

Dilemmaer i skandinavisk korlederutdanning

Dag Jansson

OsloMet – Storbyuniversitetet

Anne Haugland Balsnes

Universitet i Agder

Abstract: Within higher education, programmes in choral conducting are offered of varying kinds and at different levels, from dedicated programmes to single courses that are embedded in other music programmes. The choral practice field is varied; choral leadership is partly a generic music competence and partly a profession. The variety and social reach of the choral movement suggest that the educational offering in choral conducting should be manifold in type and quantity in order to supply the practice field with qualified conductors.

In this chapter we take a renewed look at material from three previous studies: (1) a mapping of Scandinavian choral leader education, based on document analysis and interviews with tutors and newly graduated conductors; (2) a quantitative survey on choral conducting competencies, where more than 600 conductors in Norway, Sweden, and Germany participated; and (3) an interview study of twenty Norwegian choral conductors on their professional careers. Although the findings from these studies were salient enough, the implications for choral conducting education were not equally clear. The point of departure for this chapter is that this is due to a series of difficult trade-offs, and we ask the question: What dilemmas do we face when educating choral conductors, and how might we understand these in light of the composite data? The material is analysed by drawing on established pedagogic categories, Wenger's theory of communities of practice (1998), Jansson's competence model for choral conductors (2018), and Varvarigou and Durrant's discussion framework for choral conducting (2011).

Keywords: choral conductor, choral leadership, higher education, mixed methods

I høyere utdanning i Skandinavia foregår opplæring i korledelse på ulike nivåer og av ulikt omfang – fra dedikerte programmer til enkeltemner som del av andre musikkutdanninger (Jansson et al., 2018). Praksisfeltet er mangfoldig – korledelse er dels en generisk musikkompetanse og dels en profesjon, om enn med relativt svake profesjonskarakteristika (Molander & Terum, 2008). Tidligere studier antyder at det i noen grad er misforhold mellom utdanningens innhold og praksisfeltets behov (Jansson, Balsnes & Bygdéus, 2018). Det er også mangel på kvalifiserte dirigenter, særlig utenfor de store byene. Flere av institusjonene som tilbyr korlederutdanning, gjennomfører av ulike årsaker ikke programmene hvert år. Korbevegelsens utbredelse og mangfold tilsier at utdanningstilbudet i korledelse bør være mangfoldig, både i typer og omfang, og forsyne praksisfeltet med kvalifiserte dirigenter. Riktignok bidrar korforbundene med ulike kurs, seminarer og mentorordninger som gjør det samlede tilbudet mer mangfoldig. I dette kapitlet avgrensner vi oss likevel til de akademiske utdanningstilbudene. I videreutviklingen av disse står man overfor en rekke avveininger. Formålet med dette kapitlet er å drøfte slike avveininger.

Det empiriske materialet er hentet fra tre av forfatternes tidligere gjennomførte studier med tilhørende datasett:

- A) «Utdanningsstudie»: Kartlegging av skandinavisk korlederutdanning hvor dokumentanalyse og intervjuer av lærere og nyutdannede dirigenter utgjorde datagrunnlaget (Jansson, Balsnes & Bygdéus, 2018).
- B) «Kompetansestudie»: Kvantitativ spørreundersøkelse hvor 685 norske, svenske og tyske kordirigenter deltok (Jansson, Elstad & Døving, 2019a; Jansson, Elstad & Døving, 2019b).
- C) «Karrierestudie»: Intervjustudie av tjue norske kordirigenter (Jansson & Balsnes, 2020).

I tidligere artikler er det redegjort for tydelige funn fra disse studiene. *Implikasjonene* av funnene for korledelsesutdanningene er derimot ikke like entydige. Vår hypotese er at dette skyldes at avveininger man må

gjøre i utdanningen av korledere ikke er universelt gyldige, og at det er så mange kryssende hensyn at man likevel kan ende opp med valg som ikke er utvetydig gode – altså at man står overfor ett eller flere dilemmaer. Angelo (2014) framhever betydningen av å kunne artikulere og drøfte ulike hensyn og forholdet mellom dem i sin tekst om profesjonsdilemmaer i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. Dilemmaene kan være av ulik art og på ulike nivåer: individuelle, kollektive, institusjonelle og politiske. De kan handle om fag og kunnskap så vel som om rolle, omdømme og identitet. Ved å rette et nytt blikk på våre tidligere studier identifiserer og drøfter vi implikasjonene for korlederutdanning. Vi stiller spørsmålene: Hvilke dilemmaer står man overfor i utforming av korlederutdanning, og hvordan belyses disse av det samlede data-materialet? Siden dette kapitlet er basert på en nylesning av underliggende studier, er det basert på en eklektisk teorianvendelse, hvor vi benytter oss av etablerte pedagogiske kategorier så vel som av Wengers (1998) teori om læring i praksisfellesskap, Janssons (2018) kompetansemodell for dirigenter og Varvarigou og Durrants (2011) rammeverk for dirigentutdanning.

Tidligere forskning

Våre forskningsspørsmål befinner seg i krysningspunktet mellom flere tradisjoner og disipliner. I dette krysningspunktet mellom kor- og korledelse, kunstnerisk-pedagogisk profesjonell praksis og høyere utdanning kan vi ikke koble oss på noen klar og entydig tradisjon. Dirigenter befinner seg i en kompleks lederrolle hvor de møter en rekke konkurrerende krav (Hunt et al., 2004) som kan forstås som rollefunksjoner – kunstner, håndverker, mentor og administrator (Jansson, 2018, 2019). I utøvelsen av disse funksjonene har forskere forsøkt å forstå musikalsk ledelse fra så vidt ulike vinkler som gestikk (Fuelberth, 2003; Gumm, 2018; Manternach, 2012; Wöllner & Auhagen, 2008; Yarbrough, 1975), relasjoner (Atik, 1994; Bonshor, 2017; Schiavio & Høffding, 2015) og persepsjon av korklang (Daugherty, 1999; Daugherty et al., 2013; Ternström, 1994, 2003). Dirigentrollen er analysert ved bruk

av ulike ledelsesteorier (Apfelstadt, 1997; Armstrong & Armstrong, 1996; Goodstein, 1987; Wis, 2002). Imidlertid har inspirasjonen vært sterkere den motsatte veien: å forstå fenomenet ledelse via dirigentrollen (Bathurst & Ladkin, 2012; Bush, 2011; Mintzberg, 1998; Sutherland & Jelinek, 2015).

Det er en klar analogi mellom innstudering i kor og undervisning, også i profesjonelle sammenhenger. Det er derfor ikke uventet at en stor del av dirigentforskningen er gjort innenfor en pedagogisk ramme (Geisler, 2010), da med dirigenten som lærer og sangeren som elev (Brunner, 1996; Cox, 1989; Dunn, 1997; Floyd & Bradley, 2006; Grimland, 2005; Yarbrough, 1975; Yarbrough & Madsen, 1998). Færre har befattet seg med forskning om utdanning av dirigenter (Durrant, 1994, 1998; Silvey & Major, 2014; Vallo, 1990). Varvarigou og Durrant (2011) har spesifikt utviklet et rammeverk for å diskutere læreplaner for dirigentutdanning, basert på seks elementer: elevforutsetninger, lærerforutsetninger, kortype og repertoar, læringsprosess, læringsutbytte og sosiokulturell kontekst.

Foreliggende kapittel er posisjonert i krysningspunktet mellom flere perspektiver og tradisjoner. Vårt bidrag er å gi en helhetlig forståelse av nøkkelspørsmål som korlederutdanning står overfor – i forbindelsen mellom utdanning og praksis, mellom musisering og ledelse og mellom pedagogikk og kunst.

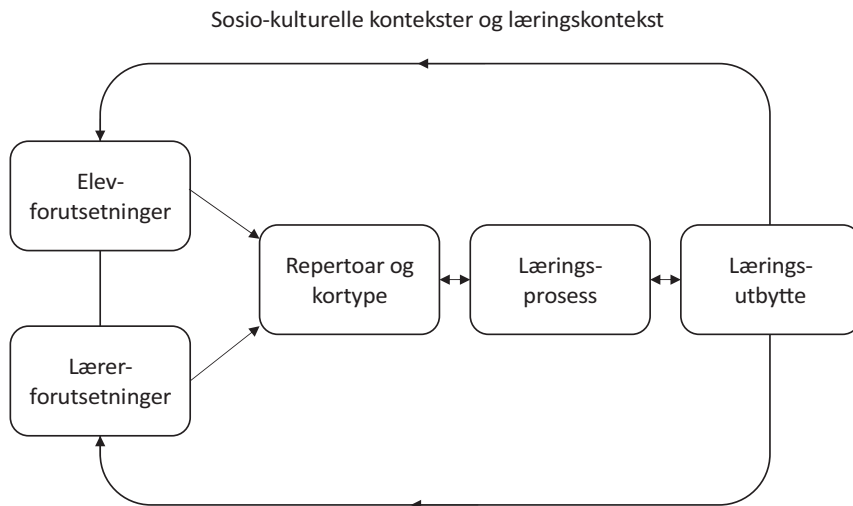
Teoretiske perspektiver

Ordet *korlederutdanning* har tre ledd som til dels har distinkte begreper og forskningstradisjoner. Det kan undersøkes fra ulike synsvinkler som i sin tur trekker på ulike teoretiske tilganger. Kor som læringsarena kan betraktes både fra et musikkognitivt synspunkt og som praksisfelleskap. Ledelse av kor kan betraktes både som en variant av ensemblemusisering og som et organisasjons- og ledelsesdomene. Korledelse kan også betraktes med profesjonsteoretiske perspektiver. Høyere utdanning er ytterligere et fagområde, med både kulturpolitiske, økonomiske og pedagogiske innfallsvinkler. Alle disse fagperspektivene på korlederutdanning tilbyr bestemte begrepsapparater og teorier.

Det kan diskuteres om korledelse i det hele tatt er en profesjon. Ifølge Molander og Terum (2008) handler profesjon om en type yrkesmessig organisering av arbeid. Personer med spesifikke utdanninger gis rett til autonomt å utføre visse arbeidsoppgaver, og det er knyttet normative forventninger til dem. Denne framstillingen er imidlertid en idealtipe, og ulike yrker befinner seg på et kontinuum med mer eller mindre sterke profesjonskarakteristika. Det finnes ingen autorisasjon av dirigenter, og «hvem som helst» uten utdanning kan få jobb som kordirigent – i noen grad til forskjell fra kantorer og musikk lærere. Profesjonsutdanninger har som regel et sentreringspunkt i form av et profesjonsfag (Angelo, 2014). Her skiller dirigentrollen seg ut ved at faget korledelse er et slags «superfag» hvor en rekke ulike fag inngår, og disse kan kombineres på mange ulike måter. Profesjoner er normalt heteroteliske (Grimen, 2008), mens korledelse har klare islett av eksistensiell mening – for sin egen skyld. Samtidig er korledelse også kjennetegnet av dedikerte utdanninger, egne organisasjoner, et visst faglig fellesskap – og er i noen grad drevet av kall (Angelo, 2014). I sum framstår derfor korledelse som en «løs» profesjon med varierende karakteristika og kan bedre forstås som et praksisfellesskap med ulike former for deltakelse (Lave & Wenger, 1991).

De underliggende studiene for dette kapitlet har tatt både et innholdsmessig og et dynamisk perspektiv på læring. For å fange det dynamiske – kompetanseutvikling over tid – har vi i utstrakt grad benyttet Etienne Wengers (1998) konsept læring i praksisfellesskap (Gherardi & Nicolini, 2002; Korthagen, 2010; Ng & Tan, 2009; Omidvar & Kislov, 2014). Hans læringsteori, som er basert på praksis og læringsbaner, egner seg godt til å studere korlederens livslange læring og utvikling. Vi benytter også Janssons (2018) kompetansemodell for kordirigenter, bestående av ulike elementer fordelt på tre ulike mestringstyper: musikalsk-teknisk, situasjonsmessig-relasjonelt og eksistensielt. Kompetansemodellen dekker det innholdsmessige aspektet ved dirigentens mestring. Disse to teoriene tjener som bakgrunn for dette kapitlet, men understøtter forskningsspørsmålet bare indirekte.

Varvarigou og Durrant (2011) har foreslått et rammeverk for diskusjon av dirigentutdanning. Hovedkategoriene i denne modellen er vist i figur 1.



Figur 1 Rammeverk for diskusjon av dirigentutdanning (basert på Varvarigou & Durrant, 2011)

Modellen har mange fellestrekk med mer generelle didaktiske kategorier (Bjørndal & Lieberg, 1978), slik Hanken og Johansen (2013) presenterer dem. De skiller mellom rammefaktorer, elevforutsetninger og lærerforutsetninger, mål, innhold, metode og vurdering. For tre av kategoriene er de to modellene identiske. Det gjelder læringsmål, elevforutsetninger og lærerforutsetninger. Modellene skiller seg på et par punkter. Hanken og Johansens kategori «innhold» er for dirigentutdanning knyttet opp mot de to spesifikke hovedelementene kortype og repertoar, hvilket impliserer at alt øvrig innhold underordnes disse. Imidlertid er «metode» i Varvarigous og Durrants modell kalt «prosess» og må dermed oppfattes som en videre kategori. Rammefaktorkategorien hos dem inkluderer eksplisitt sosiokulturell kontekst. Noe forenklet kan vi si at kategoriene som Hanken og Johansen presenterer, har et didaktisk blikk, mens Varvarigou og Durrant inntar et mer overordnet pedagogisk blikk.

Felles for begge modellene er at *legitimering* av utdanningen er håndtert som et bakgrunnstema. Det er ikke eksplisitt berørt av Varvarigou og Durrant ut over eventuelt å være en del av den sosiokulturelle konteksten. Hos Hanken og Johansen er legitimering innbakt i målkategorien som formål. Legitimering er imidlertid implisitt gitt av et annet begrepsapparat – en pedagogisk grunnposisjon – hvor Hanken og Johansen opererer med

fem: elevsentrisk, dannelsessentrisk, målsentrisk, fagsentrisk og kritisk. I noen av disse kan vi gjenfinne visse legitimeringer av dirigentrollen og dirigentutdanningen. For eksempel har dirigentutdanningen fra starten vært basert på en kombinasjon av fagsentrisme og dannelses. Fordi dirigentrollen er et slags superfag som trekker på en rekke delfag, blir sammenhengene mellom disse viktige (Jansson, 2018; Durrant, 2003). I tillegg har den historiske verkkanon og store dirigenters eierskap til faget gjort dirigentutdanning til et dannelsesprosjekt (Schonberg, 1967). Med større bredde i kortype og repertoar utfordres denne fagdannelsesposisjonen og gir rom for andre legitimeringer.

Frede V. Nielsen (1998) gjør et skille mellom undervisningsfaget og basisfaget musikk, og for basisfaget skiller han mellom tre orienteringer: vitenskap, håndverk- og hverdagskunnskap og kunst. Denne inndelingen er problematisk for dirigentrollen fordi utøvelsen forutsetter hele spektret i de ulike funksjonene som kunstner, håndverker, mentor og administrator (Jansson, 2018). Korlederfaget går derfor også tydelig utenfor det rent musikkfaglige, i og med at det også omfatter relasjonelle og organisasjonsmessige ferdigheter. Dette bidrar til forventningspress mot fag og studieplaner i korledelse.

I utgangspunktet kan vi ikke forvente at de dilemmaene vi identifiserer, faller entydig og fullstendig inn i etablerte kategorier. Selv om det finnes valg som må gjøres innen de pedagogiske kategoriene, betyr ikke det at alle er forbundet med motsetninger eller spenninger. Videre synes det åpenbart at et dilemma godt kan berøre flere kategorier. Varvarigou og Durrants modell og Hanken og Johansens pedagogiske grunnposisjoner utgjør det teoretiske startpunktet for analysen. Disse tjener som en sjekklister for empiriske observasjoner, uten at dilemmaene tvinges inn i kategoriene. Vi har i stedet vært forberedt på at dilemmaene antar sin egen struktur.

Metode

I løpet av 2017 foretok forfatterne sammen med en kollega en kartlegging av skandinaviske korlederutdanninger (Jansson, Balsnes & Bygdéus, 2018). Målet med undersøkelsen var å kartlegge hvilke utdanninger som fantes,

hvilken profil de hadde, hva slags ensembler de utdannet for, samt hvor mange studenter utdanningene på det tidspunktet omfattet. Fem av institusjonene ble valgt ut for nærmere undersøkelser – alle var lokalisert i store byer og tilbød masterprogram i korledelse. Åtte dirigentlærere og tolv dirigenter som var uteksaminert i løpet av de siste tre årene, ble intervjuet, noen individuelt og andre i grupper. Materialet fra denne studien refereres til som datasett A (i teksten merket ^A), og undersøkelsen refereres til som «utdanningsstudien».

Jansson og kollegaer gjennomførte også i 2017 en kvantitativ undersøkelse blant 294 norske kordirigenter som tok utgangspunkt i de ulike elementene i Janssons (2018) kompetansemødel (Jansson, Elstad & Døving, 2019a). Målet var å finne ut hvordan dirigenter vurderer sin egen kompetanse når det gjelder viktighet av de ulike elementene og eget nivå, samt hvordan utdanning og praksis har bidratt. Utvalget ble deretter utvidet med 344 svenske og 47 berlinbaserte respondenter. Utvidelsen gjorde det mulig å undersøke om det var variasjoner mellom land, og å foreta mer detaljerte statistiske analyser (Jansson, Elstad & Døving, 2019b). Denne undersøkelsen refereres til som «kompetanseundersøkelsen» og materialet kalles datasett ^B.

I kompetanseundersøkelsen kunne deltakerne krysse av for om de kunne tenke seg å bli kontaktet for oppfølgingsintervju. 156 av de norske respondentene (52 prosent) krysset av positivt, og cirka en firedel henvendte seg aktivt per epost. Tjue av disse ble valgt ut med henblikk på maksimal variasjon med hensyn til kjønn, alder, bakgrunn, utdanning og type kor, og de ble intervjuet individuelt i løpet av 2018. Målet var å undersøke fellestrekk og identifisere mønstre for variasjon i dirigentenes utviklingsbaner. De ble spurt om nåværende arbeidssituasjon, utdanning, praksis og syn på dirigentrollen (Jansson & Balsnes, 2020). Dette materialet refereres til som datasett ^C, og selve undersøkelsen refereres til som «karrierestudien». To av studiene behandlet sporbar personinformasjon og er godkjent av NSD, og øvrige prosedyrer for forskningsetikk er fulgt.

Studiene vi tar et nytt blikk på i dette kapitlet, er basert både på kvalitative og kvantitative metoder. Dermed bygger det uvegerlig på det vi kan kalle en blandet metode, hvilket også bør være en styrke ved at en

kombinasjon forventes å gi bedre svar enn hver enkelt metode alene (Cresswell & Piano Clark, 2011). Utfordringen med blandet metode er en forsterket motsetning mellom deduksjon og induksjon. Vår løsning er en abduktiv logikk som innebærer en dialog mellom eksisterende kunnskap og nye forestillinger om fenomenet vi undersøker (Rennie, 2012; Timmermans & Tavory, 2012). Vi baserer oss på en praksisorientert abduktiv metode som gir rom for både logikk og intuisjon, forforståelse så vel som tilsidesettelse av antakelser («bracketing») (Raelin, 2020). Abduktiv metode er mer egnet til å utvikle teori enn til å teste teori. Det betyr at når vi trekker inn kvantitative funn i en abduktiv analyse (hvilket er uvanlig), fungerer disse som kvalitative elementer i resonnementene.

Analysen ble gjennomført som to parallelle prosesser – en logisk-deduktiv og en kreativ-induktiv. Det foregikk dermed en dialog mellom stadig mer oppdatert innsikt og ideer til ytterligere forbedringer. Hver av prosessene hadde distinkte trinn, selv om disse ikke foregikk rent sekvensielt.

(A) Logisk-deduktiv prosess

- (A1) Vi tok utgangspunkt i utdanningsstudien som dekker hva som finnes av utdanning, og innretningen av disse. Variasjonene som forekom, avspeiler valg (ofte implisitte), hvorav de fleste er på institusjonsnivå.
- (A2) Vi undersøkte hva de to andre studiene forteller om variasjonen og valgene, herunder om utdanningene treffer og er mer eller mindre relevante for ulike grupper og situasjoner.
- (A3) Karrierestudien dekker hvordan en dirigentpraksis faktisk forløper. Med utgangspunkt i denne undersøkte vi – via de to andre studiene – i hvilken grad behovene i yrkespraksis dekkes for ulike aspekter av kompetansemodellen.

Denne prosessen avdekket både funn som bekreftes av flere studier, og funn hvor det finnes tydelige moteksempler. Moteksempler er tegn på at det finnes spenninger mellom ulike hensyn. Den kreativ-induktive prosessen søkte å avdekke strukturen på disse spenningene.

(B) Kreativ-induktiv prosess

- (B1) Vi identifiserte og begrepsfestet hvilke spenninger som forekom.
- (B2) Vi undersøkte om spenningene er reelle, altså om det faktisk finnes motstridende hensyn i dataene som kan betraktes som dilemmaer.
- (B3) Vi undersøkte om dilemmaene er distinkte, det vil si at de ikke er så avhengige at de i praksis er det samme dilemmaet. Færre dilemmaer kan gi mer distinkte kategorier, men risiko for å miste detaljer. For mange dilemmaer gir opphav til for mye avhengighet mellom dem.
- (B4) Vi vurderte settet av dilemmaer som helhet med tanke på sammenheng og konsistens.

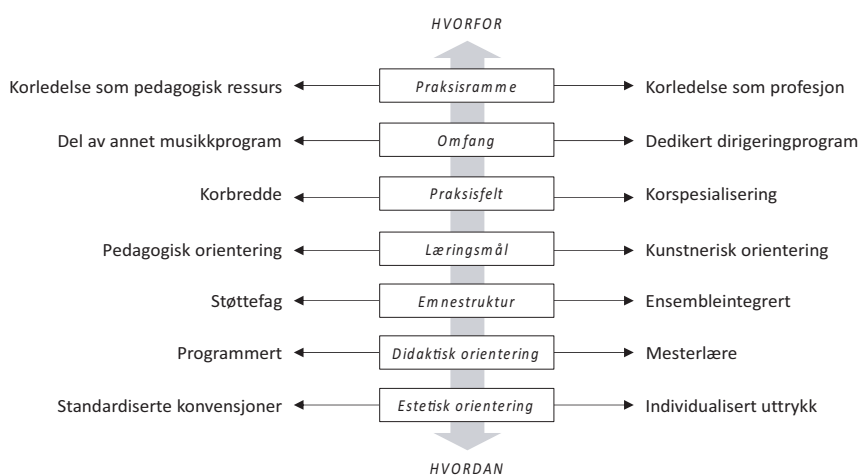
Proessen er en utpreget skriveprosess. Det betyr at den dokumenteres i form av de ferdig utviklede resonnementene. Siden resultatene innebærer en nylesning av tre underliggende studier, har vi valgt å presentere en kort resultatdel som kun dekker tilleggsmomenter. I diskusjonsdelen, derimot, gjør vi en grundigere tilbakekobling til de tidligere resultatene. Vi har valgt å referere til våre egne datasett og studier i form av sluttnoter for å skille dem tydelig fra andre referanser.

Resultater

I nylesningen av de underliggende studiene observerer vi beslektede funn fra flere vinkler. For eksempel: Hva innebærer dedikerte dirigeringsprogrammer kontra enkeltemner som del av et annet musikkprogram? Her sier kompetansestudien at det i hovedsak er dedikerte programmer som er utslagsgivende for selvpoplevd kompetanse. Samtidig viser utdanningsstudien at det er vanskelig å skille klart mellom innholdet i de to programtypene. Dette leder til at spenningsaksen mellom programtypene handler om eksponering for dirigeringsfaget – altså *omfang*. Et annet eksempel er at utdanningsstudien viser et sterkt ønske fra dirigeringslærere om mer ensembletid. Samtidig forteller karrierestudien at tidligere studenter savner spesifikk undervisning i relasjonelle ferdigheter, og den kvantitative studien fant at hørelære som skolefag verdsettes i

økende grad med erfaring. I dette krysningspunktet mellom de tre studiene framtrer dermed *emnestruktur* som en tydelig spenningsakse. Et tredje eksempel er enkelte dirigenters opplevelse (karrierestudien) av opplæringen i dirigeringsteknikk som en tvangstrøye med én lærer, men mer frigjort med en annen. Noen lærere legger stor vekt på et individualisert uttrykk, mens enkeltemner i dirigering som oftest ikke gir rom for annet enn å overbringe konvensjoner. Her framtrer utdanningens *estetiske orientering* som en viktig spenningsakse.

Ved gjennomarbeiding av de tre datasettene identifiserte vi sju slike spenningsakser, vist i figur 2. I første omgang ble disse identifisert på selvstendig grunnlag. Vi undersøkte deretter i hvilken grad temaene er distinkte, overlapper hverandre eller står i et bestemt forhold til hverandre. Er det slik at et bestemt valg for én spenningsakse styrer valgmulighetene for andre? Vi observerte at de delvis avhenger av hverandre, og at avhengigheten opptrer i form av ulike posisjoner på en hvorfor–hvordan-linje. *Hvorfor* brukes her som en betegnelse på det som ligger bak utdanningen – det dekker dermed hvem utdanningen er for, og det gir føringer for hva den inneholder. *Hvordan* brukes som betegnelse på didaktiske avveininger, som i sin tur peker tilbake på hva utdanningen inneholder. På bakgrunn av denne strukturen utviklet vi de sju begrepene som spenner ut hvorfor–hvordan-linjen for korlederutdanning.



Figur 2 Spenningsakser i utforming av korlederutdanning

I diskusjonsdelen tar vi for oss hver av de sju spenningsaksene og ser dem i lys av de underliggende dataene. Her følger en kort definisjonsmessig forklaring:

- *Praksisramme* handler om hvorvidt utdanningen skal lede til korledelse som en distinkt profesjon, eller om den betraktes som et verktøy i andre praksiser.
- *Omfang* dreier seg om hvorvidt dirigering er selve «hovedinstrumentet», eller om korledelse utgjør del av et annet utøvende eller pedagogisk musikkprogram.
- *Praksisfelt* er spørsmålet om hvorvidt utdanning skjer med henblikk på en bestemt kor- og repertoartype, eller om den legger an til et bredt korfelt med ulike ensembletyper.
- *Læringsmål* handler om hvorvidt korledelse betraktes som en kunstutdanning eller som en pedagogisk utdanning.
- *Emnestruktur* er spørsmålet om hvordan alle de ulike kompetanseelementene i dirigentrollen dekkes – i integrerte ensemblesituasjoner eller som enkeltstående emner.
- *Didaktisk orientering* handler om i hvilken grad undervisningen følger den lange tradisjonen innen kunsten – mesterlære – eller om den har en mer standardisert form.
- *Eстетisk orientering* avspeiler hvorvidt utdanningen tar sikte på å overbringe dirigeringsmessige konvensjoner, eller om den framelsker individualiserte former og uttrykk.

Diskusjon

Praksisramme – ressurs eller profesjon

Ensembleledelse kan betraktes som en tilleggsressurs ut over det å være spillende og syngende musiker. Dirigentfunksjonen som en distinkt rolle fant formen vi kjenner i dag, tidlig i romantikken (Durrant, 2003; Lebrecht, 1992). Likevel er og forblir dirigenten et ensemblemedlem, selv om funksjonen er profesjonalisert. Korledelsesfaget befinner seg dermed i et kontinuum mellom vokalgruppemedlemmet som tidvis inntar en lederrolle, og den ikoniske figuren som kommer sist inn på scenen og

mottar applaus på vegne av ensemblet. I noen sammenhenger inntar korledelsesfaget en understøttende posisjon i en annen profesjon. Både musikk lærer- og kirkemusikerprofesjonen har korledelse som et verktøy eller en ressurs.

Denne spenningsaksen handler både om legitimering av faget og om den sosiokulturelle konteksten korlivet befinner seg i. Organisering av korfellet varierer mellom ulike nasjonale kulturer og historier. I England og Sverige er kortradisjonen nært knyttet til kirken og kirkemusikerfunksjonen (Jansson, Balsnes & Bygdéus, 2018; Varvarigou & Durrant, 2011). I USA er korvirksomhet særlig knyttet til videregående skoler og universiteter (Gonzo, 1973; Grant & Norris, 1998; Hylton, 1983; Vallo, 1990). Det norske korfellet er mer blandet, selv om både kirke og skole er viktige arenaer også her. I hvilken grad korledelse er en profesjon på egne premisser, eller et innslag i en annen profesjon, påvirker forventninger til kompetansebredde og -nivå. Jo mer distinkt profesjonen er, desto mer selvstendig blir rollen, og desto bredere blir kompetansekravene, ved at organisasjonsmessige og administrative aspekter blir tydeligere. Det vil også innebære et større innslag av frilansere og selvstendig næringsdrivende. Vår hypotese er at dette er tydeligere i Skandinavia enn i USA og Storbritannia og tydeligere i Norge enn i Sverige. Et aspekt ved utdanning innen korledelse som profesjon som særlig gjelder de dedikerte korlederutdanningsprogrammene, er at uteksaminerte studenter rapporterer at de hadde ønsket å lære mer om kordrift (rekruttering, prøvesang, søknadsskriving med mer) og entreprenørskap som en forberedelse til en frilanstilværelse.

Kordirigent er et yrke utøverne forblir lenge i – medianerfaringen er 22 år. Samtidig er kordirigent som oftest et deltidsyrke. Tre av ti norske dirigenter har kordirigering som en vesentlig del av sitt (betalte) årsverk (20–70 prosent), mens bare en av ti kan betraktes som fulltidsdirigenter.^B Intervjuene med både nyutdannede og etablerte dirigenter vitner om lappverk av stillinger som i de fleste tilfeller omfatter utøvende virksomhet og undervisning i tillegg til kordirigentjobber A, C – en karrieretype som av Kalsnes (2014) betegnes som «nomade». I karrierestudien er det også eksempler på dirigenter som har ikke-musikkrelaterte jobber ved siden av korvirksomheten. Et ressursperspektiv på korledelse innebærer

at kor er et middel for noe annet, fra musikkteori og gehørtrening til sosial aktivisering eller menighetssang. Dette perspektivet kan gi andre faglige prioriteringer enn om utdanningen forbereder til en rendyrket dirigentprofil. Deler av utdanningstilbudet innen korledelse på universitets- og høyskolenivå i Skandinavia har et begrenset omfang som i seg selv innebærer et ressursperspektiv på korledelsesfaget. Små enkeltemner i dirigering blir nødvendigvis en komponent i noe annet. De vil derfor måtte bli døråpnere til en eller annen praksis, uten at de er rene profesjonsutdanninger. I noen grad løses dilemmaet ved at lange utdanninger, for eksempel et bachelorprogram i dirigering, legger opp til å forme en full dirigentprofil. Et masterprogram muliggjør en full konvertering til (eller bekreftelse på) en dirigentprofil.

Omfang - dedikerte dirigeringsprogrammer eller bredere programmer

Det finnes både bachelor- og masterprogrammer i kordirigering så vel som årsstudier og mindre enheter. Kompetanseundersøkelsen viser at de aller fleste norske dirigenter har ett eller flere dirigeringsemner på høyskolenivå. 19 prosent av respondentene oppgir at de har en bachelorgrad i korledelse eller sterkt innslag av korledelse, og 16 prosent har mastergrad eller hovedfag i korledelse. Når det gjelder musikkutdanning av alle typer, har 35 prosent bachelorgrad og 38 prosent mastergrad. Det betyr altså at et mindretall ikke har en akademisk grad i musikk.

Utdanning har betydning for kompetanse, men bildet er ikke entydig. Dersom vi bare ser på utdanning kontra ikke utdanning, er utdanning positivt for dirigenters selvopplevde kompetanse, og mastergrad betyr mer enn bachelorgrad.^B Men når vi trekker inn andre faktorer, synes praksis å dominere over utdanning. De to faktorene som best forklarer variasjoner i selvopplevd kompetanse, er nivået på dirigentens kor og antall år med erfaring. I en slik utvidet analyse betyr utdanning fortsatt noe, men vel å merke bare dedikerte dirigeringsprogrammer, og mastergrad betyr også her mer enn bachelorgrad.

Det kan være flere grunner til at generell musikkutdanning med eller uten dirigeringsemner ikke er mer avgjørende for selvopplevd

kompetanse. Den viktigste grunnen ser ut til å være at kordirigenter former sin praksis ut fra den situasjon de finner seg i, med de ressursene de har til rådighet. Våre studier viser at formingen av en dirigentpraksis kan forstås som en «sensemaking»-prosess (Jansson & Balsnes, 2020; Weber & Glynn, 2006; Weick et al., 2005). Dirigenter skaper mening og identitet i en sosial og kognitiv prosess hvor de objektive kravene betyr mindre enn den handlende tilpasningen. Tilpasningen mellom egne forutsetninger og den konkrete arbeidssituasjonen understreker hvor viktig praksis er, hvor enkeltemner i dirigering kan være et tilfredsstillende grunnlag for en dirigentpraksis. Imidlertid kan det tenkes at små enkeltemner (5–10 studiepoeng) tjener mer som appetittvekkere enn som kompetansebyggere. Helgekurs og mesterklasser ser ikke ut til å gi utslag for selvopplevd kompetanse.^c Omfanget er begrenset, og positive bidrag kommer mer i form av profesjonelt fellesskap.

At dedikert dirigeringsutdanning betyr mest når det gjelder å forklare variasjoner i selvopplevd kompetanse, kan forstås ut fra mengde og dybde i eksponeringen for faget. I tillegg kan en hypotese være at dirigeringsutdanning på bachelor- og masternivå medfører en viss laugtilhørighet (Wenger, 1998) som i seg selv gir mestringsstro («self-efficacy») – og nettopp mestringsstro er funnet å være en viktig lederkompetanse (Machida & Schaubroeck, 2011; van Knippenberg et al., 2004). Dirigeringsprogrammer har få plasser, noe som kan bidra ytterligere til opplevelsen av eksklusivitet. Kjernen i dilemmaet er at den typen utdanning som gir best effekt i sum gir for lav kapasitet. Samtidig er enkeltemner og kortere programmer ofte inngangsporten til dirigentyrket og avgjørende for å dekke behovet for dirigentkapasitet. Dilemmaet forekommer derfor både på institusjonsnivå og for den enkelte dirigentkandidat.

Praksisfelt – bredde eller spesialisering

Utdanningens formål vil innvirke på både innhold og metoder i undervisningen – med Varvarigou og Durrants (2011) kategorier: kortype og repertoar. De fem skandinaviske institusjonene vi undersøkte spesielt, hadde valgt ulike innfallsvinkler med hensyn til hva slags kor utdanningene retter seg mot. Lærerne på Kungliga Musikhögskolan (KMH) i

Stockholm var særlig tydelige på at deres studenter «skal stå foran Radio-kören og fikse det. Helt fra starten handler alt om dette».^A Også på masterprogrammet ved Norges musikkhøgskole (NMH) i Oslo var det et uttalt mål at de uteksaminerte skal kunne jobbe med profesjonelle ensembler. På Det Jyske Musikkonservatorium i Århus ønsket man derimot å gi en bred kvalifisering for spennet fra amatørkor til profesjonelt nivå, og også på bachelorprogrammet på NMH ble det uttalt at man ønsker å gi plass til «barnekor, pensjonistkor, jazzkor». Der ble det for eksempel startet opp et videreutdanningstilbud i barnekorledelse på 15 studiepoeng i 2019. Högskolan för scen og musik (HSM) i Göteborg har inkludert barne- og ungdomskor samt musikkteater i sitt pensum på magisternivå, mens Det Jyske Musikkonservatorium, avdeling Ålborg, er dedikert til rytmisk korledelse.

En form for legitimering av utdanninger er samfunnets behov (Hanken & Johansen, 2013). Dersom vi ser på den sosiokulturelle konteksten norske korlederutdanninger forholder seg til, og hva slags kor norske dirigenter faktisk leder, viser kompetanseundersøkelsen at sju av ti respondenter leder voksenkor, mens tre av ti leder barne- og ungdomskor. 51 prosent oppgir at de jobber med amatørkor, mens 42 prosent har avanserte amatørkor. Kun 7 prosent leder profesjonelle eller semiprofesjonelle kor. Riktignok foregår det en profesjonalisering av korfeltet (Simonsen, 2010) som legitimerer flere studieplasser med søkelys på avanserte kor. Det var likevel gjennomgående at dirigentene som ble intervjuet, uttrykte at de hadde lært for lite om amatørkorledelse i løpet av studiet: «Om man ikke får et kor på høyt nivå, har du ikke lært så mye av det du trenger», sier en av dem.^C En uteksaminert student snakker om «barnekorsjokket» vedkommende fikk da han etter endt utdanning skulle dirigere barnekor.^A Dette kan tyde på at det finnes kompetanser som er spesifikke for ulike kortyper.

Imidlertid viser kompetanseundersøkelsen kun moderate til marginale ulikheter i syn på egen kompetanse i dirigentpopulasjonen, på tross av den brede variasjonen i type kor. For eksempel er det kun nivået på korene den enkelte dirigent leder som spiller inn på variasjoner i synet på egen kompetanse når det gjelder innøvningsmetodikk.^B Det tyder på at det finnes et sett med kordirigentkompetanser som er mer eller mindre

universelle, noe som gjør at det er mindre relevant hva slags kornivå man legger opp til i studiet. Studentene vil uansett lære seg de grunnleggende kompetansene, og de må selv overføre disse til de korene de ender opp med å dirigere etter endt studium.

En annen faktor er at selv om et studium retter seg mot en bred vifte av kor, kan utdanningen i praksis ha slagside mot avanserte kor, fordi øvingskor ofte består av medstudenter og innleide sangere, noe som ikke gjenspeiler sangerpopulasjonen i samfunnet. Et tiltak for å motvirke dette er praksis i ulike kor. For eksempel er det obligatorisk å lede kor ved siden av studiet på bachelorstudiet ved NMH. På magisterprogrammet ved HSM har alle studentene egen korpraksis i tillegg til regelmessig hospitering i andre kor.

Læringsmål – kunstnerisk eller pedagogisk orientering

Korledelse befinner seg i grenselandet mellom kunstnerskap og pedagogisk praksis. De tre aspektene ved basisfaget musikk – vitenskap, håndverk og kunst (Nielsen, 1998) – er tett sammenvevd i en mangefasettert dirigentrolle. Spenningen mellom kunst og pedagogikk hviler i noen grad på legitimering av utdanningen. Den gryende profesjonaliseringen av korfeltet i Norge (Simonsen, 2010) innebærer at flere dirigenter og kor holder et nivå på linje med det profesjonelle kunstlivet for øvrig. Antall og bredde av avanserte amatørkor har dessuten økt jevnt i løpet av de siste tiårene. Likevel er korfeltet som helhet en utpreget blandingsarena hvor dirigenten ofte er profesjonell og sangerne amatører, med sterkt innslag av lærer–elev-relasjoner. Innstuderingssituasjonen er svært lik andre musikkpedagogiske situasjoner, og dirigentrollen kan være vanskelig å skille fra lærerrollen (Price & Byo, 2002). Korlederrollen er også historisk nært knyttet til kantorrollen, hvis kjerneoppgave er å instruere og tilrettelegge menighetens sang.

Dirigentrollen forutsetter både en musikalsk idé og et beslutsomt lederskap. En slik kunstnerisk vilje er en eksistensiell grunnkompetanse i utøvelsen av korledelse. Den er så sentral at kordirigenters vurdering av eget kompetansenivå når det gjelder kunstnerisk vilje, korrelerer sterkt

med vurderingen av dens viktighet, sterkere enn for øvrige kompetanseelementer som befinner seg på det musikalsk-tekniske og situasjonsmessig-relasjonelle nivået.^B Det er verdt å merke seg at dette fenomenet ikke varierer med dirigentens utdanning eller nivået på koret. For dirigenten kommer kunstnerskap og ledelse sammen i en og samme rolle. For vellykkede kunstledere kombineres en tydelig kunstneridentitet med lederidentitet (Elstad & Jansson, 2020). På dette punktet synes dirigenten å være nærmere kunstneren enn læreren.

De store skandinaviske dirigentutdanningsinstitusjonene dekker både et internasjonalt ambisjonsnivå og varierte nasjonale behov. Til tross for stort spenn mellom korkunst på internasjonalt nivå og korsang som hyggeaktivitet i lokalmiljøet må korfeltet betraktes som en sammenhengende arena for dirigenten, uten vanntette skott mellom deler av praksisfeltet. Dette felleskapet betraktes av en dirigentlærer dels som et problem, ved at korsang som folkebevegelse gjør at korkunst ikke gis nok kulturpolitisk tyngde:

Det er vanskelig for profesjonelle kor å bli tatt på alvor ... på grunn av fenomenet at mange synger i kor. Beslutningstakerne synger selv i kor. Det er viktig å kunne odle korkunsten som høytstående kunstnerisk aktivitet også – ikke bare med argumenter om at det er bra og nyttig å synge i kor.^A

Samtidig er ikke et sammenhengende praksisfelt uten videre et problem; en stadig dyktigere dirigentprofesjon bidrar til å løfte hele korfeltet. En av konsekvensene er at samvirket mellom amatørmusikklivet og det profesjonelle musikklivet forsterkes i lokalmiljøene.

Det er imidlertid et problem i spenningsaksen mellom kunstnerisk og pedagogisk orientering at mellommenneskelige og ledelsesmessige ferdigheter uansett er gjennomgående dårlig dekket i dirigentutdanningene. I vårt materiale er det mange vitnesbyrd om at dirigenter opplever å komme ut av utdanningene med mangelfull relasjonell kompetanse. Dette forhindrer imidlertid ikke at dirigentlærerne er opptatt av det mellommenneskelige og betrakter seg som tjenere for musikken og ensemblet, og et slikt «tjenende lederskap» («servant leadership») er tidligere teoretisert i korsammenheng (Wis, 2002). Men selv om grunnholdningen vektlegges, omfatter det ikke uten videre systematiske og eksplisitte

programelementer hvor studentene bruker tid på relasjonell teori og praksis. En lærer uttaler: «Det ledelsesmessige aspektet, det som handler om det sosiale, konfliktløsning, styrearbeid, det har vi ikke nok av i studieplanen. Vi har teoretisk pedagogikk, men hvordan man håndterer konflikter har vi ikke nok styr på». ^A Dilemmaet er først og fremst et problem med prioritering av temaer innenfor begrenset undervisningstid. Dirigentrollen er en lederrolle som ville fortjent omfattende utdanning innen generelle team- og ledelsesfaglige spørsmål. Samtidig er rollen spekket med musikkfaglige ferdigheter som må utvikles – også ut over det som forventes av ensemblemedlemmer. I praksis er det ikke mulig å betjene alle disse behovene fullt ut.

Spørsmålet om kunstnerisk kontra pedagogisk orientering av dirigentutdanning henger i noen grad sammen med dedikert dirigeringssprogram kontra allmenne musikkprogrammer hvor dirigeringsemner inngår. Dilemmaet kan tilsynelatende løses ved at studenter selv velger sin dirigentutdanning. Men det er ikke tilfredsstillende, all den stund dirigenten som kunstner ikke kan tre ut av lederrollen eller neglisjere sin pedagogiske funksjon. Relasjonell kompetanse forblir uansett en grunnstein, og denne kompetansen ser ikke ut til å være godt nok ivaretatt i utdanningene.

Emnestruktur – ensembletid eller støttefag

Jo nærmere vi kommer «hvordan»-siden i modellen, desto mer nærmer vi oss didaktiske avveininger knyttet til innhold og metode. De tre lagene i kompetansemodellen (Jansson, 2018) utgjør ulike forutsetninger for ensemblesituasjonen. Det eksistensielle grunnlaget, som omfatter blant annet hengivenhet, autoritet og vilje, er egenskaper og tilbøyeligheter dirigenter bringer med seg inn i selve ensemblesituasjonen. Disse kan i liten grad tillæres, men kan dyrkes og modnes, og de kommer til uttrykk i møtet med koret. De musikalsk-tekniske kompetansene, som omfatter blant annet repertoarkunnskap, partituranalyse, hørelære, vokalteknikk og gestikk, kan i all hovedsak læres utenfor ensemblesituasjonen, og kanskje – slik en lærer uttrykker det – med fordel: «Det er også bedre, fordi det er færre krefter i spill i laboratoriet. Laboratoriesituasjonen kan også

lære studentene til å bli trygge på at det man gjør virker, holde fast og repetere ting man mener fungerer».^A Musikalsk-tekniske kompetanser har også andre anvendelser enn i dirigentrollen. Innlæring av gestiske ferdigheter har for øvrig noen begrensninger utenfor ensemblesituasjonen. Selv om ferdighetene er tekniske i sin karakter, og selv om bevegelsene kan læres og trenes alene eller med veileder, vil dirigenten først erfare deres virkning i møte med et syngende ensemble. Det er da de vil kunne tilpasses og raffineres til å understøtte det ønskede lydbildet.

Situasjons- og relasjonskompetansene er definert ut fra et møte mellom dirigent og sangere. Men også disse har analytiske aspekter hvor det er mulig å bygge en grunnforståelse før møtet med ensemblet. Dette gjelder for eksempel mentorskap – evnen til å veilede og gi tilbakemelding. Det gjelder også planlegging av innstuderingsprosessen og tilegnelse av en variert verktøykasse for de konkrete innstuderingsgrepene, herunder partiturspill, demonstrasjon, ulike didaktiske tilnærminger for ulike type partiturer og liknende. Den mest gjennomgripende situasjons- og relasjonskompetansen er balanseringen mellom det å kontrollere og å slippe fri. Denne kompetansen må læres i virkelige ensemblesituasjoner, noe en av dirigentlærerne setter ord på: «Alt som handler om energistrømmer mellom dirigent og ensemble, må læres i selve situasjonen. Det handler om mental tilstedeværelse, kontakt, pust og situasjonsbedømmelse. Det handler også om å lytte og forstå hva som skjer».^A Denne erkjennelsen gjør at de intervjuede dirigentlærerne ønsker seg mer ensembletid i sine programmer. Samtidig er presset for å få nok tid til støtteemner stort, både fordi de er nyttige, og fordi det kan være bestemt av overordnede programkrav. Ensembletid er kostbart og begrenses derfor også av budsjettammer. Utdanningsinstitusjonene har ulike modeller for ensembletid: betalte sangere, dirigentstudentensemble og studentenes egne ensembler. Pensumrepertoaret avgjør hvor effektive de ulike ensembletypene vil være. En løsning er å legge inn som obligatorisk krav at studentene skal dirigere kor utenom studiet, enten som praksiskor organisert av institusjonen, eller som en ordinær jobb. En av de uteksaminerte studentene gir tydelig uttrykk for betydningen av dette: «Det viktigste var at de ga meg et praksiskor».^A Dette kan kompensere for særlig de dedikerte utdanningenes slagside mot avanserte kor.

Et fag som skiller seg ut i undersøkelsen av dirigentkompetanser, er hørelære.^B Kompetansestudien viste at dirigenter setter mer og mer pris på sin opprinnelige hørelæreundervisning jo mer tid som er gått siden utdanningen. Det tyder på at hørelærekompetanse er egnet som støttefag, og den erfaringen med gehør og feilretting dirigenter tilegner seg i praksis, er av en annen karakter enn det grunnlaget som ble lagt i hørelæretimene.

Alle relevante støttefag gir samlet et krav på studietid som ikke er tilgjengelig. Dirigeringslærere ønsker å prioritere ensembletid samtidig som de innser betydningen av støttefagene. Det som letter presset, er om innhold og aktivitet i støttefag bygger opp under samme prosjekt. Åpenbare eksempler er når ett og samme musikalske prosjekt behandles både via musikkhistorie, partituranalyse, hørelære, dirigeringsteknikk og innstuderingsmetodikk. Imidlertid innebærer dette noen utfordringer. Ulike fag har sin iboende kunnskapsstruktur (Hanken & Johansen, 2013) som kan tale for en rendyrking. I et integrerende ensembleprosjekt blir enkeltfagene nødvendigvis underordnet helheten. Dermed er man i noen grad tilbake i det opprinnelige dilemmaet.

Didaktisk orientering – programmert eller mesterlære

Denne spenningsaksen handler om pedagogiske grunnposisjoner. Er utdanningen dannelsessentrert mesterlære, eller følger den en fagsentrert struktur? Ut over mål for studiene finnes det sjelden mer detaljerte emnebeskrivelser – bortsett fra den som gjelder musikalsk-tekniske støtteemner, for eksempel gehørundervisning. Undervisning i det vi kan kalle kordidaktikk eller kormetodikk (som tilhører kategorien situasjonsrelasjonell kompetanse), foregår ofte som mesterlære (Nielsen & Kvale, 1999), særlig på de dedikerte programmene. En av dirigentlærerne beskriver opplegget slik når han blir spurt om hvilke emner som inngår i studieplanen:

De fire studentene følger samme opplegg, uavhengig av når de er tatt inn. Det er derfor ingen progresjon i studieplanen – progresjonen er noe som foregår *i kandidaten*. Opplegget er mester/svenn-orientert og dermed svært eklektisk. Det er kun to hovedlærere. Disse har også utformet opplegget.^A

Det er særlig to årsaker til denne tradisjonen. For det første blir det ofte en-til-en-undervisning fordi det er så få studenter, særlig på masternivå, men også på dedikerte bachelorprogrammer. For det andre er faget tydelig preget av praksisbaserte idealer. Dirigenter har «eid» faget siden det ble unnnfanget, og det er framstående dirigenter som underviser på universitets- og høgskolenivå.^A Kunnskap er internalisert og taus (Polyani, 2000) og dermed naturlig overførbar via mesterlære. Mesterlære ser ut til å ha en tendens til å rette søkelyset mot de unike sidene ved dirigering, for eksempel gestikk, mer enn generell pedagogikk eller ledelse. Dette kan bidra til at utdanningene ikke alltid treffer praksis. Dessuten dirigerer mesteren sannsynligvis kor på høyere nivå i sin egen praksis enn studentene gjør, dermed blir en repertoarbias ofte uunngåelig.

Mesterlære resonerer med Wegners konsept læring i praksisfelleskap (Lave & Wenger, 1991), hvor mesteren gradvis fører den deltagende lærlingen fra periferi mot sentrum. Lærlingen mestrer stadig flere av de nødvendige kompetansene, og vedkommende gjennomgår en transformasjon fra dirigentlærling til fullverdig dirigent som tas opp i dirigentlauget. Mesterlæretradisjonen er sterk, men det finnes argumenter for en mer strukturert tilnærming (Durrant, 1994). Fordelen med en strukturert tilnærming er muligheten for å konsentrere seg om eksplisitte læringsobjekter. En nylig uteksaminert dirigent savnet sterkt «[a]t en lærer går inn og sier: Nå lærer vi *det*. Noen ganger var det litt diffust når det kom inn dirigentlærere. [Dirigentnavn] var god til *det*: Nå lærer vi *dette*».^A En mellomposisjon er å betrakte studiet som et rammeverk, hvor studentene selv må forsyne seg av mange muligheter. Dette innebærer at det ikke er så viktig om undervisningen foregår på en bestemt måte; studentene må selv velge ut og anvende kunnskapen. Mye taler for at en fagsentrisk tilnærming bør kombineres med en mer dannelsessentrisk tilgang.

Estetisk orientering – standardisering eller personlig uttrykk

Utdanning kan dyrke standardiserte dirigeringskonvensjoner (dannelsessentrisk) eller personlige uttrykk (elevsentrisk). Gestikkfaget lener seg på formidling av konvensjoner, spesielt innenfor emner av begrenset

omfang og varighet. Fortellingen til en av de intervjuede dirigentene i karriereundersøkelsen er talende for hvordan en for standardisert undervisning kan virke direkte disruptiv. Hun ble undervist av anerkjente dirigenter, men opplevde det slik:

[De] hadde sine måter å gjøre det på, som på en måte var fasit ... Når jeg skulle dirigere, da var det en slags dirigentdrakt jeg måtte ta på meg som var veldig, veldig trang. Og da gikk det ikke an å være meg selv.

Informanten vurderte å slutte å dirigere. Senere møtte hun en annen lærer i ensemblepraksis som var annerledes: «Hun var ekstremt åpen og oppmuntret meg til å være meg selv, faktisk, til å tørre å ha min egen stil og legge vekt på å kommunisere med koret. Og da klarte jeg å føle meg trygg.» Standardisering kan gjelde dirigentteknikk og kroppspråk, men også mer personlig stil, slik en nyutdannet dirigent formulerer det: «Jeg kan ikke være korleder her og Jonas der. 'Jonas, du må være mer skarp, for eksempel med barn'. Jeg må ha meg med.»^A

Dirigentlærerne vi har intervjuet, har interessante refleksjoner omkring denne tematikken som går i retning av at det personlige må dyrkes, ikke det standardiserte. En legger vekt på at studentene må finne lenken mellom «partituret og deres egen person».^A De må gjøre musikken til sin egen. En annen er opptatt av selvstendighet, at ikke studentene skal bli en kopi av læreren. Dermed vil de ende opp med å bli gode på ulike områder. En tredje sier det slik: «Hver person skal utvikles. ... Det finnes ingenting absolutt i dette. Det er viktig å se på individenes videreutdanning uansett nivå og kunnskaper ... Hva er mitt personlige uttrykk? Det tar jo et liv ...». «Man kan aldri lære ut det personlige», sies det også.^A

Noe av utfordringen ved dirigentrollen (som i enhver lederrolle) er at den består av to ulike fasetter: funksjon og person (Jansson, 2018). Det funksjonelle er i noen grad (men ikke helt) fundert på konvensjoner. For eksempel er synkroniseringsaspektet i hovedsak en funksjon, mens den musikalske ideen i større grad avspeiler personen. Det funksjonelle handler om at *noen* må fylle den delen av rollen, mens for det personlige betyr det noe *hvem* det er – kunstneren, mennesket, «meg». Rollen veksler mellom disse fasettene.

I lys av det foregående kan vi gå tilbake til dirigentstudenten som opplevde undervisningen som en tvangstrøye.^C Hun forteller videre:

Jeg har laget et eget kroppsspråk som dirigent ... en slags «empatisk dirigering», der jeg i tillegg til de tekniske tingene, som er sånne standard gester ... sender dem, med kroppen og ansiktet, det jeg ønsker at de selv skal formidle til publikum. Det er det jeg mener med «empatisk».

Dirigenten vektlegger at hun har utviklet dette språket selv: «Det er det som gjør at jeg er meg selv, og at jeg fungerer med den gruppa jeg dirigerer.» Nøkkelen for at hun kunne være seg selv, var at hun vektla egne kommunikasjonsmidler mer enn konvensjoner. Imidlertid har dirigentfaget konvensjoner som må læres som del av dannelsesprosjektet for å kunne fungere på tvers av ensembler. Spenningen mellom det standardiserte og det personlige kan neppe løses, men utdanninger kan forholde seg bevisst til den.

Avsluttende bemerkninger

De sju dilemmaene har ulike «eiere», det vil si at de opptrer på ulike nivåer – for den individuelle dirigentlæreren, for utdanningsinstitusjonen eller på politisk nivå (Angelo, 2014). Vårt anliggende har ikke vært å plassere ansvar, hvilket neppe kan gjøres på noen entydig måte, men å belyse hva som ligger i spenningene. Likevel vil dilemmaene som har mest med legitimering å gjøre, ha innslag av kulturpolitikk og institusjonell strategi, hvor både de enkelte tilbydere og arbeidsdelingen mellom institusjonene bidrar til løsning. Dilemmaene som har med gjennomføring å gjøre, berører programansvarlige og lærere. Men studentene selv bidrar også, idet de søker til ulike tilbud, til hvordan dilemmaene håndteres; ulike profiler dekkes av en form for markedsadferd. Oversøking og undersøking til ulike programmer har store konsekvenser for den faktiske utdanningskapasiteten.

Dilemmaene er løsbare i ulik grad. Praksisramme – pedagogisk ressurs eller profesjon – vil totalt sett måtte omfatte begge deler, selv om spenningen må avklares hos den enkelte institusjonen. Dette gjelder også omfang – dedikert eller del av annet program. Praksisfelt – bredde eller

korspesialisering – er et spørsmål som slår inn på alle nivåer, siden det handler om både samfunnets behov og det konkrete undervisningsinnholdet. Dilemmaet tvinges dermed til ulike løsninger, uten at dilemmaet forsvinner på samfunnsnivå. Emnestruktur og didaktisk orientering hører tydelig hjemme på institusjonsnivå. For ethvert utdanningsprogram og enkeltemne vil dilemmaene måtte komme til en helt konkret avklaring. Pedagogisk kontra kunstnerisk orientering av utdanningen og individualisert uttrykk kontra konvensjoner er de to dilemmaene som i størst grad hviler på den enkelte dirigentlæreren – og dermed *de facto* alltid får en konkret løsning (selv om den ikke artikuleres).

De sju dilemmaene er distinkte i den forstand at de innebærer hver sin konkrete avveining. Samtidig henger de i noe ulik grad sammen ved at én bestemt håndtering setter rammer for de øvrige. Dilemmaene er mest synlige når institusjoner og lærere utformer undervisning – som intenderte opplegg. Et dilemma oppløses idet konkrete valg gjøres, i det minste for den instansen som gjør valget. Hvordan lærere gjennomfører oppleggene, gir rom for betydelig individualisering ut fra både lærerens profil og studentgruppen. Små klasser og utstrakt individuelt arbeid situerer læringen, uansett hvordan det formelle opplegget ser ut. Det vil ofte være store avvik mellom intenderte og realiserte opplegg (jf. Goodlad, 1979), så vel som i hvordan de oppleves av studentene. Enkelte spenningsakser vil ikke alltid være like synlige i den konkrete undervisningssituasjonen. Verdien av dilemmaene som er diskutert i dette kapitlet, ligger derfor i det helhetlige blikket som muliggjør en systematisk refleksjon over hva man vil med dirigentutdanning, hva den bør inneholde, og hvordan den kan utformes.

I dirigenters livsløp dominerer betydningen av praksis. Dømmekraften som mobiliseres i reelle ensemblerelasjoner og i øyeblikkskunsten, er ikke enkelt formbar som undervisningsstoff. De eksistensielle kompetansene kan knapt læres i det hele tatt, men heller dyrkes gjennom refleksiv praksis. Utdanning oppleves som nyttig, men overgang til praksis kan oppleves som et dramatisk scenskifte. Som en nylig uteksaminert student uttrykker det: «Å komme ut i yrkeslivet etter endt utdanning er som å hoppe uten fallskjerm. Men det man har lært, kan folde seg ut når man faller.»^A Dirigentutdanningen er som en forberedelse man ikke helt vet hvordan vil fungere.

De underliggende studiene rettet oppmerksomheten på akademisk dirigentutdanning, samtidig som det foregår omfattende kursopplegg i regi av kororganisasjonene. Slike opplegg bidrar til å styrke det samlede tilbudet og dermed tone ned noen av dilemmaene. Likevel bør alle som befatter seg med kordirigentopplæring, forholde seg bevisst til de sju spenningsaksene med hensyn til legitimering og utforming av sine tilbud.

Referanser

- Angelo, E. (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 21–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Apfelstadt, H. (1997). Applying leadership models in teaching choral conductors. *Choral Journal of the American Choral Directors Association*, 3(8), 23–30.
- Armstrong, S. & Armstrong, S. (1996). The conductor as transformational leader. *Music Educators Journal*, 82(6), 22–25.
- Atik, Y. (1994). The conductor and the orchestra: Interactive aspects of the leadership process. *Leadership and Organization Development Journal*, 15(1), 22–28.
- Bathurst, R. & Ladkin, D. (2012) Performing leadership: Observations from the world of music. *Administrative Sciences*, 2(1), 99–119.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken*. Aschehoug.
- Bonshor, M. J. (2017). Conductor feedback and the amateur singer: The role of criticism and praise in building choral confidence. *Research Studies in Music Education*, 39(2), 139–160.
- Brunner, D. L. (1996). Carefully crafting the choral rehearsal. *Music Educators Journal* 83(3), 37–39.
- Bush, M. (2011). Leading performance: Transposing musicianship into the leadership debate. *Management in Education*, 25(1), 37–41.
- Cox, J. (1989). Rehearsal organizational structures used by successful high school choral directors. *Journal of Research in Music Education*, 37(3), 201–218.
- Cresswell, J. W. & Piano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage Publications.
- Daugherty, J. F. (1999). Spacing, formation, and choral sound: Preferences and perceptions of auditors and choristers. *Journal of Research in Music Education*, 47(3), 224–238.
- Daugherty, J. F., Manternach, J. N. & Brunkan, M. C. (2013). Acoustic and perceptual measures of SATB choir performances on two types of portable choral riser units

- in three singer-spacing conditions. *International Journal of Music Education*, 31(3), 359–375.
- Dunn, D. E. (1997). Effect of rehearsal hierarchy and reinforcement on attention, achievement, and attitude of selected choirs. *Journal of Research in Music Education*, 45(4), 547–567.
- Durrant, C. (1994). Towards a model of effective communication: A case for structured teaching of conducting. *British Journal of Music Education*, 15(1), 40–49.
- Durrant, C. (1998). Developing a choral conducting curriculum. *British Journal of Music Education*, 15(03), 303–16.
- Durrant, C. (2003). *Choral conducting: Philosophy and practice*. Routledge.
- Elstad, B. & Jansson, D. (2020). From artist to manager. Working conditions, professional identity, and career satisfaction. *Journal of Arts Management, Law, and Society* 50(3), 184–98. <https://doi.org/10.1080/10632921.2020.1746717>.
- Floyd, E. & Bradley, K. D. (2006). Teaching strategies related to successful sight-singing in Kentucky choral ensembles. *Update: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 70–81.
- Fuelberth, R. J. V. (2003). The effect of left hand conducting gesture on inappropriate vocal tension in individual singers. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 157, 62–70.
- Geisler, U. (2010). *Choral research. A global bibliography*. K rcentrum Syd.
- Gherardi, S. & Nicolini, D. (2002). Learning in a constellation of interconnected practices: Canon or dissonance? *Journal of Management Studies*, 39(4), 419–436.
- Gonzo, C. (1973). Research in choral music: A perspective. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 33, 21–33.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Goodstein, R. E. (1987). An investigation into leadership behaviors and descriptive characteristics of high school band directors in the United States. *Journal of Research in Music Education*, 35(1), 13–25.
- Grant, J. & Norris, C. (1998). Choral music education: A survey of research 1982–1995. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 135, 21–59.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimland, F. (2005). Characteristics of teacher-directed modeling in high school choral rehearsals. *Update: Applications of Research in Music Education*, 24(1), 5–14.
- Gumm, A. J. (2018). Music conducting functions: A mixed-methods evaluation of theory and survey validity. *Psychomusicology*, 28(4), 189–200.
- Hanken, I. M. & Johansen, G. (2013). *Musikkundervisningens didaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.

- Hunt, J. G., Stelluto, G. E. & Hooijberg, R. (2004). Toward new-wave organization creativity: Beyond romance and analogy in the relationship between orchestra-conductor leadership and musician creativity. *The Leadership Quarterly*, 15(1), 145–162.
- Hylton, J. (1983). A survey of choral education research. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 76, 1–29.
- Jansson, D. (2018). *Leading musically*. Routledge.
- Jansson, D. (2019) Choral singers' perceptions of musical leadership. I G. Welch, D. Howard & J. Nix (Red.), *The Oxford handbook of singing* (s. 865–885). Oxford University Press.
- Jansson, D., Balsnes, A. H. & Bygdeus, P. (2018). Nordic choral conductor education. Overview and research agenda. *Nordic Research in Music Education. Yearbook*, 19, 137–170.
- Jansson, D. & Balsnes, A. H. (2020). Choral conducting education: The life-long entanglement of competence, identity, and meaning. *Research Studies in Music Education*, 1(18).
- Jansson, D., Elstad, B. & Døving, E. (2019a). Choral conducting competences: Perceptions and priorities. *Research Studies in Music Education*. <https://doi.org/10.1177/1321103X19843191>.
- Jansson, D., Elstad, B. & Døving, E. (2019b). Universality and situatedness in educating choral conductors. *Music Education Research*, 21(4), 344–58. <https://doi.org/10.1080/14613808.2019.1626362>.
- Kalsnes, S. (2014). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskolelærerrollen? I E. Angelo & S. Kalsnes (Red.), *Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Cappelen Damm.
- Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lebrecht N. (1992). *The maestro myth: Great conductors in pursuit of power*. Simon & Schuster.
- Machida, M. & Schaubroeck, J. (2011). The role of self-efficacy beliefs in leader development. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18(4), 459–468.
- Manternach, J. N. (2012). The effect of varied conductor preparatory gestures on singer upper body movement. *Journal of Music Teacher Education*, 22(1), 20–34.
- Mintzberg, H. (1998). Covert leadership: Notes on managing professionals. *Harvard Business Review*, 76(6), 140–147.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–26). Universitetsforlaget.

- Ng, P. T. & Tan, C. (2009). Community of practice for teachers: Sensemaking or critical reflective learning? *Reflective Practice*, 10(1), 37–44.
- Nielsen, F. V. (1998). *Alm en musikkdidaktik*. Akademisk Forlag.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). *Mesterl ere. L ring som sosial praksis*. Ad Notam Gyldendal.
- Omidvar, O. & Kislov, R. (2014). The evolution of the communities of practice approach: Toward knowledgeability in a landscape of practice – an interview with Etienne Wenger-Trayner. *Journal of Management Inquiry*, 23(3), 266–275.
- Polyani, M. (2000). *Den tause dimensjonen. En introduksjon til taus kunnskap*. Spartacus.
- Price, H. E. & Byo, J. L. (2002). Rehearsing and conducting. I R. Parncutt & G. E. McPherson (Red.), *The science and psychology of music performance: Creative strategies for teaching and learning* (s. 335–352). Oxford University Press.
- Raelin, J. A. (2020). Toward a methodology for studying leadership-as-practice. *Leadership*, 16(4). <https://doi.org/10.1177/1742715019882831>
- Rennie, D. L. (2012). Qualitative research as methodical hermeneutics. *Psychological Methods*, 17(3), 385–398. <https://doi.org/10.1037/a0029250>
- Schiavio, A. & H offding, S. (2015). Playing together without communicating? A pre-reflective and enactive account of joint musical performance. *Musicae Scientiae*, 19(4), 366–388.
- Schonberg, H. C. (1967). *The great conductors*. Simon & Schuster.
- Silvey, B. A. & Major, M. L. (2014). Undergraduate music education majors' perceptions of their development as conductors: Insights from a basic conducting course. *Research Studies in Music Education*, 36(1), 75–89.
- Simonsen, M. B. (2010). *Profesjonalisering av kor*. Norsk kulturr d og Fagbokforlaget. <https://www.kulturradet.no/vis-publikasjon/-/publikasjon-profesjonalisering-av-kor>
- Sutherland, I. & Jelinek, J. (2015). From experiential learning to aesthetic knowing: The arts in leadership development. *Advances in Developing Human Resource*, 17(3), 289–306.
- Ternstr m, S. (1994). Hearing myself with others: Sound levels in choral performance measured with separation of one's own voice from the rest of the choir. *Journal of Voice*, 8(4), 293–302.
- Ternstr m, S. (2003). Choir acoustics: An overview of research published to date. *International Journal of Research in Choral Singing*, 1(1), 3–12.
- Timmermans, S. & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Vallo, V. J. (1990). Conducting and music education: A review of selected research. *Update: Applications of Research in Music Education*, 9(1), 13–16.

- van Knippenberg, D., van Knippenberg, B., De Cremer, D. & Hogg, M. A. (2004). Leadership, self, and identity: A review and research agenda. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 825–856.
- Varvarigou, M. & Durrant, C. (2011). Theoretical perspectives on the education of choral conductors: A suggested framework. *British Journal of Music Education*, 28(3), 325–338.
- Weber, K. & Glynn, M. A. (2006). Making sense with institutions: Context, thought and action in Karl Weick's theory. *Organization Studies*, 27(11), 1639–1660.
- Weick, K. E., Sutcliffe, K. M. & Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. *Organization Science*, 16(4), 409–421.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identities*. Cambridge University Press.
- Wis, R. M. (2002). The conductor as servant-leader. *Music Educators Journal*, 89(2), 17–23.
- Wöllner, C. & Auhagen, W. (2008). Perceiving conductors' expressive gestures from different visual perspectives. An exploratory continuous response study. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal*, 26(2), 129–143.
- Yarbrough, C. (1975). Effect of magnitude of conductor behavior on students in selected mixed choruses. *Journal of Research in Music Education*, 23(2), 134–146.
- Yarbrough, C. & Madsen, K. (1998). The evaluation of teaching in choral rehearsals. *Journal of Research in Music Education*, 46(4), 469–481.