdagelser. «*Vi skal ikke kontrollere våre egne perspektiver, men få tak i andres*» (Løkken og Søbstad 2006: 120). Ved å benytte en intervjuguide¹², kan man forsikre seg om at intervjuet styres innom alle temaene man vil ta opp. Intervjuguiden vil inneholde forhåndsbestemte temaer og spørsmål og fungere som en «*ramme for samtalen*» (Ibid.: 121). Denne rammen er likevel fleksibel, både med tanke på rekkefølgen og utformingen av spørsmålene og med tanke på å følge opp interessante utsagn.

I boken *Det kvalitative forskningsintervju* skriver Steinar Kvale (1997) om hva som kjennetegner denne intervjuformen. Det er intervjupersonens *livsverden* som står i fokus for intervjuet, og

¹² Intervjuguiden beskrives i kapittel 3.3.1.

forskerens rolle er å være åpen overfor det som blir sagt. Dette innebærer blant annet å gi rom for tvetydighet eller at intervjupersonen endrer synspunkter. Slike motsetninger kan ha sammenheng med konflikter i intervjupersonens livsverden, eller skyldes at personen får nye synsvinkler som et resultat av meningsutvekslingen i intervjuprosessen. Kvale fremhever dette som en styrke ved det kvalitative forskningsintervjuet, og sikter til at man kanskje ville gått glipp av slike nyanser ved bruk av andre metoder. Videre kan intervjupersonens bruk av språk, tonefall og kroppsspråk være med å bidra til et grunnlag for fortolkning (Ibid.).

Åpenheten Kvale omtaler er inspirert av Hans-Georg Gadamer og den filosofiske hermeneutikkens samtaleideal, som legger vekt på to likeverdige samtalepartneres felles interesse for å komme frem til forståelse eller sannhet. Gadamer kom ikke selv med en metode for hermeneutisk forskning, da han avviste at det fantes en direkte sammenheng mellom bruk av metode og oppnåelse av sann viten. Hans prinsipper har likevel blitt utgangspunkt for en rekke metodiske anvisninger som lar seg passe inn i det kvalitative forskningsintervjuet (Højberg 2004). Kvale avviser at partene i en intervju samtale kan være likestilte, men han støtter seg til mange av den filosofiske hermeneutikkens prinsipper (Kvale 1997).

Et av de mest sentrale hermeneutiske prinsippene kalles *den hermeneutiske sirkel*, og innebærer at fortolkning foregår gjennom en vekselvirkning mellom del og helhet. Med dette menes at man er avhengig av en helhet for å forstå de forskjellige delene i det man fortolker, og samtidig kan man bare forstå helheten hvis man forstår de enkelte delene. Man fortsetter å fortolke til man forstår relasjonen mellom delene og helheten, og kommer frem til en *dekkende og motsigelsesfri* tolkning. Denne sirkulære bevegelsen mellom del og helhet blir også kalt en hermeneutisk spiral, hvor forståelsen av det som fortolkes ikke har en tydelig begynnelse eller slutt, men hvor forståelsen forbedres for hver runde oppover i spiralen. Man oppnår en dekkende og motsigelsesfri tolkning ved at to *forståelseshorisonter* møtes og «smelter sammen» (Højberg 2004).

Vår forståelseshorizont er blant annet utgjort av vår *forforståelse* og våre *fordommer*. Disse er også helt sentrale prinsipper innen hermeneutisk forskning, og dreier seg om den bakgrunnen vi tar med oss inn i forståelsen av et fenomen. Forforståelse er den forståelsen vi allerede har av et fenomen, for eksempel kunnskaper, erfaringer og innsikt, mens fordommer er utgjort av forventningene og de forutinntatte meningene vi bærer med oss. Fordommer har utgangspunkt i vår kulturelle og historiske bakgrunn, og skal ifølge Gadamer ikke tolkes i retning av sneversynt, men snarere som en naturlig og avgjørende forutsetning for å forstå verden (Ibid.).

Forskeren kan altså ikke forstå et fenomen objektivt, eller «avdekke» sannheten. Sannheten er en prosess; den skapes i meningsdannelsen når to forståelseshorisonter «forstår hverandre». Denne

sammensmeltningen av horisonter krever ikke nødvendigvis at de to partene deler de samme synene om en sak, men den innebærer en *enighet om hva saken handler om*. Ved å være åpen og stille spørsmål kan forskeren utfordre sin egen forforståelse, og åpne for andres perspektiver (Ibid.).

I denne studien vil altså mine forforståelser og fordommer spille inn på alt fra valg av problemfelt til resultatet. Mine kunnskaper og erfaringer, blant annet fra min egen korpsbakgrunn og min musikkutdannelse, er et utgangspunkt for hva jeg ønsker å vite mer om. Jeg har også mer eller mindre bevisste forventninger til hva jeg vil møte, og disse fordommene vil spille inn på alt fra utformingen av intervju spørsmålene til måten jeg tolker meningen på i møte med informantene (bruk «forskningsdeltakere»?). Mine fortolkninger vil påvirke innholdet i det som informantene forteller, og den kunnskapen jeg oppnår vil i forlengelse av dette være bestemt av den konteksten intervjusamtalene finner sted i. Vi kan ifølge Gadamer ikke kvitte oss med våre fordommer, da de er en del av den rammen vi forstår verden gjennom. Men samtidig er ikke alle fordommer like produktive. «*Det er Gadammers pointe, at forforståelse og fordomme er uundgåelige, men dermed ikke sagt, at enhver fordom er frugtbar og positiv – der eksisterer trods alt uforståelighet og uvidenhed.*» (Højberg 2004: 323). I mitt møte med informantene må jeg derfor være åpen for å utfordre mitt eget syn på virkeligheten, og prøve å forstå deres.

Tidligere i dette kapitlet nevnte jeg en spenning som angikk samtaleidealet i en «sannhetssøkende» samtale. Kvale sier det slik: «*Det oppstår et asymmetrisk maktforhold: Intervjueren definerer situasjonen, presenterer samtaletemaene, og styrer intervjuet gjennom å stille ytterligere spørsmål*» (Kvale 1997: 74). Dette er et omdiskutert tema, og andre igjen mener at dette forholdet like gjerne kan være omvendt, da det er intervjupersonen som sitter med den informasjonen som forskeren søker (Højberg 2004). I intervjuundersøkelsene i denne studien vil det riktignok være jeg som stiller spørsmålene. På samme tid vil jeg forsøke å imøtekomme den filosofiske hermeneutikkens likeverdige kommunikasjon og den åpenheten som kreves for å forstå en annens synspunkter. Således kan man si at jeg i likhet med Kvale forsøker å legge Gadammers samtaleideal til grunn i intervjusamtalene, selv om praktiske hensyn fører til at jeg vil styre retningen på samtalene. For å ivareta påliteligheten til undersøkelsen er det imidlertid et poeng å være klar over denne typen maktforhold. I intervjuene har jeg forsøkt å etterkomme dette blant annet ved å være bevisst på ikke å stille ledende spørsmål og ved å stille oppfølgingsspørsmål for å kunne rette opp eventuelle misforståelser.

Et spørsmål jeg har måttet ta stilling til i planleggingen av dette prosjektet er om intervju alene er den mest egnede datainnsamlingsmetoden for å få svar på problemstillingene. Den hermeneutiske tradisjonen er ikke forbeholdt fortolkning av tekster eller samtale; det kan også dreie seg om

fortolkning av sosiale handlinger og praksis (Højberg 2004). Jeg har vurdert andre metoder som ville kunne bidra til annen eller mer utfyllende informasjon enn den jeg vil få gjennom intervjuer.

Den mest relevante vurderingen dreide seg om observasjon av korpsundervisningen. For å få innsikt i det sosiale samspillet i korpset og eventuelle oppfatninger som tas for gitt, ville observasjon være en egnet fremgangsmåte i kombinasjon med intervju. Ved å observere undervisningen ville jeg også få et bedre inntrykk av hvordan det faktisk arbeides med gehør i korpse (Kvale 1997). Denne ideen har jeg måttet slå fra meg basert på vurderingen om at denne prosessen ville gå utover den tidsressursen jeg hadde tilgjengelig for prosjektet. Observasjonene i seg selv ville ikke være så tidkrevende, men behandlingen av det innsamlede materialet, sammen med intervjuene, ville ta for lang tid. Samtidig har jeg ikke ønsket å redusere antall informanter, da jeg søker forskjellige perspektiver som hver for seg kan bidra til å få frem nyanser i forhold til temaet. Dermed har jeg vurdert det kvalitative forskningsintervjuet som mest egnet i forhold til problemstillingene og prosjektets omfang. Gjennom kvalitative intervjuer vil jeg få tilgang til informantenes perspektiver. Jeg skal med andre ord ikke fortolke en sosial praksis, men jeg skal prøve å forstå deler av en sosial praksis gjennom å snakke med mennesker.

3.3. Gjennomføringen av prosjektet

I det følgende vil jeg beskrive den praktiske gjennomføringen av det foreliggende forskningsprosjektet, fra utvikling av intervju spørsmål til ferdig transkribert datamateriale.

3.3.1. Utforming av intervjuguiden

I utformingen av intervjuguiden var det viktig for meg å ikke på forhånd «stenge noen dører» med hensyn til hvilken kunnskap jeg kunne få. Jeg kunne ikke definere hva gehørarbeid i korps dreide seg om før jeg hadde hørt dirigentenes tanker om dette. Samtidig kunne jeg ikke risikere at intervjuene stoppet opp som et resultat av at vi hadde forskjellige ideer om hva vi snakket om. Derfor la jeg vekt på at dirigentene i starten av intervjuet fikk dele sine egne tanker om hva gehørarbeid i korps går ut på og hvordan de arbeidet. Senere i intervjuet presenterte jeg en liste med gehøraktiviteter som jeg på forhånd hadde plukket ut¹³. På denne måten fikk de mulighet til å kommentere ting de eventuelt hadde glemt å si noe om, eller diskutere innholdet i begrepet

¹³ Se vedlegg 2

gehørarbeid.

For å forstå dirigentenes måter å tenke omkring gehørarbeid, ville jeg også forsøke å ta i betraktning de meningssystemene som deres holdninger springer ut av. Dirigentenes egne bakgrunner kunne være en faktor som hadde betydning for den kulturelle praksisen. Her fokuserte jeg på deres eventuelle erfaringer med egne korpsdirigenter, samt deres forhold til hørelære som undervisningsfag og syn på egne kvalifikasjoner.

Det var også et poeng i undersøkelsen å få et så godt inntrykk som mulig av de sosiale og kulturelle aspektene ved korpset som praksis. Dirigentenes syn på kommunikasjonen med musikantene var derfor et aspekt jeg ville ta med. Som et ledd i denne prosessen tok jeg med et enkelt noteark og fokuserte noen spørsmål rundt dette. Hensikten var å gi dirigentene mulighet til å konkretisere hvordan de tenkte angående gehør i møte med noter, både fra et dirigentperspektiv og fra et musikanterperspektiv.

For å få bedre innsikt i dirigentenes holdninger til temaet, så jeg det videre som interessant å gå ut over det de konkret gjorde i undervisningen. Derfor valgte jeg å inkludere spørsmål om eventuelle ting de ønsket å jobbe (mer) med i korpset.

Jeg delte spørsmålene i fem hovedkategorier:

1. Tanker om gehørarbeid, holdninger til/ansvar for å innlemme gehør i korpsundervisningen
2. Bakgrunn, gehørkompetanse og utnyttelse av den, tanker om eget gehør
3. Hva gjøres konkret for å utvikle gehøret til musikantene?
4. Kommunikasjon mellom dirigent og musikanter
5. Tanker/ønsker om hva (mer) som ideelt skulle skje i undervisningen

3.3.2. Utvalg av deltagerne og praktisk gjennomføring

Utvelgelsen av informanter til undersøkelsen skjedde på praktiske premisser. Jeg hadde ikke hørt om noen dirigenter som ville være spesielt interessante å kontakte i forhold til gehørarbeid, derfor valgte jeg å legge geografiske hensyn til grunn i utvelgelsen. Jeg kontaktet NMF og fikk kontaktinformasjon til alle dirigentene som dirigerte skole- eller generasjonskorps i området. I november 2011 kontaktet jeg dirigentene via mail, og fikk positiv respons fra fire av de åtte dirigentene. En av de som sa seg villig til å være med i undersøkelsen var dirigenten i korpset hvor jeg selv jobbet som instruktør. Jeg vurderte det slik at det var tilstrekkelig med tre dirigenter til

undersøkelsen, og brukte dirigenten fra min egen arbeidsplass til pilotintervju. Etter å ha fått kontakt med dirigentene som ønsket å delta, sendte jeg dem en samtykkeerklæring som de signerte og returnerte til meg¹⁴.

Av de tre dirigentene som gjensto, var det én som hadde lang erfaring i yrket. Denne dirigenten uttalte også at han hadde stor interesse for gehørarbeid i korps. De to andre var helt ferske, og hadde arbeidet som dirigenter i ett semester. To av dirigentene hadde formell musikkpedagogisk konservatorieutdannelse, og hadde tre år med hørelære fra denne utdanningen. Den tredje dirigenten studerte på tredje år av slik utdannelse på tidspunktet intervjuene ble gjort. En av dirigentene med kort erfaring hadde også tilleggsutdannelse i ensembleledelse.

Dirigentenenes sprikende erfaringsbakgrunner ser jeg ikke som et problem i forhold til denne studien. Med erfaring følger muligheten for å ha prøvd ut arbeidsmåter over tid og funnet frem til gode metoder. Men de som er ferske i faget kan ha like gjennomtenkte arbeidsmåter som mer erfarne dirigenter, og like mange gode ideer. Ved siden av dette er dirigentenenes *holdninger* til temaet like interessante å få innblikk i, enten de har lang eller kort erfaring.

Pilotintervjuet ble gjennomført i november 2011. Målet med dette var å øve meg på intervjusituasjonen og forskerrollen, samt å avdekke svakheter ved intervju spørsmålene. Jeg ble oppmerksom på at noen av spørsmålene jeg hadde formulert var vanskelige å forstå. Ved nøyere gjennomlytting av intervjuet ble jeg også bevisst på at jeg kunne bli flinkere å stille oppfølgingsspørsmål til interessante temaer, og unngå at disse ble ledende.

Hovedintervjuene ble gjennomført i desember 2011 og januar 2012. Dirigentene valgte tid og sted som passet dem. Jeg hadde beregnet at et intervju skulle ta 35 til 45 minutter, og to av intervjuene passet fint inn i denne tidsrammen. Det tredje intervjuet varte dobbelt så lenge. Jeg tok lydopptak av intervjuene, og transkriberte dem i løpet av våren 2012.

3.4. Analyse og fremstilling

I de følgende kapitlene skal jeg presentere resultatene av det fortolkede materialet. Disse resultatene er utledet gjennom en kodings- og kategoriseringsprosess. «*Koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet*» (Nilssen 2012: 82). Ved hjelp av åpen koding på setningsnivå satte jeg navn på utsagn og så etter mønstre i materialet. Gjennom frem- og tilbakegang mellom koder, mønstre og

¹⁴ Se vedlegg 1

kategorier, mellom teori og min forståelse av materialet, og mellom delene og helheten i intervjuene, fant jeg frem til noen få kategorier som kunne besvare problemstillingene i denne studien på en tilfredsstillende måte. Deretter ble alt materialet kodet ut fra disse kategoriene, og tolket og gitt mening i forhold til det teoretiske rammeverket (Nilssen 2012).

Funnene vil bli fremstilt ved hjelp av en fortellende stil og tykke, teorimattede beskrivelser. Dette innebærer å ikke bare gjenfortelle informantenes historier, men å finne frem til meningen som ligger bak. Denne fremstillingen må gjøres transparent, siden det er opp til leseren å vurdere om funnene er troverdige og gyldige. Dette vil jeg forsøke å etterkomme blant annet ved å bruke mange sitater fra materialet i fremstillingen. *«Leseren skal forstå hva forskeren fant, kunne vurdere om funnene er troverdige og overførbare og det skal ytes rettferdighet overfor forskningsdeltakerne»* (Nilssen 2012: 153). I denne studien er standard etiske retningslinjer fulgt, og personvernombudet har godkjent prosjektet¹⁵.

15 (Se vedlegg 1)

DEL 2

Fokus i intervjuene med dirigentene var å komme frem til kunnskap om hvordan de arbeidet med gehør i korpsene, samt deres tanker og meninger om gehørarbeid i korps. I det følgende presenterer jeg resultatene av intervjuundersøkelsene. Kapittel 4 handler om problemstilling 1: Hvilke holdninger har korpsdirigenter til gehørarbeid? I kapittel 5 besvarer jeg problemstilling 2: Hvordan arbeides det målrettet med gehør i korps? Problemstilling 2 har fått større plass enn problemstilling 1 i presentasjonen, og kapittel 4 blir dermed et kortere kapittel. I kapittel 6 sammenfattes og drøftes resultatene, fulgt av noen avsluttende betraktninger i kapittel 7.

4. PS 1: Hvilke holdninger har korpsdirigenter til gehørarbeid?

I dette kapitlet presenterer jeg de ulike holdningene til gehørarbeid som kom frem i analysen av datamaterialet. Holdningene ses både i form av uttalte holdninger og i form av andre måter å forholde seg til temaet på. I hvert delkapittel blir holdningene presentert tematisk. Noen synspunkter har dirigentene til felles, mens andre er ulike. I tillegg har én dirigent noen ganger motstridende holdninger til et tema. Jeg søker å gi en oversiktlig beskrivelse av ulike temaer og holdninger som fremkommer i materialet, samtidig som jeg forsøker å «holde tråden» i forhold til hver enkelt gjennom presentasjonen.

4.1. Legitimerende holdninger til gehørarbeid i korps

Det viste seg at alle dirigentene arbeidet med gehør i korpsene. Noen var mer bevisst på dette enn andre, men alle hadde begrunnelser for hvorfor slikt arbeid var viktig. Holdningene som talte for å integrere gehørarbeid i korpsundervisningen viste seg å være varierte. De syntes i hovedsak å dreie seg om formålene med slik undervisning, kombinert med en ansvarsfølelse for musikantenes helhetlige musikalske utvikling.

4.1.1. Hvorfor arbeide med gehør i korps?

Dirigentenens begrunnelser for å arbeide med gehør viste seg i form av formål med undervisningen. Mer detaljerte mål vil bli belyst under neste problemstilling.

Musikantenes musikalske utvikling

Å utvikle gehøret er en viktig del av musikantenes musikalske utvikling. Dirigent B fremhevet dette som en hovedbegrunnelse for å arbeide med gehør i korpset.

V: «Hvorfor arbeider du med gehør [i korpset]?»

DB: «Fordi jeg ønsker at de skal bli bedre på det rett og slett – altså, at de skal klare å lytte, og bli flinkere til å høre når det blir feil, eller altså å ha et litt mer bevisst forhold til hva som kommer ut av hornet.»

(Fra intervju med dirigent B)

Det å lytte til seg selv og andre, sammen med å ha en bevisst forestilling om hvordan det man spiller skal høres ut, er viktige ferdigheter knyttet til å spille musikk. Ved at musikantene utvikler slike evner kan de lettere korrigere sitt eget spill og utvikle seg som selvstendige utøvere.

Dirigent C la også vekt på en helhetlig musikalsk utvikling. Han knyttet gehørarbeid til det å kunne spille et instrument uten å nødvendigvis være avhengig av noter. Å lære instrumentet å kjenne, og å kunne bruke det som et redskap for å uttrykke seg musikalsk, ble regnet som en sentral del av musikantenes utvikling.

V: «Hva tror du er det viktigste musikantene lærer av deg i forhold til det med gehør?»

DC: «Nei, altså, det viktigste de lærer av meg, det tror jeg er at de lærer seg å musisere og spille på et instrument. Og det er noe som varer resten av livet. (...) Det er helt klart en kjempeinvestering.»

(Fra intervju med dirigent C)

Vi ser at det å utvikle gehøret hos disse dirigentene knyttes direkte til kompetanse som utøver, og dermed blir dette et mål i seg selv i undervisningen.

Unngå avhengighet av noter

Dirigent C fremhevet videre det å arbeide med gehør som en måte for å komme bort fra det store fokuset på å lese noter som han mente er utbredt i korpskulturen, og kanskje i det klassiske musikkmiljøet generelt.

DC: «Og det som jeg ser – jeg møter masse masse musikere, både amatører og proffe folk – og det jeg merker at mange beklager seg for, er at de ikke kan spille uten noter. Ingen ting. De kan ikke spille en sang, uten at de noen gang har... At de må lese det først. Det blir jo nesten som at vi ikke kan sitte her og snakke uten at jeg har en tekst (ler). (...) Og det virker som at det i dag også – dirigenter når man skal jobbe i korps – at det blir veldig mye fokusert på å lese og lese og lese noter i stedet for å musisere. Rett og slett.»

(Fra intervju med dirigent C)

Å spille musikk er ikke ensbetydende med å lese noter, og dette var noe dirigent C ønsket å gjøre musikantene bevisst på. Ved å øve seg på å lære notene utenat eller lære stykker uten bruk av noter mente dirigenten at musikantene *lærer* stykkene på en annen måte, og får mer overskudd til formidlingen av musikken. I intervjuet fortalte dirigenten om en episode fra en korpskonsert som demonstrerer hans motivasjon og engasjement for å arbeide på denne måten:

DC: «Men jeg har opplevd, faktisk, et eksempel på det. Og det er faktisk ganske... Vi spilte jo da Boogie Wonderland, det går jo ganske fort, altså Earth wind and fire, på kulturhuset, der drillerne skulle ha lysstaver som de skulle drille og danse, og da skulle lyset senkes sånn at det kun var lys på notestativene. Og det de gjør da, de blacker ut absolutt alt, så ingen så noe som helst. Og når jeg hører på opptaket – det er jo tatt opp det her – etterpå, så hører du ikke forskjell på spillinga. Det bare går videre til lyset kommer tilbake igjen. Du kan ikke høre at de spiller i blinde.»

V: «Det er jo fantastisk.»

DC: «Ja, og det er unger vi snakker om, unger og ungdommer, sånn at... Jeg syns, magesfølelsen min sier meg at det er riktig.»

(Fra intervju med dirigent C)

Notenes plass i undervisningen kan bli så innarbeidet at verken dirigenter eller musikanter stiller spørsmål ved deres funksjon. Dirigent C syntes å ønske en endring i slike kulturelle konvensjoner i korpskulturen ved å bevisstgjøre musikantene på notenes funksjon som redskap for å lære musikk.

Kvalitet i musikken

En annen motivasjon for å arbeide med gehør i korps er effekten det har på det endelige resultatet av musikken som produkt. I korpset arbeider man ofte frem mot konserter, og kvaliteten på fremførelsen av musikken er et viktig fokus. Dirigent A trakk dette frem som et viktig mål med arbeidet med gehør:

V: «Hvorfor arbeider du med gehør i korpset?»

DA: «Hehe, nei kanskje mest fordi da låter det best. Noe musikk er jo så lett, eller sånn, enkelt å få til å høres bra ut. Men jeg tenker jo også at uansett, så må man jo være litt bevisst på kvalitet, og da handler det også kanskje litt om at de må kunne... *Kunne* musikk, da.»

(Fra intervju med dirigent A)

For å løfte musikken til et høyere kunstnerisk nivå, sikter dirigent A at til at musikantene må kunne noe mer enn å spille notene riktig. Han syntes å mene at selv om musikken er lett for musikantene å spille, vil den få et kvalitetsløft dersom musikantene er fortrolige med konvensjonene som gjelder i musikken. Arbeidet med gehør sees som sentralt i sammenheng med å lære hvordan man får musikken til å høres best mulig ut.

Også når det gjelder det tekniske nivået i fremførelsen av musikken tillegges gehørarbeid en viktig rolle. Dirigent B snakker i intervjuet om et eksempel med tubaister som har vanskeligheter med å treffe riktige toner:

DB: «Man er skikkelig vant med at det er bare noe sånn skurr i bønn (ler). Men det er jo noe man må tenke litt over som dirigent, hvor mye man skal godta at sånn er det, liksom. Jeg kan ikke piske dem til å spille rett tone, men jeg kan tilrettelegge for at de blir flinkere til å høre det selv.»

(Fra intervju med dirigent B)

Gehørarbeid ses her som et hjelpemiddel i arbeidet med å heve det tekniske nivået i korpset, med mål om å bedre kvaliteten i musikken de fremfører.

Musikantenes interesser

Dirigent C poengterte viktigheten av å arbeide på måter som musikantene synes er morsomt og givende, særlig i forhold til ungdommer, da korpset skulle konkurrere med mange andre fritidsaktiviteter. Han mente at det å få utfordringer i forhold til gehør er noe som motiverer musikantene, og som særlig de eldste synes er artig. I tillegg kunne det lønne seg å tenke litt utenfor de tradisjonelle rammene for korpset av og til, ved å la musikantenes andre musikalske interesser slippe til. I sammenheng med dette fortalte dirigenten om en episode da noen av de eldste musikantene i korpset begynte å «gå tom», og han tok med hele korpset og øvde inn en låt utelukkende på gehør.

DC: «(...) Og han ene gutten, en trompetist vi hadde da, som var supermusikalsk, men han var bare helt drittlei, han var vel sikkert femten-seksten år da... Jeg sa at han kunne jo ta med bassen og spille, for han spilte jo bass på kulturskolen også. Og fra at han var drittlei, til etter dette... Da kom mora og sa at nå sitter han faktisk og øver hele tiden. Det var det lille, det var det bittelille som skulle til.»

(Fra intervju med dirigent C)

Gehørarbeid kan slik åpne for mange kreative måter å arbeide på og som musikantene setter pris på.

Dirigent B så også på enkelte gehøraraktiviteter som forfriskende innslag i korpsøvelsen og en måte å variere undervisningen på. Dette syntes blant annet å være tilfelle når hun arbeidet med

improvisasjon i korpset, og når de arbeidet med rytmeøvelser på tavla. Første gang hun hadde brukt sistnevnte øvelse, hadde hun fått god respons fra en av musikantene:

DB: «Da var det en av musikantene som sa *det er så artig at vi endelig lærer noe!*».

(Fra intervju med dirigent B)

Arbeid med gehør i sammenheng med noter gir musikantene redskaper for bli bedre notelesere, noe de har god bruk for i korpset, og av sitatet vises det at musikantens mestringsfølelse fører til engasjement.

4.1.2. Ansvar for å integrere gehør i undervisningen

Dirigentenenes legitimering av gehørarbeid viste seg også gjennom graden av ansvar de følte for å inkludere gehør i undervisningen.

Dirigentens ansvar

Av intervjuene fremkom det at alle dirigentene så på det som inkludert i sin rolle å tilrettelegge for musikantenes gehørutvikling. Hva dette innebar var det forskjellige syn på, både med hensyn til hva gehørarbeid skulle omfatte i korps og med hensyn til graden av ansvar som falt på dirigenten og korpsundervisningen. Mange musikanter får musikkundervisning også andre steder enn i korpset, og det er i stor grad opp til den enkelte dirigenten å bestemme hva gehørarbeidet i korpset skal inneholde, og hva som eventuelt passer bedre andre steder.

Dirigent A og dirigent B viste til instrumentallærerne som musikantene hadde på kulturskolen eller i tilknytning til korpset, og mente at noe av arbeidet med gehør også burde skje på slike timer.

V: «Syns du at det er din jobb som dirigent å tilrettelegge for gehørutvikling hos musikantene? Er det liksom en del av din rolle?»

DA: «Ja, absolutt. Det er jo selvfølgelig litt sånn, kanskje lettere, jeg vet ikke, å gjøre det på enetimer og sånt, og jeg har jo også noen enetimer selv da. Men også for de andre instruktørene. Men samtidig så er jo det med korps, å ha en så stor gruppe da, så handler det jo om samspill, og det å på en måte skjønne hva de andre også gjør. Og da mener jeg at det er dirigenten sin rolle å hvertfall være litt framfor da, og kunne forklare (...) på en god måte.»

(Fra intervju med dirigent A)

Dirigent A opplevde at noen sider ved gehørarbeid var lettere å arbeide med på enetimer. På slike timer kan man tilpasse undervisningen etter musikantens nivå og interesser, og arbeide med andre ferdigheter enn det som faller seg naturlig i en samspillsituasjon. Dirigenten viste likevel en tydelig

ansvarsfølelse for å inkludere de sidene ved gehørarbeid som han mente var mer aktuelle i en samspillsituasjon.

Dirigent C hadde en tydelig oppfatning av det var hans ansvar som dirigent å sørge for at musikantene utviklet seg i forhold til gehør. Han ville ikke overlate ansvaret til kulturskolen eller andre, da det kunne være tilfeldig hvordan ulike lærere vektlegger gehør i undervisningen.

V: «Syns du at det er din jobb som dirigent å tilrettelegge for gehørutvikling hos musikantene?»

DC: «Ja, helt klart, fordi jeg som dirigent styrer jo på en måte den musikalske utviklingen og hvordan jeg vil ha det. Og på bakgrunn av det – hvilke resultater jeg vil oppnå – så syns jeg selv det er veldig viktig at de lærer å spille på øret, eller lærer seg musikken. Og jeg vet ikke hvor mye som gjøres av det i og med at selve grunnopplæringen nå er det jo kulturskolen som foretar. Den aspirantopplæringen. Så der er det jo mer opp til hver enkelt lærer, enetimelærer da.»

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigent C var bevisst på at det var opp til ham selv å ta ansvaret for at musikantene skulle utvikle seg i forhold til gehør, og så på dette som en viktig del av sin rolle.

Ønsker å gjøre mer

Dirigent A og dirigent B hadde bare vært dirigenter i et halv år på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, og uttalte at de ikke alltid var like bevisste omkring arbeid med gehør. Begge hadde ønsker og planer for hva de ville inkludere i undervisningen. Dirigent A ønsket å finne flere metoder for det han allerede arbeidet mest med i korpset, men han var også bevisst på at han ville ta tak i det som han ikke hadde arbeidet så mye med. Dirigent B ønsket seg generelt flere metoder for å arbeide med gehør i tilknytning til samspillet i korpset:

DB: «For det blir veldig sånn fokus på å lære seg stoffet og så spille konsert, og på en måte så er det veldig kortsiktig tenking.»

(Fra intervju med dirigent B)

Hun så på arbeid med gehør som en langsiktig investering for musikantene. Hun trakk frem musikantenes selvstendige øving som et tema knyttet til dette, da mye av arbeidet med å øve på musikken skjer hjemme.

DB: «Hvis man skal spille med noter så må man jo lære noter. Men det som er rundt det, og hvordan man lærer notene og hva man får ut av de utfordringene som ligger i hvert stykke, kan man jo bli bedre på. Og så det å bli flinkere til å gjøre ting på en sånn måte at de kan bruke det selv om jeg ikke står og sier til dem hva de skal gjøre. At overføringsverdien blir litt større enn at man bare gjør noe akkurat da, og så glemmer man det med en gang vi er ferdig. (...) Så det å gi dem... gjøre dem litt mer til sine egne lærere, da.»

(Ibid.)

Ved å gi musikantene flere strategier og redskaper på korpsøvelsen, vil de i større grad være i stand til å øve på notene hjemme og utvikle seg mellom korpsøvelsene.

4.2. Problematiserende holdninger til gehørarbeid i korps

Dirigentenens refleksjoner rundt sin egen praksis med gehør i korpset er helt sentralt i denne studien. Et tema som stadig dukket opp under samtalene med dirigentene, var hvordan de fant det problematisk å inkludere gehørarbeid, eller visse sider ved gehørarbeid, i korpsundervisningen. De problematiske aspektene viste seg ofte å være knyttet til didaktiske eller metodiske utfordringer, samt til tanker om hva tiden skal brukes til i korps, om gehørarbeidets karakter og om musikantenes interesser.

Differensiering og interesser

En av dirigentenens begrunnelser for å ikke arbeide mer med gehør enn de gjorde, var at aldersspredningen var stor i korpset, og at det var mange interesser å ta hensyn til.

V: «Har du interesse for å inkludere gehørarbeid mer i korpsundervisningen enn du gjør nå?»

DA: «Ja, altså, jeg føler jo egentlig alltid at jeg burde det, at jeg burde ha det mer med, men at det kanskje ikke alltid er tid, og hvertfall siden jeg har et sånt type korps, som er et generasjonskorps, med veldig stor aldersforskjell, da, så er det litt sånn, jeg vet ikke (...). For det er jo veldig mange som kanskje detter litt ut, men også blokker litt ut, kanskje spesielt av de eldre da, hvis man begynner å snakke veldig mye om terser og kvinter og hvor de skal opp og ned, og lys og mørk klang og sånt. Og som blir veldig sånn, *nei nei nei, det der kan ikke jeg, ikke si noe mer.* (...) På en måte, så syns jeg det er litt sånn skummelt å gjøre det for mye, da. For at de minste mister fort interessen, men samtidig er det gjerne de som skjønner mest. Så det er liksom balansen mellom å ikke øse på med for mye, også å ikke være redd for å gjøre det heller, da.»

(Fra intervju med dirigent A)

De yngste musikantene i korpset er kanskje mer vant til å være i slike læresituasjoner enn de voksne. Det kan synes som om noen av de eldre musikantene har «gitt opp» å lære om enkelte temaer knyttet til gehør og teori, eller er bevisst på at de ikke har ambisjoner om å lære det. De yngste musikantene, som ifølge dirigenten ofte skjønner mest, kan tenkes å være mer åpne for kunnskapen. Det at de lett mister interessen kan komme av at flere grunner, hvorav én mulighet er at de «lærer» av de voksne at dette er vanskelig eller kjedelig.

Dirigentens holdning til dette temaet kan synes å henge sammen med en oppfatning om at gehørarbeid er noe som tar mye tid, og noe som lett kan bli tungt og teoretisk for musikantene.

DA: «Det er vel alltid mye som man kan jobbe litt mer med, eller gjøre litt bevisst, men jeg tenker også at det, for musikantene sin del, å ikke overlesse dem med så mye teori, fordi de vil jo også spille musikk.»

V: «Ja. Det må jo ikke bli kjedelig.»

DA: «Nei, ikke sant, noe er jo...»

(Ibid.)

Denne oppfatningen gikk igjen hos de andre dirigentene nettopp i forhold til mer teoretiske eller intellektuelle sider ved gehørarbeid. Dirigent B så på begrepsbruk som et problematisk område i forhold til musikantenes spredte alder og forutsetninger.

DB: «Jeg er litt redd for å bruke begreper de ikke forstår. Og jeg kunne så klart ha brukt tid på å forklare det, men det er ikke alltid man har den tiden, eller det er hvertfall ikke alltid jeg tar meg den tiden. Jeg har vel nevnt grunntoner og sånne ting da, men ikke så mye ut over det. Der igjen kommer jo aldersspriket inn, de er jo på veldig forskjellige nivåer på sånne ting også.»

(Fra intervju med dirigent B)

Begrepsliggjøring av musikantenes erfaringer med musikalske fenomener sees muligens ikke som praktisk nyttig i tilknytning til å *spille* musikk. Det synes heller å assosieres med noe som er tungt og tar tid, og det er noe som kommer lengre ned blant prioriteringene i korpsundervisningen hos denne dirigenten.

Dirigent C gikk også forsiktig til verks når det gjaldt begrepsbruk og det å forklare for mye. Han unngikk ikke begrepene, men han ville unngå å sette for mye fokus på teorien. Et eksempel på dette er arbeid med dur og moll:

DC: «(...) Men jeg forklarer dem aldri at akkurat det er tersen, der og da, for det kan bli mye informasjon. Men det man gjør, jeg har funnet ut at jeg gir dem litt informasjon om sånne ting noen ganger, bare sånne input, og så kommer hjernen deres fremover i årene å jobbe med de tingene, så plutselig så knekker de bare koden, *åja sånn er det*, så ligger det latent. Men man må ikke forklare alt på en gang.»

V: «Nei. Plutselig kan de egentlig masse ting som de ikke...»

DC: «Ja, så kanskje brikkene faller på plass.»

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigenten var redd for å gi musikantene for mye informasjon i form av teori. Dette kan enten tolkes som at han mente det vil bli for avansert for noen av musikantene, eller, mer generelt, som at slik informasjon kan bli overflødig i korpssammenheng. I sammenheng med dette kan nevnes at han mente det var noen aktiviteter fra hørelære som ikke passet helt inn i korpsundervisningen, da de

hadde karakter av notekurs eller fag.

Dirigenten holdninger til problematikken ved differensiering i korps kan altså synes å bygge på noen konvensjoner i korpskulturen. Holdningen til at gehørarbeid tar mye tid, viser at gehørarbeid sees som noe som skal komme *i tillegg* til resten av innholdet i korpsundervisningen, sånn som for eksempel notelesing. Dirigent C demonstrerer dette når hun snakker om at det er lite tid til gehørarbeid:

DB: «Det er jo en utfordring da, for jeg synes utrolig mye av tiden i skolekorps går til å faktisk lære seg notene.»

(Fra intervju med dirigent B)

Dirigent C trakk også frem tidsaspektet, til tross for at han var fornøyd med sin situasjon i forhold til gehørarbeid i korpset. Han mente det var begrenset hva man kan utrette på den tiden som er til disposisjon når det var mye på programmet, men at det likevel var tid til det som trengtes for at det skulle skje en utvikling hos musikantene. Problemet med tid handlet i større grad om å eventuelt arbeide med andre aktiviteter som ikke synes like naturlige for dirigenten i korpssammenheng. I sammenheng med spørsmål om konkrete gehøreaktiviteter under intervjuet, ble tiden trukket inn som en faktor:

DC: «Vi kunne ha gjort masse av det du sier her, men vi har litt begrenset, vi har liksom to timer i uka, og så har de ti tusen andre aktiviteter... Og hektiske tider, og konserter som skal inn, så det blir ofte at man kanskje får gjort for lite av sånne ting.»

(Ibid.)

Mangel på arbeidsmåter

En annen faktor som viste seg å oppfattes som problematisk i forhold til arbeidet med gehør, var tilgangen på metoder eller lærestoff. Om noe er lett eller vanskelig å arbeide med kommer gjerne an på om man har gode hjelpemidler. Dirigent A beskrev hvordan arbeidet med gehør ble påvirket av tilgang til øvelser:

V: «Kommer du på noen andre utfordringer i korpset som du mener er relatert til gehør?»

DA: «Ja, og som jeg kanskje ikke jobber så veldig mye med, det er jo kanskje rytmelesing.»

V: «M-m.»

DA: «Det letteste, synes hvertfall jeg, er å jobbe med akkorder, ja, akkorder og koraler da, for da hører man veldig godt både med klangbildet og sånt. Men rytmelesing og det å skjønne forskjellige rytmer da, det er sånne ting som man kanskje ikke jobber så mye med, eller som man burde jobbet mer med, men som kanskje ikke har så mange gode øvelser da.»

(Fra intervju med dirigent A)

Øvelser og metoder kan på den ene siden handle om fysisk lærestoff, men det kan like gjerne være snakk om erfaringer man selv har gjort ved å prøve ut forskjellige arbeidsmåter. Erfaringer om hva som fungerer og ikke fungerer tar man med seg videre. Dirigent B ønsket å arbeide mer med gehør i korpset, men hadde kort erfaring, og påpekte at hun trengte et større repertoar av måter å arbeide på.

V: «Har du interesse for å inkludere gehørarbeid i korpsundervisningen mer enn du gjør nå?»

DB: «Ja! Altså jeg er jo fersk som dirigent, så man kommer liksom på ting etter hvert som man burde gjort mer av. Og det er jo en av de tingene man burde vært litt mer bevisst på, å kanskje hatt noen flere ting i verktøykassa som man kan bruke, da. Man kan jo ikke alltid gjøre det samme.»

Dirigentene som er nybegynnere i faget trenger på samme måte som musikantene å gjøre egne erfaringer med hva som fungerer på hvilke måter i undervisningen.

5. PS 2: Hvordan arbeides det målrettet med gehør i korpsundervisningen?

I dette kapitlet presenteres dirigentenes arbeidsmåter knyttet til gehør i korpsundervisningen. Arbeidsmåtene har ikke nødvendigvis form av selvstendige aktiviteter; det kan like gjerne dreie seg om handlingsmønstre eller kommunikative mønstre som er integrert i korpsundervisningen. Jeg presenterer arbeidsmåtene tematisk, og belyser dem ut fra det teoretiske rammeverket i denne studien.

Mye av gehørarbeidet i korpsene skjedde i sammenheng med innøvingen og formingen av korpsrepertoaret, og tre av delkapitlene vil derfor omhandle gehørarbeid integrert i arbeidet med repertoaret. Innøvingen av dette repertoaret skjedde alltid i tilknytning til noter. I kapittel 5.2. presenterer jeg dermed arbeidsmåter knyttet til forståelse av notebildet og innøvingen av de individuelle stemmene. Kapittel 5.3. dreier seg om gehør i forhold til samspill, mens kapittel 5.4. er viet det musikalske uttrykket. Det ble også arbeidet med gehør ved siden av arbeidet med repertoaret. Dette gehørarbeidet kunne både ha karakter av øvelser og av musikalsk samspill, og jeg har valgt å innlede med disse «løse» arbeidsmåtene i kapittel 5.1. Sammenfatning og drøfting av resultatene vil skje i kapittel 6.

5.1. Arbeid med gehør utenom korpsrepertoaret

Med korpsrepertoar menes her stykkene som korpsene øvde inn over tid, og eventuelt fremførte på sine konserter. Det viste seg at dirigentenes arbeidsmåter knyttet til gehør i korpsene ofte var integrert i arbeidet med repertoaret de til enhver tid spilte. Likevel hadde alle dirigentene noen øvelser eller aktiviteter de brukte utenom dette. Jeg har delt disse arbeidsmåtene i to typer. Den første typen består av øvelser knyttet til de forskjellige faktorene ved gehøret og strukturlytting, og den andre typen er samspillbaserte aktiviteter.

5.1.1. Strukturlytting, rytme, melodi og akkorder

Disse øvelsene i strukturlytting, rytme, melodi og akkorder kan sees som forberedende øvelser i forbindelse med korpsrepertoaret, eller som generelle øvelser for å utvikle intuitive kunnskaper, intellektuelle kunnskaper og/eller ferdigheter i gehør.

Lytte til innspilt musikk

For å utvikle gehøret er man avhengig av god kjennskap til de musikalske kodene i en bestemt musikk sjanger; noe som kan oppnås gjennom gjentatte erfaringer med å lytte til musikk i den aktuelle sjangeren. Dirigentene brukte innspillinger av korpsrepertoaret i forbindelse med innøving og musikalsk tolkning. Men dirigent A brukte også å la musikantene lytte til annen korpsmusikk, nettopp med formål å gjøre dem kjent med sjangeren. Han mente at musikantene kunne ha godt av å få høre noe av det korpsrepertoaret som finnes, selv om de ikke nødvendigvis skulle spille stykkene selv.

DA: Det har vært både og, egentlig. Musikk vi har spilt, men også musikk vi kanskje hadde lyst å spille, eller musikk som jeg har syntes er fin (ler).

V: Ja. Når dere lytter til musikk, får du dem til å lytte bevisst etter noe, eller er det liksom for å få forståelse av karakter eller sånt?

DA: Noe har vært litt for å på en måte vise dem hva som finnes, da. Så det er kanskje ikke sånn sett så bevisst, men... Jeg vet ikke, man er vel kanskje litt mer oppmerksom når man får høre at, *ja dette er et kult stykke, dere må høre på det*, liksom.

(Fra intervju med dirigent A)

Dirigent A mente at det viktigste musikantene skulle lære i forhold til gehør var å bli bevisst på å bruke ørene og å kunne tørre å stole på sin egen intuisjon. Det å la musikantene lytte til relevant musikk, selv uten instruksjoner om hva de skal lytte etter, kan sees som formålstjenlig for begge disse målene. For det første trekker dirigenten frem graden av oppmerksomhet som relevant i denne lytteaktiviteten. Musikantene får muligheten til å lytte oppmerksomt og intuitivt, og kanskje legge merke til andre ting i musikken enn de ville gjort om de selv spilte. Når musikantene spiller selv er det sannsynlig at en del av oppmerksomheten fokuseres rundt aspekter som notelesing og spilletekniske utfordringer, og det er ikke like selvfølgelig at de har overskudd til den samme lyttingen. I et sosiokulturelt perspektiv er det å lytte til musikk en evne som må læres. Av sitatet ser vi at dirigenten tilsynelatende ønsker å motivere musikantene til å lytte oppmerksomt ved å vise dem at han selv synes det er god musikk. På denne måten får musikantene ikke bare erfaringen med selve lyttingen, de får også erfare dirigentens entusiasme for musikken, og at det å lytte til musikk regnes som en kulturelt verdifull måte å lære på. Som kulturell representant og forbilde vil

dirigenten kunne motivere musikantene til å ta i bruk denne aktiviteten som kilde til kunnskap. Gjennom denne aktiviteten får musikantene forutsetninger for å bli mer bevisst på å bruke ørene – en lærdom som siden kan tas i bruk når de spiller selv.

For det andre vil vil musikantene ved å lytte til musikk stadig få nye erfaringer med hvordan musikken fungerer og *hva som finnes*, og dermed kunne utvide sitt musikalske vokabular. Musikantene sosialiseres inn i de kulturelle konvensjonene som gjelder i musikken; underforståtte enigheter om reglene i sjangeren og måter å fremføre musikken på. Når måten noe fungerer på tas som en selvfølge, har det blitt konvensjonalisert. Konvensjonene fungerer da som psykologiske redskaper som gjør at musikantene kan bruke denne kunnskapen i nye situasjoner. Disse musikalske erfaringene, samt det å bli vant til å lytte, gir musikantene mulighet til å bli tryggere på sin egen musikalske kompetanse og sin lytteevne, og dermed tryggere på sin egen intuisjon i musiseringen.

Øve rytmefigurer

Å øve på å forstå rytmer som sammensatte figurer i stedet for som enkelttoner er en metode for å strukturere rytmiske forløp i meningsfulle enheter, og dermed komme bort fra detaljfokuset i rytmelesingen. Dirigent B arbeidet med rytmer på denne måten, og brukte det som del av oppvarmingen. Dersom korpset spilte et stykke med rytmiske utfordringer, kunne hun trekke ut rytmer fra stykket til denne aktiviteten, slik at musikantene fikk øvelse i å utføre de aktuelle rytmefigurene og i å gjenkjenne dem på noter.

DB: Sånn som når vi spilte Imperial March, med den triolrytmen, å bruke det som en del av oppvarminga. Og da, når vi brukte den da, så skrev jeg opp den rytmen på tavla, og så noen variasjoner av den. Og da er det ikke bare sånn at jeg synger rytmen og så gjentar de, men at jeg skriver det på tavla sånn at de faktisk ser at *det her er det*, at de kan gjenkjenne figurene. Så sang vi det sammen først, og så spilte vi det på én tone, og spilte det som skala oppover og sånt.

V: Men hvordan jobber du med de variasjonene på tavla da?

DB: Da skrev jeg rytmen (dakker) *dan dattaka dan dan* på tavla, og så snudde jeg på det, *dan dan dan dattaka*, altså hadde flere variasjoner. Og så kanskje hadde fire stykker til slutt da. Så sto jeg og pekte på den ene, så gjentok de den helt til jeg byttet til neste, så da måtte de omstille seg, ikke sant. Og da er det kanskje ikke alle som får det med seg med det samme, men så hører de på hverandre, og så kan de (sier spøkefullt) *lære av hverandre og innenfor sin proksimale utviklingszone* (begge ler).

(Fra intervju med dirigent B)

Musikantene får her øvelse i både å utføre en rytmefigur presist og å lese den i forskjellige sammenhenger. Rytmefiguren er hentet fra en musikalsk sammenheng musikantene kjenner fra før, og gjennom å benytte den samme figuren til forskjellige typer øvelser får de mulighet til å bli trygge

på denne musikalske strukturen og etablere et indre begrep. Den intellektuelle kunnskapen; rytmens navn og dens representasjon i form av noter, fungerer her som et kulturelle redskaper som blir gjort tilgjengelig for musikantene, og som muliggjør at de kan ta i bruk kunnskapen om den musikalske strukturen også i nye situasjoner.

Arbeid med skala

Å spille skalaer utenat var en fast del av oppvarmingen i alle korpsene. Noen av dirigentene hadde innimellom arbeidet med moll, bluesskala og kromatisk skala, men hovedsakelig var det snakk om arbeid med durskalaer. Det varierte hvor mye arbeid de la ned i skalaspill i korpsene, og dirigentene som arbeidet minst med dette prioritere skalaer i de toneartene som er mest vanlig i korpsrepertoaret, og som musikantene dermed fikk oftest bruk for.

Skalaspill er en kulturelt veletablert aktivitet for å utvikle tekniske ferdigheter på et instrument, og det å øve skalaer utenat er en måte å bli kjent med instrumentet på. Når man ser på instrumentet som et kulturelt redskap i gehørsammenheng, kan denne øvelsen sees som en måte å gjøre redskapet mer tilgjengelig på. Når musikantene skal fremlegge sitt gehør via instrumentet, må de også kjenne godt til hvordan det fungerer teknisk i forhold til tonalitet. Ved å ofte spille skalaer vil musikantene også ha gode muligheter for å internalisere den intuitive kunnskapen om hvordan en durskala er bygd opp, samt den tonalitetsfølelsen som ligger i skalaen.

Dirigent A var opptatt av at musikantene skulle lære om de teoretiske sidene ved musikken. Han arbeidet mye med skala med korpset; også med den intellektuelle kunnskapen:

DA: «(...) jeg har jobbet med det å prøve å forklare for eksempel at det finnes forskjellige skalaer, og vi jobber jo en del med å spille... Jeg har på en måte forklart de hvordan en durskala er bygd opp med tonetrinn og sånt, og at alle durskalaer er bygd opp på samme måte, og at hvis man begynner på en annen tone så skal det høres likedan ut i de forskjellige intervallene, da. (...) Og også forklare forskjellen på dur og moll og litt sånt, at de skjønner det, og hvertfall når de spør om det, da.»

(Fra intervju med dirigent A)

Skalaens oppbygning blir her et kulturelt redskap som kan fungere på flere områder. Det kan brukes for å forstå notebildet når det for eksempel kommer til kryss og b-er på notelinjene. På samme måte vil musikantene kunne forstå avstanden mellom tonene de spiller på instrumentet, noe som er viktig når det kommer til å fremlegge sitt intellektuelle gehør. Og ikke minst vil musikantenes intuitive erfaringer med hvordan en skala høres ut kunne gis mening gjennom denne teoretiske modellen som redskap.

Transposisjon

Dirigent A bygde videre på arbeidet med skalaoppbygning ved å la musikantene teste sine kunnskaper i en praktisk musikalsk sammenheng. Korpset hadde spilt gjennom en koral, og deretter ba dirigenten dem om å transponere melodien én tone opp. I denne situasjonen kan musikantene bruke skalaoppbygningen for å bestemme hvilke faste fortegn de får i den nye tonearten, eller de kan bruke kunnskaper om avstand mellom tonene og konsekvent tenke melodien en heltone opp. Samtidig kan de bruke gehøret for å kontrollere at det de spiller samsvarer med deres forestillinger av tonaliteten i en skala, og spesielt forberedt er de på dette gjennom at de har spilt melodien fra før og hørt hvordan den beveger seg.

Imitasjon

Med imitasjon menes her å spille det man hører uten andre hjelpemidler enn gehøret og instrumentet. Dette er en aktivitet som krever godt gehør og god kjennskap til instrumentet. Det er dermed en god øvelse når vanskelighetsgraden er tilpasset musikantenes nivå og forutsetninger, ved at musikantene får øvelse i å oppfatte og identifisere musikalske strukturer, og fremlegge det de har hørt på sitt eget instrument.

Dirigent C mente det var viktig at musikantene lærte å spille på instrumentene sine uten å være avhengig av noter. Han brukte ofte imitasjon som del av oppvarmingen i korpset, og spesielt aktuelt mente han dette var om høsten, når han fikk nye juniorer som skulle inn i hovedkorpset. De hadde ofte ikke utvidet registret på instrumentet nok til å spille hele skalaer.

DC: «Men da tar vi for eksempel de tre tonene, de tre første tonene i Bb natura-skalaen, og så spiller jeg forskjellige motiver der, og så imiterer de. Sånn kan vi holde på i noen minutter. Og da bruker jeg noen ganger å teste, etter hvert som de har kommet [inn i det], så går jeg opp en halvtone. (...) Og noen av de knekker det ganske fort. Men da må det liksom bare være de tre tonene, at de opplever at de tre tonene har gått opp en halvtone.»

(Fra intervju med dirigent C)

De ferskeste musikantene i korpset får på denne måten utfordringer som ligger innenfor deres tekniske nivå på instrumentene. Samtidig er denne aktiviteten viktig for hele korpset med tanke på utviklingen av gehør. Man kan tenke seg at det raskt kan bli for høy vanskelighetsgrad for mange av musikantene dersom tonematerialet de benytter til denne aktiviteten er for stort. Samtidig gir dirigenten dem innimellom ekstra utfordringer ved å transponere tonematerialet en halv tone opp.

«Stable» akkorder

Som korpsmusikant er man del av et større lydbilde, og når man skal spille flerstemt sammen med andre trenger man kunnskap om hvordan man skal forholde seg til dette. Alle dirigentene arbeidet i større eller mindre grad med akkorder i undervisningen. Dirigent A arbeidet mest med akkorder og harmonikk i tilknytning til repertoaret, mens dirigent B og C brukte å stable og lytte til akkorder som en isolert aktivitet i oppvarmingen. Da var målet å øve på intonasjon, samt å gjøre musikantene kjent med forskjellen mellom dur- og mollakkorder.

Dirigent C brukte ofte en Bb-maj7-akkord som utgangspunkt for dette arbeidet, og fordelte instrumentgruppene i korpset på hver sine akkordtoner. Når de hadde fått akkorden til å klinge fint, fikk de som spilte septimen senke denne en halvtone, slik at det ble en Bb7-akkord, og videre skulle tersen senkes slik at de endte opp med en Bb-moll7.

DC: (...) det bruker jeg rett og slett til intonasjon. Og det med at de lærer seg å lytte, at klangen skal høres ren og fin ut, rett og slett. Og i en sånn akkord, så hører man ofte veldig fort om det er surt, eller om noen, sånn... Ja, lære seg å lytte til, til akkorden. (...) Og forklarer dem – og da kjenner de faktisk hva som skjer, at fra en glad til en trist...samtidig som de faktisk får brukt ørene for å holde det rent.

V: Ja. Forklarer du dem da at det er tersen som blir senket og...

C: Ja, ja prøver å forklare, men man må ikke forklare så voldsomt mye.

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigent C syntes å mene at det ikke var et poeng å gå i dybden av de teoretiske aspektene ved musikken. Dette gjaldt også dirigent B. De kunne bruke musikalske begreper, men unngikk gjerne den teoretiske forklaringen. Dette var det flere eksempler på i intervjuene. I sitatet ser vi at dirigent C knytter dur og moll til *glad* og *trist*, og i lyttesammenheng kan disse assosiasjonene tolkes som like viktige kulturelle redskaper for musikantene som teorien som ligger bak.

5.1.2. Musikalsk samspill

Disse arbeidsmåtene la til rette for at musikantene kunne bruke og utvikle sine gehørferdigheter i utøvelsen av musikk uten bruk av noter.

Improvisasjon

Et mål med å inkludere improvisasjon i undervisningen kan være å la musikantene leke seg med musikk og få erfaringer med å prøve ut hvordan musikken «fungerer». Når man vanligvis spiller

etter noter, kan målet også være å bevisstgjøre musikantene om at notene ikke *er* musikken, men et redskap, og at man kan spille uten noter og lage sin egen musikk.

Improvisasjon var også et område som ble arbeidet med både i og utenom korpsrepertoaret.

Dirigent B brukte noen ganger improvisasjon som en aktivitet i korpset når hun mente at musikantene trengte avveksling fra notene. Hun forklarte at denne aktiviteten gjerne ble organisert på sparket, og at musikantene syntes det var morsomt å få et avbrekk fra arbeidet med notelesingen. Dirigenten startet da med å skrive en bluesskala på tavla slik at alle kunne se hvilket tonemateriale de kunne improvisere over. Deretter ga hun musikantene hver sine toner i en akkord, og satte i gang et komp.

DB: «(...) jeg ga dem en tone hver, og så fikk jeg trommisen til å sette i gang et groove. Han er ganske flink, så det ble en utfordring til han, da. Og så fikk jeg resten til å spille, og så viste jeg dem bare med handa, sånn (viser) *dak dak dak*. (...). Og så finner man på litt etter hvert.»

(Fra intervju med dirigent B)

I sitatet ser vi hvordan kroppslig og musikalsk kommunikasjon kan brukes for å etablere en rytme i kompet, ved at trommisen begynner å spille, og dirigenten viser musikantene en rytme. En mulig tolkning av dette er at denne typen kommunikasjon blir naturlig i en kontekst preget av spontanitet og improvisasjon, og hvor notemarket er ute av bildet.

I forhold til improviseringen fungerer bluesskalaen som det mest sentrale og tilgjengelige kulturelle redskapet i denne aktiviteten. Musikantene får intuitive erfaringer med skalaen og med hvordan den forholder seg til det tonale kompet. Samtidig får de mulighet til å knytte intellektuelle kunnskaper til de musikalske inntrykkene, i form av skalaens navn og dens representasjon i noter.

Dirigent B lot gjerne en hel instrumentgruppe improvisere kollektivt først, og så fikk de som hadde lyst prøve seg alene etterpå. Å la musikantene improvisere kollektivt kan bidra til å etablere en trygg kontekst for å tørre å prøve noe de ikke nødvendigvis er trygge på. På den måten unngår musikantene å få for mye oppmerksomhet rettet mot seg, samtidig som de kan lytte til hva de andre gjør dersom de er usikre eller trenger inspirasjon. Dirigenten hadde også erfart hva som skjedde når hun hadde hoppet over denne bolken med kollektiv improvisasjon:

DB: «Det var kanskje det jeg gjorde feil sist, da ingen turte utenom ei (rekker opp handa), *jeg har lyst!*.»

(Ibid.)

I denne aktiviteten legger dirigent B til rette for at musikantene får utfordringer som er tilpasset dem. I et sosiokulturelt perspektiv kan man si at korpset som fellesskap arbeider innen sin kollektive potensielle utviklingszone. Den kulturelt erfarne trommisen får frihet til å utfolde seg,

samtidig som han får ansvar for å holde det hele sammen. Det tonale kompet er så enkelt organisert at selv de minst erfarne musikantene sannsynligvis vil kunne henge lett med. Under den kollektive improvisasjonsdelen får alle også mulighet til å delta under trygge forhold, og de kulturelt minst erfarne musikantene lærer ved å delta sammen med de som behersker aktiviteten. Og til slutt får de musikantene som vil ha større utfordringer lov til å improvisere solo.

Øve inn sanger «på øret»

Å spille «på øret» eller «på gehør» er et uttrykk som benyttes på forskjellige måter i dagligtalen. Noen vil si at det dreier seg om å overføre en indre forestilling til lyd på instrumentet uten andre hjelpemidler enn gehøret, for eksempel ved imitasjon, improvisasjon eller å spille noe man har hørt tidligere. Andre forbinder det med å spille uten noter, uavhengig av hvordan man i utgangspunktet har lært musikken.

Dirigent C brukte begrepet på sistnevnte måte. Ofte var det snakk om å lære notene utenat, men han beskrev også et tilfelle hvor han hadde øvd inn en hel låt med korpset uten bruk av noter. Når de ikke har noter som redskap i innøvingen sangen, må dirigenten kommunisere med musikantene på andre måter, for eksempel gjennom å demonstrere, forklare, diktere hvilke toner musikantene skal spille eller vise dem motorisk på instrumentet. Målet med denne aktiviteten hadde også vært å motivere musikantene ved å ta pause fra korpsrepertoaret og gjøre noe annerledes.

DC: «(...) da tok jeg med hele korpset, og så øvde vi inn St. Thomas, Sonny Rollins, så øvde vi den inn på øret. Så hele korpset spilte på øret. Og B-delen, den harmoniserte vi, den spilte vi flerstemt, da. Og de gikk inn og lærte de forskjellige stemmene etter hvert, og at veien på en måte ble til mens vi gikk. Så mens vi sto der, så hørte vi, og så *ok, prøv dere og spill det her, var det kult? Nei vi prøver...*, og sånt. Og plutselig da, etter to timer, så satt det, da satt som en kule.»

(Fra intervju med dirigent C)

Her får gehøret stort fokus i arbeidet med sangen, selv om musikantene også har andre hjelpemidler tilgjengelig for å lære. De kan bruke intellektuelle kunnskaper i form av for eksempel tonenavn i kombinasjon med instrumentet som hjelp for å lære melodien, men de får også høre melodien på forhånd, og de må huske musikken som helhet uten hjelp av noter. Dette åpner for at intuitiv og intellektuell kunnskap kan læres eller brukes parallelt.

Videre får musikantene være med på prosessen å harmonisere en del av sangen. Selv om dirigenten viser eller forteller dem hva de skal spille, og musikantene ikke nødvendigvis vet hvilke akkorder de spiller, så får de også her intuitive erfaringer med harmoniene. I tillegg oppmuntrer dirigenten dem til å ta stilling til hva som høres bra ut eller ikke, og de får prøve ut forskjellige løsninger.

Musikantene får dermed innblikk i kulturens måter å arbeide på gjennom å selv delta i aktiviteten.

5.2. Arbeid med forståelse av korpsnotene og innøving av stemmer

Dette delkapitlet handler om hvordan musikantene lærer musikk i tilknytning til noter, og hvilke arbeidsmåter som blir brukt for å øve inn notene. Hvilken funksjon notene blir gitt i undervisningen er et sentralt tema.

Lytte til innspillinger av stykket

Dirigent A og dirigent C brukte musikkinnspillinger som redskap i innøvingen av ny musikk. Å lytte til innspillinger ble i denne sammenhengen brukt for å gi musikantene et inntrykk av helheten og oppbygningen i et nytt stykke de skulle spille, slik at de hadde et auditivt utgangspunkt for notelesingen. Dirigent C mente at dette var spesielt viktig dersom musikken inneholdt elementer som musikantene ikke hadde nok erfaringer med på forhånd. Som eksempel brukte han et stykke som var rytmisk avansert på grunn av skiftende taktarter:

DC: «For eksempel, vi spilte (...) Bohemian rhapsody. Og det er jo sinnsykt heftig, både med taktarter og overganger som er utrolig vanskelig. (...) da slipper de å sitte og lese, og sitte og telle til tre, fire eller fem alt etter hvor... For der kan det jo plutselig komme en fem fjerdedels takt etter en fire fjerdedels takt. Altså. Og da må det ikke bli matematikk for dem når de sitter der, de må skjønne, og da går det bare automatisk. (...) Og da må vi faktisk lytte til det, at de ikke sitter og leser det. Men også når vi skal spille alt fra marsjer... så er det veldig viktig at man faktisk lytter til innspillinger som er gjort tidligere, at de vet hva de skal spille.»

(Fra intervju med dirigent C)

Av sitatet ser vi at den intuitive kunnskapen settes høyt hos denne dirigenten. «Matematikken», den intellektuelle kunnskapen, sees ikke som et godt utgangspunkt for læringen. Musikantene må *skjønne* og *automatisere*, altså danne seg intuitive begrep som de siden kan knytte til notebildet.

Etablere toneart

Når musikantene skulle spille stykker i uvante tonearter, mente dirigent C at det var viktig at de fikk «forberede fingrene» på å spille riktige fortegn. Dette gjorde de ved å spille den tilhørende skalaen utenat før de startet på stykket:

DC: «(...) hvis de får flere fortegn, at en gruppe må spille i E-dur, så har de plutselig fire

kryss, så tror jeg det er veldig viktig at de faktisk kan spille, at vi spiller E-dur-skalaen først, på øret. For da, hvis man kan spille E-dur-skalaen, da ligger alt latent, da ligger alle halvtonene klar allerede, sånn at de vil automatisk gripe Giss i stedet for en G. For det ligger i fingrene. Når de ser den, så ser de ikke G-en, og så ser de til begynnelsen av notelinja og ser at det er et kryss, og så tilbake, men de... ja.»

(Fra intervju med dirigent C)

Gjennom denne øvelsen blir musikantene forberedt på å kunne bruke sin kunnskap om skalaen eller tonearten, i kombinasjon med instrumentet, som redskap for å utføre notene riktig. Musikantenes tekniske ferdigheter kan bidra til at de slipper å fokusere på detaljene i notelesingen, da fingrene og teknikken gjør mye av «tenkingen». Samtidig bidrar øvelsen til å etablere en tonalitetsfølelse som kan være utgangspunkt for en analytisk tilnærming til musikken. Tonalitetsfølelsen vil også gjøre det lettere for musikantene å høre om de glemmer et fortegn i notene, og korrigere ved hjelp av gehøret.

Bladlesing

Alle dirigentene brukte å la musikantene bladspille nye stykker, uten å ha hørt musikken på forhånd. Det er altså bare den første gjennomspillingen av notene som er bladspill, deretter blir det øving. Gjennom denne aktiviteten får musikantene øvelse i å danne seg en indre forestilling ut fra notene om hvordan musikken skal høres ut. Når det gjelder melodi er det likevel ikke noen selvfølge at dette skjer, da musikantene kan bruke de tekniske sidene ved instrumentet i kombinasjon med notene for å spille riktig. Ingen av dirigentene brukte å la musikantene bladsynge melodi. Rytmen må de likevel omsette fra noter til lyd uten noen annen hjelp enn gehøret.

Dirigent B mente at det var viktig å gi musikantene tid til å se gjennom notene på egenhånd før de startet å spille, blant annet med tanke på fortegn i notene. Bortsett fra dette hadde ikke dirigentene noen spesielle metoder for å forberede bladlesingen, med unntak av at dirigent C noen ganger startet med å etablere tonearten, og at dirigentene etablerer taktartsfølelse ved å telle opp. Musikantene får utfordringen med å bruke de kunnskapene de har om noter, instrument, musikk og samspill som redskap for å spille riktig. De mindre erfarne kan samtidig høre på hva de andre spiller og rette seg inn etter det.

Demonstrasjon og utprøving

Dirigentene brukte ofte å demonstrere for musikantene hvordan musikken skulle høres ut hvis det dukket opp utfordringer i notelesingen. Denne demonstrasjonen kunne dreie seg om å spille eller

synge melodien, dakke rytmer, klappe eller spille på én tone. Musikantene fikk deretter bli med og øve og repetere den aktuelle utfordringen mens de så på notene. Dirigent B brukte ofte ulike former for demonstrasjon i undervisningen, for å gi musikantene et lydlig utgangspunkt, og dermed en forutsetning for å forstå notene som noe musikalsk.

DB: «(...) når du først har lært å *lese* noter – at man ikke bare spiller noter, men faktisk spiller musikk, at man klarer å overføre den lesingen til å faktisk bli noe mer enn bare *det der er en A*. At man kan sette det inn i en større sammenheng.»

(Fra intervju med dirigent B)

Dirigenten syntes å mene at musikantene lett kunne tolke notene som instruksjoner om hva de fysisk skulle gjøre på instrumentene sine i stedet for som referanser til musikk. Dermed ble det viktig at musikantene fikk intuitive erfaringer å støtte seg til i notelesingen.

Arbeid med taktering og underdeling av rytmer

I korpset er musikantene vant til at dirigenten styrer blant annet pulsen i musikken gjennom direksjon. Alle dirigentene arbeidet med å bevisstgjøre musikantene om hvordan de kunne ta bruk av dette i innøvingen av notene. Dirigent A lot noen ganger musikantene selv prøve å takttere i forskjellige taktarter, mens dirigent B hadde arbeidet med å forklare slagfigurene i sin egen dirigering, slik at musikantene kunne bruke dette til å orientere seg i takten.

Dirigent C arbeidet i enkelte situasjoner med å forklare sin egen taktering, men mente at slike ting ofte gikk av seg selv, og at musikantene ikke hadde behov for å selv dele inn taktene på denne måten:

DC: «Så dette med å dirigere for å plassere rytmer, det føler jeg at det må komme mer når de blir litt større da.»

V: «Når de får litt mer oversikt?»

«DC: Ja, får mer oversikt liksom, og da kan de kanskje med å dirigere, klare å sette... sette på plass og plassere det de allerede gjør. (...) Men jeg føler det at hvis jeg bare er tydelig på dem, tydelig, og at de bare vet hvor eneren er... Og så at jeg med mine bevegelser gjør ting riktig, og at de har sunget det på forhånd, så faller brikkene på plass. Og bare de vet hvor eneren er, at de alltid har starten på en... så er det det ofte... ja.»

(Ibid.)

Dirigent C synes her å mene at taktfølelsen er det viktigste for at musikantene skal forstå det rytmiske notebildet, og at de på sett og vis leser en hel takt om gangen.

Dirigent A arbeidet på motsatt vis, og var opptatt av at musikantene skulle forstå teorien bak rytmefigurene. Han brukte å arbeide med underdeling og pulsforståelse i korpset. Et eksempel var å

la musikantene spille gjennom 16 takter av notene, og deretter gjøre det på nytt ved å spille på åttendedeler eller sekstendedeler, for å få underdelingspulsene «i blodet». Samtidig fokuserte han på betoning for å gi rytmene riktig karakter. En annen metode han ofte brukte, var å la trommene spille åttendedeler mens musikantene klappet eller spilte rytmene sine oppå dette. Den teoretiske underdelingen av rytmene blir et redskap i form av at musikantene kan «regne» seg frem til en presis utførelse av notene.

Synge musikken

Å synge musikken var en aktivitet som dirigent C og dirigent A ofte brukte for at musikantene skulle bli trygge på stemmene sine. Denne aktiviteten ble brukt i etterkant av at de hadde spilt et stykke etter noter. Dirigent C var konsekvent på at musikantene skulle synge musikken hvis noe viste seg å være vanskelig å få på plass. Han mente at «(...) ingen kan spille et stykke før de faktisk kan synge et stykke» (DC), og brukte masse tid på å synge med korpset. Som eksempel brukte han et taktarsskifte, hvor stykket hadde gått i 4/4 takt og skulle over til 3/4:

DC: «(...) fløyta kommer inn med en opptakt og en melodi sånn at de har kommet fra fire fjerdelel til tre fjerdedel, og så skal liksom bassklarinetten spille eneren, og så skal for eksempel klarinettene svare på de to etterslagene da, i tre fjerdedel. (...) Og det er sånne ting som de ofte ikke kan lese seg til...direkte, mange. De bare klarer ikke... har ikke den innebygde pulsen, da. Men det vi ofte gjør da, da må man, da må vi rett og slett synge det. Vi må synge det, og det er nesten så man må danse vals, rett og slett, for at de får det i kroppen. Og det viser seg det, at da løser ting seg.»

«V: Ja. Bruker du noe sånn bevegelse da, eller?»

«C: Ja, prøver litt bevegelse og sånt, ja, prøver det, å få det i kroppen, da.»

(Ibid.)

Det å få musikken «i kroppen» var i følge denne dirigenten en naturlig løsning på mange musikalske utfordringer. Dette kan oversettes til at musikantene ikke bare skal mestre notene, men internalisere kunnskapen, slik at notelesingen ikke lenger blir det største fokuset. Gjennom å synge musikken hevdet dirigenten at musikantene lærte musikken og notene bedre, og et resultat var ofte at musikantene lærte mye av musikken utenat. Notene blir på denne måten fremstilt som et redskap for å øve inn og huske musikken, men for å *lære musikken* må musikantene koble notene til intuitiv kunnskap.

5.3. Arbeid med helhetsforståelse og samspill

I denne delen vil jeg presentere hvordan det ble arbeidet med gehør når det gjaldt det musikalske samspillet. Jeg har delt arbeidsmåtene i en rytmisk og en harmonisk kategori (kap. 5.3.2. og 5.3.3.), samt en kategori som er uavhengig av disse faktorene (kap. 5.3.1.).

5.3.1. Struktur og helhet

Dirigentene arbeidet mye med det å få musikantene til å lytte til hverandre og forstå den musikalske helheten som et samarbeid. Arbeidsmåtene var likevel ikke begrenset til lytting.

Synge hverandres stemmer

Når dirigent C arbeidet med å synge de enkelte stemmene i korpset, aktiviserte han likevel alle musikantene i syngingen.

DC: «Men det vi gjør mest, sånn, det er å synge. Og hvis vi bare jobber med en spesiell instrumentgruppe, så lar jeg alle sammen være med å synge det, for det er veldig viktig at – også trommeslagerne – vet hva de andre spiller. Og de andre vet hva trommene spiller, og bassene vet hva kornettene spiller, og så videre. Å synge... Og da oppfatter de, da får de liksom en helhet av det og kan musisere over.»

(Fra intervju med dirigent C)

De som er med og synger andres stemmer har naturligvis ikke disse notene foran seg, og får dermed også øvelse i å memorere og fremlegge det de hørere. Hovedsiktemålet med aktiviteten er likevel at musikantene skal få oversikt over helheten, ved å vite hva de andre gjør, og ved å bli bevisst på å lytte til hverandre når de spiller.

Improvisasjon

Dirigent A og dirigent C arbeidet til tider med korpsrepertoar som åpnet for improvisasjon. Da var det utskrevne soloer i noen av stemmene, men de musikantene som hadde lyst fikk prøve å improvisere. Selv om musikantene her ikke nødvendigvis får noen konkrete strategier for hvordan de kan gjøre dette, får de muligheten til å «prøve ut rammene» i musikken og utforske hvordan det de spiller passer med den musikalske helheten. Dette kan være snakk om periodefølelse, harmonisk bevissthet, eller å spille rytmiske eller melodiske strukturer som passer inn i den musikalske helheten.

5.3.2. Puls og rytmisk samspill

Disse arbeidsmåtene dreide seg om å forstå den rytmiske helheten i stykkene, og å kunne bruke dette i sammenheng med notene og samspillet. Ofte dreide disse arbeidsmåtene seg om å styre fokuset for musikantenes lytting mot det som til enhver tid var hensiktsmessig.

Arbeide med felles puls

Det å ha pulsfølelse er en viktig del av «rytmegehøret», da det er grunnlaget for å kunne strukturere rytmene man hører, og grunnlaget for å kunne være «samspilt» med andre. Dirigent C hadde stort fokus på puls i undervisningen:

DC: «Det er ganske sånn at når vi begynner å musisere, bare stortromma og tubaen er på plass og på en måte groover – og det gjelder marsjer og alt sammen, å etablere puls, at de føler at dette her er bra, at de ikke bare sitter og leser noter, da kommer resten, da faller brikker på plass ganske fort. Hvis du begynner i den retningen, i stedet for ofte å begynne å terpe på tekniske ting uten at de faktisk vet hvordan hele musikkstykket høres ut. De kan bare trykke en masse som kommer ut, altså spille uten at de egentlig vet hvordan helheten skal være.»

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigenten arbeidet konkret med dette i undervisningen. Under innøvingen av nye stykker brukte han ofte å la slagverket og tubaene starte med å etablere et rytmisk fundament, slik at resten av korpset fikk høre hva de skulle rette seg etter. Da startet det gjerne med basstromme og tuba, deretter skarptromma på etterslag, og til slutt resten av slagverket. På denne måten mente han at det ble lettere for musikantene å «tenke musikalsk» i møte med notene.

Dirigentene brukte også å utfordre musikantene på puls ved å ta bort den vante støtten fra slagverket eller dirigenten selv. Dirigent C lot ofte korpset spille uten slagverk, mens dirigent A brukte å «sette igang» hele korpset, og deretter slutte å dirigere, og la dem spille på hverandres puls.

Lytte etter fellestrekk med andre stemmer

Dirigent B hadde inntrykk av at musikantene ofte glemte å lytte til det som skjedde rundt dem, og at det dermed ble vanskelig å få musikken til å henge sammen rytmisk. Hun var opptatt av at musikantene skulle forstå hva lytting dreide seg om, og hele tiden være bevisste på å bruke ørene mens de spilte. Det å sette fokus på å lytte bevisst til hverandre hadde dermed stor virkning.

DB: «Det fungerte overraskende bra, jeg tenkte at jeg kan jo prøve å få dem til å bruke lytteordet eller, nevne det for dem, og så skulle kornettene spille en rytme som også lå i trommene, og kornettene var alltid helt ute og kjørte og det var helt krise. Og så *ok, lytt til*

trommene, de har det samme som dere hele tiden. Og da bare ding, satt det med en gang. Sånn at det å åpne ørene tror jeg gir ganske mye gratis, så slipper man å stå og si alt eksplisitt.»

V: «Ja, hvis du får dem til å åpne ørene, så er det mye de kan gjøre på egenhånd?»

B: «Ja, sette litt fokus på hvem de kan lytte på, hvem som har det samme som de der og der. Da får man mye gratis, altså, jeg fikk litt sjokk da jeg prøvde det. *Hva er det å lytte?»*

(Fra intervju med dirigent B)

Dirigentens utsagn, *hva er det å lytte?*, er essensen i denne arbeidsmåten. Det er ingen selvfølge at musikantene lytter til det som skjer rundt dem, de må lære at de skal lytte og at de kan lytte etter forskjellige ting i musikken. Ved å lytte til de «riktige» tingene, ser vi av sitatet at musikantene får hjelp til å forstå notebildet og utføre rytmene sine presist. Dirigenten er her den kulturelle representanten som fokuserer musikantenes oppmerksomhet mot det som er relevant, og gjør det lettere for dem å spille riktig.

Legge bort notene

Dirigent C fokuserte som tidligere nevnt på at musikantene skulle internalisere kunnskapen når de spilte etter noter. Når et stykke var vanskelig musikalsk, men ikke teknisk, kunne han derfor be musikantene om å legge bort notene.

DC: «Vi spiller for eksempel Pirates of the Caribbean, den går nå igjen og igjen, og introen der... Ofte sliter vi med at det er fire mot tre, eller sånn rytmikken, at de... Og da legger vi notene bort, og så spiller vi. For det er ikke noe teknisk vanskelig, det er rytmikken som er... Å få det til å gå mot enannen. Og da får de legge notene på gulvet, og så spiller vi det utenat.»

(Fra intervju med dirigent C)

På denne måten fjernes fokuset fra notelesingen, og musikantene får mulighet til å rette all oppmerksomheten mot det de gjør musikalsk. Ved å be musikantene om å fysisk legge bort notene, bidrar dirigenten samtidig til å øke bevisstheten blant musikantene om notenes funksjon.

5.3.3. Harmonisk samspill

I harmonisk sammenheng var det intonasjon og klang som var hovedfokus for arbeidet i korpsene. Dette var et område alle dirigentene arbeidet mye med i tilknytning til stykkene.

Arbeide med intonasjon og harmonisk forståelse

Alle dirigenten arbeidet mye med intonasjon og klang, og så på disse aspektene som to sider av samme sak. Dirigent B brukte å snakke om klang i stedet for intonasjon i korpset, da hun hadde inntrykk av at musikantene ofte ble usikre og trakk seg tilbake når det var snakk om intonasjon. Hun mente at det var lett for musikantene å høre om tonen deres var *fin*, og at dette var fokuset i undervisningen. Dirigent A mente også at det ikke var noe stort skille mellom klang, intonasjon og «lydforståelse»:

DA: Ja, nei, altså det er jo å få de til å lytte bevisst hele tiden. Og det at man har så mange forskjellige typer instrumenter. For da handler det kanskje ikke bare lenger om klang og intonasjon, men om at man må være vant til annen type lyd enn sin egen da. (...) Altså, mens de flinkeste er der, så tror jeg det er lettere for de litt yngre og ikke like flinke da, å henge seg på, og på en måte skjønne det fordi de hører hva *de* [flinkeste] gjør i forhold til de andre. Men hvis man er veldig mange av de unge, da, og kanskje i rekruttkorps og sånt, så er det litt vanskeligere for dem, tror jeg, å skjønne det med klang og intonasjon og sånne ting.

(Fra intervju med dirigent A)

De yngste musikantene har kanskje ikke like gode tekniske forutsetninger for å intonere riktig som de mer erfarne. Men samtidig er det gjennom erfaringer med å spille sammen med andre, mer kulturelt erfarne musikanter, at de lærer hva som regnes som god klang og intonasjon.

En av måtene dirigentene arbeidet med intonasjon på, var å bevisstgjøre musikantene om hvor i lydbildet de skulle lytte. Dirigent B og dirigent C snakket om å *legge seg inn i andres klang*. Dirigent C brukte som eksempel når altsaksofonistene og hornistene skal spille lange toner og danne et klangteppe:

DC: «Og det vet jo alle som spiller altsax da, når det er to altsaxer ilag, du kan sammenligne det med å spille hardingfele, det kan fort bli voldsomt surt (ler). Men da, ofte å la dem lytte mot – hvis jeg vil ha den runde, store, varme klangen – at jeg sier at altsaxene må lytte mot valthornet, for eksempel. At de jobber med å få det til å klinge rundt og *ilag*, alt etter hvilken type...hva vi spiller, da. Så det er utrolig viktig, for det er jo rett og slett musiseringen vi snakker om da.»

(Fra intervju med dirigent C)

Her ser vi også at lyden i de forskjellige instrumentene regnes som relevant i forhold til intonasjon, og at dette kan løses ved å fokusere på klang. Man kan også legge merke til at kulturelle konvensjoner spiller inn i forståelsen av dette arbeidet: saksofonistene «lærer seg» at det er vanskelig å spille rent på instrumentet.

I undervisningen snakket dirigentene også om generelle måter å lytte på i intonasjonssammenheng. Dirigent C snakket om å stemme mot bassen. Dirigent A arbeidet mye med akkorder og harmonikk når korpset spilte koraler, og fokuserte på begrepsapparat for å bevisstgjøre musikantene om

intonasjon. Han var opptatt av at musikantene skulle bli vant til å tenke på hvilken akkordtone de hadde, og om de for eksempel hadde en ledetone. I sammenheng med dette snakket han om aspekter som mørk og lys klang, og retning i melodi.

DA: «Litt sånn begreper, kanskje. Og på en måte prøve å gjøre det til en vane at de tenker grunntone, ters og kvint, at de vet hvor de skal lytte for å få en akkord til å være ren, og på en måte hva slags oppgave de har da, på de forskjellige tonetrinnene. (...) og jeg bruker jo å spørre dem, hvilken tone har du i akkorden, *har du en ters eller har du en kvint?*, ikke sant. Så jeg prøver jo å gjøre det til et litt mer dagligdags språk for dem.»

(Fra intervju med dirigent A)

Gjennom å bruke begreper på denne måten, i sammenheng med å jobbe med og lytte til akkordene, blir musikantene gradvis vant til denne tenkemåten. Om de ikke skjønner alt med det samme, så vil de i alle fall kunne lære at intonasjon og klang er noe man må være bevisst på når man spiller. Dirigent A forklarte at han også brukte å fokusere på hva musikantene selv syntes hørtes bra ut, og fortelle dem at det som regel ble riktig når de stolte på sin egen intuisjon.

Synge flerstemt

I sammenheng med å bevisstgjøre musikantene om harmonisk intonasjonsforståelse, brukte dirigent A noen ganger å la dem synge koraler flerstemt. Da hadde musikantene allerede spilt stemmen sin og hørt musikken flere ganger. Begrunnelsen for denne aktiviteten var at musikantene skulle vite hvordan sin stemme hørtes ut i forhold til helheten. Selv om musikantene kan stemmen sin godt, blir de her «tvunget» til å bruke ørene for å kontrollere det de gjør i forhold til de andre stemmene.

5.4. Arbeid med musikalsk uttrykk

Det siste området som ble arbeidet med i tilknytning til korpsrepertoaret, var det musikalske uttrykket i musikken. Disse arbeidsmåtene handlet i stor grad om å bli kjent med de musikalske kodene i en sjanger.

Lytte til innspillinger av stykket

Musikkinnspillinger ble også brukt i sammenheng med det musikalske uttrykket, for å forberede korpset på nye stykker de skulle spille. Målet var da å gi musikantene et inntrykk av karakteren eller uttrykket i stykkene. Dirigent C mente at originalinnspillinger av stykkene i noen tilfeller var mest

egnet. I eksemplet med Bohemian Rhapsody beskrev han hvordan det ikke var nok å lese notene for å få en forståelse av karakteren.

DC: «Og det vi gjorde da, vi kunne selvfølgelig – garden har blant annet brukt det arret og sånt... Da valgte jeg rett og slett å lytte til originalen med Queen. Og så lærer vi oss originalen med Queen. (...) Og mange, det er klart, mange av disse som nå sitter og spiller i korps, de har jo ikke... Altså, de var jo ikke født når Freddie Mercury avgikk med døden, ikke sant, så det er jo sånt som de ikke har vokst opp med. Selv om det har rullet og gått på radio. Så de må lære seg å høre. Vi jobber en del med Mezzoforte-låter også. Og det er jo typisk, litt sånn åttitalls, litt funk og litt west coast-aktig og sånt. Og da må vi faktisk lytte til det (...)»

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigenten er bevisst på at de unge musikantene ikke nødvendigvis har hørt denne musikken før, og kanskje ikke har særlige erfaringer med sjangeren. Ved å lytte til originalen i stedet for til en korpsinnspilling, settes stykket inn i en historisk kontekst, og musikantene får et innblikk i hvilke spesielle trekk som gjelder i denne musikk sjangeren.

Dirigent A benyttet også innspillinger i arbeidet med karakter i musikken, men på en litt annen måte. Her var det snakk om klassisk korpsrepertoar, og dirigenten ville vise musikantene *én måte* å gjøre det på. Han var opptatt av at musikantene skulle få prøve ut forskjellige måter å spille på, og ville dermed ikke be dem om å imitere karakteren i stykket. Likevel får musikantene høre innspillinger som medierer kunnskap i samsvar med de musikkulturelle konvensjonene i sjangeren, og denne kunnskapen kan tas i bruk selv om musikantene ikke direkte imiterer fremføringsstilen.

Demonstrasjon, forklaring og utprøving

I korpsnotene er det ofte angitt tegn og musikalske begreper som sier noe om intensjonene i det musikalske uttrykket. I tillegg har dirigentene vanligvis egne formeninger om hvordan de ønsker at det musikalske resultatet skal bli. Men når det kommer til hvordan man skal forme og uttrykke musikk, er det ikke mulig å forklare presist hvordan man vil at musikken skal høres ut. Enten dirigentene arbeidet med utgangspunkt i angivelsene i notene eller i sin egen forestilling, brukte de derfor forskjellige typer kommunikasjon for å formidle det de ville frem til.

Dirigent C hadde alltid instrumentet sitt med seg i undervisningen, og sørget for å være så godt forberedt at han kunne gå bort til hvilken som helst instrumentgruppe og spille for dem og sammen med dem slik han selv ønsket at det skulle høres ut. Han brukte også tid på å forklare og demonstrere hva de forskjellige tegnene i notebildet betydde. Når det kom til musikk fra forskjellige sjangere, var han opptatt av at musikantene skulle vite noe om bakgrunnen for musikken, for å

kunne fremføre musikken på en riktig måte:

DC: «(...) der er et eksempel, med Månemannen. Når vi skal spille selve den delen (nynner temaet), så er det arret sånn at noen spiller melodistemmen, og så er det noen som bare spiller én tone (nynner melodirytmen på én tone), altså... Og det *er* jo egentlig hardingfele... vi snakker om da, det er jo det. Å forklare dem den her, hvordan det skal være, det er jo ganske vilt, sånn (viser felestrøk med armene), å faktisk forklare disse ungene at de som sitter og spiller bare en tone – forklare dem at den er vel så viktig som melodien som går opp og [ned], og da er vi på klangen og fremførelsen av dette, liksom ansatsene i det, at vi... Og da legger vi selvfølgelig bort notene, for det er jo ikke så vanskelig dette da. Og så spiller vi det, og så forklarer jeg dem litt sånn... Som hardingfela da, at det skal liksom (lager en skarp lyd) være, ja... (...) Og det er jo rett og slett – da prater vi om rene musiseringa.»

(Fra intervju med dirigent C)

Dirigent C brukte kroppen og stemmen på forskjellige måter når han skulle forklare. Dirigenten mente videre at hans egen dirigering hadde mye å si for det musikalske uttrykket, uavhengig av sjanger:

DC: «Altså, jeg må musisere med meg selv, så dirigeringen min må i seg selv være musisering, at jeg ikke bare er statisk, at *der er slagene.*»

(Fra intervju med dirigent C)

Dette er en form for kroppslig-musikalsk kommunikasjon som er vanlig blant dirigenter, og som på sett og vis «speiler» musikken. Ved å bruke bevegelser på denne måten kan dirigenten forsøke å *vis*e musikantene hva slags uttrykk han er ute etter.

Dirigent A og dirigent B hadde fokus på at musikantene selv skulle finne frem til et uttrykk, ved å prøve ut forskjellige måter å spille på. Dirigent B henvendte seg til musikantenes fantasi ved å bruke utsagn som *å late som dere står på en fjelltopp og spiller*, da hun mente at det var vanskelig å ordlegge seg på en konkret måte når det gjaldt barn. Dirigent A brukte på samme måte det *å overdrive* som metode. Ved å overdrive blir musikantene mer klar over hva det er de gjør, og får øvelse i å variere spillet sitt. I tillegg var dette en måte for å få musikantene til å *ta initiativ* til å få musikken til å høres bra ut.

Synge musikken

Dirigent A mente at å synge musikken var en god måte å forme et musikalsk uttrykk på, og at musikantene på denne måten kunne ta bedre kontroll over uttrykket.

DA: «Egentlig også kunne synge det, for det er så mye som åpner seg opp da. Når man selv vet hvordan man vil synge det, så blir man jo mye bedre å musisere. Og det høres også veldig godt på korpset, når jeg gjør det. Når jeg ber dem om å synge det, og så spille det slik de ville sunget det, eller spille det slik de nettopp sang det. Det er også litt for å bevisstgjøre de på retning i melodi, da. Så er det veldig mange ting som blir veldig mye bedre, og så tror

jeg de kanskje skjønner at, det instrumentet, det er liksom bare en sånn død ting som er der, det er liksom de som lager musikken.»

(Fra intervju med dirigent A)

Dirigent A synes å mene at det å spille på instrumentet kan legge noen begrensninger i musikantenes tenkemåter når det kommer til måter å uttrykke musikken på. Ved å be dem synge det slik de ønsker at det skal være, må de for det første konkret ta stilling til hva de ønsker. For det andre får de anledning til å oppdage at de kan uttrykke sin egen forestilling gjennom instrumentet. På denne måten sees instrumentet et redskap for å uttrykke seg musikalsk.

6. Sammenfatning og diskusjon

På bakgrunn av de overstående resultatene, vil jeg i det følgende kort sammenfatte og diskutere noen sentrale temaer knyttet til problemstillingene i denne studien.

Et av utgangspunktene for denne studien har vært å få innsikt i hva gehørarbeid i korps handler om ifølge korpsdirigenter selv. I et sosiokulturelt perspektiv dreier dette seg om forhandling om mening omkring denne virksomheten. Dirigentenes holdninger til temaet, samt deres konkrete måter å arbeide med gehør på, sees som aktive forsøk på å forstå praksisen på en bestemt måte (Säljö 2001). Dirigentenes syn på hva som er formålet med gehørarbeid viste at de la forskjellige verdier til grunn for dette arbeidet. Dirigent B og dirigent C trakk frem musikantenes helhetlige musikalske utvikling som et viktig siktepunkt for gehørarbeid i undervisningen. Musikantene skulle lære å bli selvstendige utøvere, med tanke på å kunne spille et instrument, og med tanke på å ha strategier og redskaper til å lære seg musikk på egenhånd. Gehørarbeid ble sett som en langsiktig investering i musikantenes utvikling. Hos dirigent A hadde begrunnelsen for gehørarbeid i undervisningen, i alle fall ved første øyekast, et mer kortsiktig preg. Her ligger fokuset på nytteverdien av godt gehør for å få korpsrepertoaret til å høres best mulig ut. Oppgaven blir da å utvikle de sidene ved musikantenes gehør som umiddelbart fremstår som nyttige i arbeidet med korpsrepertoaret. Videre så dirigent C det som et formål med gehørarbeid å komme bort fra fokuset på noter i korpskulturen. Gehørarbeid handler på denne måten om å lære musikk gjennom ørene, og å bevisstgjøre musikantene om notenes funksjon som redskap. Til slutt mente dirigent B og dirigent C at et av formålene med virksomheten var å motivere musikantene, for eksempel ved å arbeide med musikk på mer «utradisjonelle» måter, eller gjennom at musikantene opplevde mestringsfølelse. Dette formålet indikerer at gehørarbeid regnes som noe morsomt og utviklende for musikantene. Disse forskjellige formålene gir innblikk i de underliggende meningssystemene som dirigentenes holdninger og handlinger springer ut av.

For å forstå til fulle hva slags meningsinnhold dirigentene legger i gehørarbeid, er det videre interessant å se på hva de mente var problematisk med virksomheten. Dirigent A og dirigent B trakk frem tiden som et problematisk aspekt. Ofte ble det ikke tid til gehørarbeid, da det tok mye tid å øve inn notene, og det var mye som skulle skje. Gehørarbeid sees som noe som kommer i tillegg til notelesingen og samspillet, og noe som tar endel tid. Dirigent C mente på den andre siden at denne ekstra tiden var verd å bruke på øvelsene. Han trakk først inn tidsaspektet når det kom til å inkludere andre typer aktiviteter enn de han allerede benyttet i undervisningen. Da er vi over på

neste «problematiske» emne blant dirigentene, som handler om gehørarbeidets karakter i korps. Alle dirigentene hadde meninger om arbeidsmåter eller innhold som ikke bør overdrives i korpsundervisningen. Dette handlet stort sett om de teoretiske sidene ved gehørarbeid, og i hvor stor grad musikantene interesserte seg for eller hadde bruk for intellektuell kunnskap ut over notekunnskapen de fikk gjennom spillingen. Dirigent A fokuserte mye på teoretiske aspekter ved musikken i sitt arbeid, og dermed mente han det var skummelt å arbeide for mye med gehør. Gehørarbeid sees her som et teoretisk fag som kanskje ikke oppleves nyttig for musikantene. Dirigent B ønsket ikke å bruke teoretiske begreper, da det var mange unge musikanter i korpset, og da hun ikke ville bruke så mye tid på forklaringer. Dirigent C ville på samme måte ikke gå inn på teorien bak de musikalske begrepene, da han var redd for at det skulle bli for mye informasjon. Det kan altså synes som at gehørarbeid i korps ifølge dirigentene ikke bør ha karakter av å være et «fag», men at det skal oppleves som direkte og umiddelbart relevant for musikantene.

Dirigenten holdninger, handlinger og måter å uttale seg om gehørarbeid på er konstituerende for virksomheten. Et aspekt som er interessant i denne sammenhengen, er at dirigentene viste seg å arbeide med gehør på flere måter enn det de ga uttrykk for når de selv skulle beskrive sitt arbeid. Noe av arbeidet med gehør er kanskje så integrert i praksisen at dirigentene ikke tenker på det som gehørarbeid før de konkret blir spurt. Dermed er gehørarbeid i korps kanskje enda mer enn det som har kommet frem i denne studien.

Hvordan gehørarbeid konstitueres i korps avgjøres i siste ledd av hva musikantene skal lære og hvordan de skal lære det. I et sosiokulturelt perspektiv er gehør en evne vi opparbeider oss gjennom samhandling med andre, og gjennom bruk av kulturelle redskaper. I korpsene er musikantene deltakere i et kulturelt fellesskap, og blir sosialisert inn i en rekke kunnskaper og ferdigheter i gehør. Hvilke redskaper som tas i bruk, og hvilken funksjon disse får i undervisningen, er en stor del av det som bestemmer hvordan musikantene lærer gehør. I resultatene har vi sett at den intuitive musikkunnskapen ble mediert gjennom lydlig musikk og gjennom de kulturelle konvensjonene som gjelder i en musikk sjanger. Når det kom til intellektuelle kunnskaper, trådte notene frem som det mest sentrale redskapet. Notene var ofte utgangspunkt for innøvingen av nye stykker, samt for andre øvelser utenom korpsrepertoaret. Dirigent C mente at notene hadde en overdimensjonert rolle i kulturen, da de ofte ble avgjørende for at musikanter kunne spille på instrumentet.

Til slutt kan det trekkes frem at dirigentene tilsynelatende var kreative deltakere i praksisen. Det kom frem at de ofte hadde gjort noe bare én gang, eller at de hadde satt i gang en aktivitet spontant. Ved siden av dette var dirigentene interessert i å finne nye metoder og arbeidsmåter. Dette er et tegn på at virksomheten gehørarbeid i korps ikke bare reproducerer seg selv, men er i stadig utvikling.

7. Pedagogiske implikasjoner og forslag til videre forskning

Hensikten med den foreliggende studien har vært å belyse gehørarbeid i korps, for å bidra til kunnskap og økt bevissthet rundt temaet. Jeg har i studien fokusert på korpsdirigentenenes erfaringer og tanker omkring dette, men det hadde vært spennende å også få et musikanterperspektiv på temaet. Grunnet omfanget i denne studien har dette dessverre ikke latt seg gjøre.

Som et fremtidig prosjekt hadde det videre vært interessant å samle mer kunnskap om temaet, og lage en øvelsesamling for gehørarbeid i korps. Dirigentene i den foreliggende studien uttrykte et ønske om flere tilgjengelige metoder for å arbeide med gehør, og dette kan tenkes å være gjeldende for mange dirigenter i korps.

Resultatene av denne studien har vist at gehørarbeid er en side ved korpsundervisningen som kan arbeides med på mange måter, og som engasjerer korpsdirigentenene, men som får varierende fokus i undervisningen. Jeg håper den foreliggende studien kan være til inspirasjon for korpsdirigenter og andre som kan ha nytte av den, og bidra til å øke bevisstheten om et, etter min mening, så viktig tema som gehørarbeid i korps.

Litteraturliste

- Bengtsson, I. (1979): *Gehör*. I Cappelens musikkleksikon, bind 3. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Bergby, A. K. & Blix, H. S. (2007): *Undervisningsfaget hørelære*, i Blix og Bergby (red.), Øre for musikk (s. 15-38). Oslo: Unipub.
- Blix, H. S. & Bergby, A. K. (2007): *Generelle didaktiske betraktninger*. I Blix, H.S. & Bergby, A. K. (red.) Øre for musikk (s. 39-58). Oslo: Unipub.
- Blix, H. S. & Bergby, A. K. (2007): *Hørelærefaget før og nå*. I Blix, H.S. & Bergby, A. K. (red.) Øre for musikk (s. 7-14 : ill.). Oslo: Unipub.
- Edlund, L. (1961): *Om gehörsutbildning*. Stockholm: Musikaliska akademien.
- Edlund, L. & Bengtsson, I. (1979): *Hørelære*. I Cappelens musikkleksikon, bind 3. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS.
- Gylterud, S. (2011): *Skolekorpset. En arena for samspill og sosial læring*. Høgskulen i Volda
- Handegard, B (2007): *Musikkorps, mer enn 17. mai? - et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps*. Bergen: B
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (1998): *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hjardemaal, F. (2002): *Vitenskapsteori*. I Kleven, T. A. (red.), Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering (s. 179-216). Oslo: Unipub
- Hukkelberg, L. (2000): *Bevisst gehør! - om syn og holdninger til forholdet mellom gehørspill og notespill*. Hovedoppgave. Norges musikkhøgskole.
- Hultberg, C. (2009): *En kulturpsykologisk modell av musikalisk lærande gjennom musicerande*. I Nielsen, F. V., Holgersen, S. E. & Nielsen, S. G. (red.) Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 (s. 49-68). Oslo: NMH-publikasjoner.
- Højberg, H. (2004): *Hermeneutik*. I Fuglsang, L. & Olsen, P. B. (red.) Videnskabsteori i samfundsvidenskabernes : på tværs af fagkulturer og paradigmer (s. 309-347). Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Imsen, G. (1998): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Johansen, G. G. (2007): *Improvisasjon og gehørtrening*. I Blix, H.S. & Bergby, A. K. (red.) Øre for

- musikk (s. 148-167). Oslo: Unipub.
- Kaltenborn, N. (1980): *Musikkorps*. I Cappelens musikkleksikon, Bind 5. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Kaltenborn, N. (1979): *Messingkorps*. I Cappelens musikkleksikon, Bind 4. Oslo: J. W. Cappelens Forlag AS
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Kempe, A. L. & West, T. (2010): *Design för lärande i musik*. Stockholm: Norstedts
- Kleven, T. A. (2002): *Data og datainnsamlingsmetoder*. I Kleven, T. A. (red.), Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering (s. 27-48). Oslo: Unipub
- Kleven, T. A. (2002): *Innledning*. I Kleven, T. A. (red.), Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering (s. 139-140). Oslo: Unipub
- Kosberg, H. P. (1998) *Hva lærer vi å lytte etter : en intervjuundersøkelse blant messingpedagoger og hørelærepedagoger om holdninger til hørelærefaget i høyere musikkutdanning*. Oslo: H. Prestrud Kosberg
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2006): *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Nilssen, V. L. (2012): *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Reitan, I. E. (2006). *Gehørtrening – i praksis. Hva sier fagplanen og hva opplever studentene?* Oslo: NMH-publikasjoner
- Ryen, A. (2002): *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget
- Säljö, R. (2001): *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J. W. Cappelens forlag AS
- Varkøy, Ø. (2001): *Musikk for alt (og alle) – om musikkens syn i norsk grunnskole*. I Nielsen, F. V. & Jørgensen, H. (red.) Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 5 (s. 75-88). Oslo: NMH-publikasjoner
- Vist, T. (2008): *Musikken som medierende redskap*, i Nielsen, F. V., Nielsen, S. G. & Holgersen, S. E. (red.) Nordisk musikkpedagogisk forskning. Årbok 10 (s. 185-204). Oslo: NMH-publikasjoner
- Waagen, W. (2011): *Kulturskole – profesjon og bærekraft*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Öström, E. (2001): *Amatørkultur i Norden*. Stockholm: Svenska Uneskorådet

Øye, I. F. (2007): *Gehørarbeid i instrumentalundervisningen*. I Blix, H.S. & Bergby, A. K. (red.)
Øre for musikk (s. 172-193). Oslo: Unipub

Vedlegg

Vedlegg 1: Infoskriv og samtykkeerklæring

Hei! Tusen takk for hyggelig respons da jeg kontaktet deg om intervjuer i forbindelse med min masteroppgave. I dette skrivet får du en del informasjon om intervjuet. Nederst følger også en samtykkeerklæring som jeg ber deg om å underskrive og sende i retur.

Tematikk:

Masteroppgaven har foreløpig tittel «Hørelære integrert i korpsundervisningen – en case-studie om gehørarbeid i korps». I intervjuet ønsker jeg å drøfte dine erfaringer med gehørarbeid i korpssammenheng. Jeg vil gjerne diskutere hvordan dere jobber med gehør i korpset, og drøfte dine tanker om og holdninger til gehørarbeid i korps. Jeg er også interessert i hvordan du ser for deg at man kan arbeide målrettet med gehør i korpsundervisning.

Jeg skal i alt intervju fire dirigenter og fire korpsmedlemmer. Hensikten er å få et nyansert bilde av de enkeltes erfaringer med og holdninger til gehørarbeid i korpssammenheng.

Om intervjuet og behandling av opplysninger:

Samtalen tar tilsammen ca 35-45 min, og vil bli tapet med lydopptaker. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen juni 2012. Det er frivillig å være med, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data og opptak blir slettet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Praktisk:

Sted: Vi trenger et sted for intervjuet hvor du er komfortabel, hjemmebane, jobb, undervisningslokaler e.l. Musikkonservatoriet er også et alternativ. Det eneste vi trenger er et sted å sitte, helst ved et bord. Ellers bør det være stille nok til å få et godt lydopptak. Gi meg

tilbakemelding på hvor du vil bli intervjuet.

Tidspunkt: Jeg tar kontakt for å avtale en tid som passer.

Forberedelse: Tenk gjerne på forhånd på eksempler på hvordan dere arbeider med gehør i korpset. I tillegg til hvordan dere vanligvis arbeider er jeg også interessert i hvordan du mener at det potensielt kunne arbeides med dette.

Hvis du har spørsmål er det bare å ta kontakt med meg på tlf: _____ eller mail: _____

Du kan også kontakte min veileder og prosjektansvarlig:

Hilde Blix

1. lektor i hørelære ved UiT, Musikkonservatoriet

Tlf: _____

Mail: _____

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien «Hørelære integrert i korpsundervisningen – en case-studie om gehørarbeid i korps» og ønsker å stille til intervju.

Navn _____ Sted _____ Dato _____

.....

På forhånd takk for hjelpen. Vennlig hilsen

Vivi Fossmo

Masterstudent ved Musikkonservatoriet i Tromsø

Vedlegg 2: Liste over gehøraktiviteter

- Spille uten noter
- Synge
- Dakke/lese rytmer
- Imitere
- Lytte til akkorder
- Skrive diktat (Rytme/melodi/akkorder)
- Transponere
- Dirigere i arbeid med rytmer
- Holde en stødig puls
- Improvisere
- Komponere eller skrive musikk
- Lytte til innspilt musikk
- Beskrive eller snakke om lyder/klanger
- Snakke om tolkning og fremførelse av musikken
- Arbeide med intonasjon
- Finne ut om melodier går i dur eller moll
- Arbeide med forskjellige typer skalaer
- Arbeide med musikkteori
- Flere ting som jeg ikke har sagt?