



HØGSKULEN I VOLDA

Ma

Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Skolekorpset

En arena for samspill og sosial læring

Sissel Gylterud
05/2011

FORORD

Jeg er takknemlig for å ha fått muligheten til å arbeide med studien omkring læring i korps. Hvordan og hvorfor musikanter i korpset lærer vil forhåpentligvis gi musikkpedagoger og andre korpsinteresserte en mulighet til å forstå mer om korpset som sosial læringsarena. Arbeidet med oppgaven har naturligvis vært tidkrevende og intens til tider. Jeg er takknemlig for at min arbeidssituasjon har gjort det mulig å fristille nok tid til å fordype meg i studien. Prosessen kan sammenlignes med et håndarbeidsprosjekt. Det første som gjøres er å finne frem til noe en vil forme, og deretter må en ha det rette materialet for å få et resultat med kvalitet. Veien videre krever systematisk jobbing med prosjektet, hvor alle ledd må ivaretas for ikke å gi hull i arbeidet. Det har vært lærerikt for meg å få være med å forme dette prosjektet.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til min veileder Karl Johan Skårbrevik som har gitt meg god oppfølging og veiledning gjennom hele prosessen. Mottagelsen i det aktuelle korpset har vært positiv og jeg setter pris på et godt samarbeid med spesielt korpskontakten og dirigenten. Videre vil jeg takke min samboer som har støttet meg og vist interesse for studien og min situasjon som student. Jentene mine har gitt meg støttende ord på veien og sett at mamma har vært lenket til PC'n titt og ofte. Nå kan jeg og familien gå sommeren i møte med forventninger om lave skuldre og en sosial tilværelse.

Ålesund, 2011-05-30

Sissel Gylterud

INNHOLDSFORTEGNELSE

INNHOLDSFORTEGNELSE	1
1. INNLEDNING	3
1.1 Tema og problemstilling.....	3
1.2 Begrunnelse for valg av tema	3
1.3 Korpstradisjonen i Norge.....	5
2. TEORIDEL.....	6
2.1 Mesterlære	6
2.2 Den nærmeste utviklingssone	7
2.3 Praksisfellesskapet	8
2.4 Legitim perifer deltaker	13
2.5 Deltakerbaner.....	15
3. AKTUELL FORSKNING	17
4. METODISK TILNÆRMING.....	21
4.1 Analyse av datainnsamlingen	23
4.2 Validitet og gyldighet i forskningsprosessen.....	24
4.3 Observatørbias	25
5. OBSERVASJONSSTUDIET	27
5.1 Beskrivelse av korpsøvelsen.....	27
5.2 Gjennomføring av observasjonsstudiet	29
6. RESULTATPRESENTASJON	33
6.1 Usikkerhet.....	34
6.1.1 Første observasjonsserie	34
6.1.2 Andre observasjonsserie	35
6.1.3 Konklusjon.....	37
6.2 Evne til å følge beskjeder	37
6.2.1 Første observasjonsserie	37
6.2.2 Andre observasjonsserie	39
6.2.3 Konklusjon.....	40
6.3 Miste fokus under øvelsen	40
6.3.1 Første observasjonsserie	40
6.3.2 Andre observasjonsserie	41
6.3.3 Konklusjon.....	42
6.4 Søke hjelp	43
6.4.1 Første observasjonsserie	43
6.4.2 Andre observasjonsserie	44
6.4.3 Konklusjon.....	44
6.5 Gi hjelp uoppfordret	45
6.5.1 Første observasjonsserie	45
6.5.2 Andre observasjonsserie	46
6.5.3 Konklusjon.....	47
6.6 Sosial integrasjon.....	47
6.6.1 Første observasjonsserie	47
6.6.2 Andre observasjonsserie	48
6.6.3 Konklusjon.....	48

7.	DRØFTING	50
7.1	Funn i forhold til mesterlære	50
7.2	Den nærmeste utviklingszone	51
7.3	Praksisfellesskapet	51
7.4	Fra perifer legitim deltaker til fullverdig medlem	56
7.5	Deltakerbaner	56
7.6	Funn sett i forhold til elever med spesielle behov	58
7.7	Kritisk gjennomgang av studien	60
8.	KONKLUSJON	62
	SAMMENDRAG	65
	LITTERATURLISTE	67

1. INNLEDNING

1.1 Tema og problemstilling

I min masteroppgave i spesialpedagogikk har jeg valgt å skrive om skolekorpset, som en arena for samspill og utvikling både musikalsk og sosialt. Mitt ønske har vært å se nærmere på ulike prosesser som foregår innenfor korpset med vekt på læring som et sosialt fenomen. Jeg finner det interessant å utforske de sider ved korpsvirksomheten som handler om læring av situert karakter. I lys av det vil dialogen og samspillet mellom dirigenten som formidler og leder og musikantene på den ene siden, og samspillet i elevgruppen på den andre siden, sannsynligvis si noe om hva som preger korpsets læringsmiljø. Hvordan dirigenten jobber med korpset og profilerer det, gir et utgangspunkt for meg til å studere prosesser som har betydning for læringen innad i gruppa. Selv om ikke det er dirigentperspektivet jeg ser på, vil valg som gjøres fra lederhold ha betydning for det jeg skal observere og løfte frem. Spesielt er jeg opptatt hvordan nye medlemmer får tilgang på læringsressurser og adgang til praksisen slik at de kommer videre. Da vil det også være nødvendig å observere og se på atferden til de medlemmene som har lengre fartstid i korpset. Jeg undrer på om de erfaringer som musikanter får ved å spille i korps vil ha betydning for den enkelte, og hvordan den mer uformelle læringen skjer som følge av å delta i praksisen musikalsk og sosialt sett. Det ligger altså i min interesse å studere og observere de faktorene i et korps som viser hvordan læring foregår. Det å delta i korps innebærer å delta i et praksisfellesskap og i mange tilfeller en pedagogisk virksomhet med stor utbredelse i Norge. Ut i fra dette formes problemstillingen: *Hvordan lærer nyankomne i korpset av de mer kyndige og etablerte medlemmene i denne praksisen?*

1.2 Begrunnelse for valg av tema

Som musikkpedagog og musiker har jeg på flere måter vært involvert i korpsvirksomhet. Jeg begynte å spille fløyte da jeg var tolv år, og korpset var den arena og det tilbudet jeg visste om som kunne gi opplæring i fløytespill. Med mange års erfaring som instrumentalpedagog i kulturskolen har jeg undervist elever som er deltakere i korps og som får sin instrumentopplæring gjennom kulturskolen. Det har økt min nysgjerrighet på hva som foregår innad i korpset med tanke på læring.

I forhold til en systemisk tenkemåte kan korpset ses på som en del av mange barn og ungdom sin oppdragelse og dannelsesorientering utover skolegangen. Slik jeg ser det, har det frivillige musikkliv en viktig rolle med å bidra til at barn og voksne kan få gode musikkopplevelser, og mulighet for utvikling sosialt og musikalsk. Det gis begrensede muligheter til å utvikle musikalske ferdigheter og til å delta i musikalsk samspill i skolen, fordi musikkfaget ikke har høy prioritet sammenlignet med andre fag.

Mange dirigenter har utdanning som musikkpedagoger, men deres praksis har i liten grad blitt belyst og løftet frem. På en annen side er det fremdeles mange dirigenter som har sin bakgrunn fra det frivillige musikkliv, og som kanskje derfor ikke har det samme utgangspunkt for å drive en pedagogisk virksomhet med vekt på læring i praksisfellesskap. Selv, informerer Norges musikkorpsforbund om at det satses på dirigentutvikling slik at korpset får en mer solid ledelse jevnt over. Trivsel og vekst er viktige elementer, og disse elementene må ha nødvendig fokus fra lederhold.

Fra et politisk ståsted er det frivillige musikk og kulturliv vektlagt som en viktig ingrediens i vårt samfunn. I stortingsmelding nr.39 (2006-2007), *frivillighet for alle*, gjøres det rede for både viktigheten av det frivillige kulturliv, og en planlagt satsning på området frem til 2014. Det trekkes frem at profesjonelle aktører og amatører opptrer og samhandler side om side og den styrkende effekten dette har i samfunnet vårt. Videre trekkes det frem at musikkpedagoger og kulturskolen er aktive brukere, og en viktig ressurs for det lokale musikkliv rundt om i landet. Med blant annet dette som bakgrunn ligger det i min interesse å fordype meg i hva som preger denne aktiviteten og læringsarenaen som korps representerer. Jeg interesserer meg for læringsmiljøet i korpset, deltakelsen til først og fremst medlemmene og samhandlingen musikanter seg i mellom. Det er også interessant hvordan nybegynnere tar til seg og innlemmes i praksisen og hvordan de lærer av de mer kyndige musikantene som har lengre fartstid i læringsfellesskapet. Atferden til de kyndige og nyankomne vil sannsynligvis fortelle meg noe om den læringsprosessen som foregår. Jeg vil kunne ta tak i eventuelle endringer og studere de, slik at jeg oppnår å løfte frem praksisen i tråd med problemstillingen som er utgangspunkt for studien.

Stortingsmelding nr 39 (2006-2009), *frivillighet for alle*, beskriver betydningen korpsvirksomhet har for landet, og hvorfor det bør satses på utvikling og ressursbruk på

denne aktiviteten. Den forteller at Norge har vel tusen korps rundt om i landet, og at disse er sentrale aktører innen musikkopplæring, og en viktig komponent i et helhetlig utdanningsløp fra amatør til profesjonell. Jeg biter meg spesielt merke i meldingens klare budskap om en mulighet for kunnskapsoverføring fra en arena som korpset er og over til andre settinger vi er en del av. I stortingsmeldingen vektlegges den betydning slik virksomhet har for oppbyggingen av kulturell kompetanse i befolkningen. Den betones som betydningsfull nettopp fordi kompetansen trolig kan overføres og benyttes i annen virksomhet den enkelte beskjeftiger seg med, og på den måten være en styrke for samfunnet i sin helhet. Allikevel er det lite forskning som tar tak i korpset eller ensembler som utgangspunkt for sosial læring og kunnskapsutvikling. Dette finner jeg interessant å løfte frem.

1.3 Korpstradisjonen i Norge

Interessant nok har jeg oppdaget at det eksisterer lite litteratur om Norges korpsbevegelse gjennom tidene. Hvert musikkorps har sin historie, og det finnes utallige korps som legger ut på internett informasjon om sitt korps med historisk tilbakeblikk på når det ble stiftet, antall medlemmer og andre opplysninger. Det som er sikkert er at Møllergata skolekorps ikke bare er Norges, men også verdens eldste skolekorps, og det ble stiftet i 1901. Det var William Farre som grunnla korpset, selv om han ble motarbeidet av leger og pedagoger som mente at barn ikke hadde godt av å spille et blåseinstrument. Et av argumentene var at lungene deres kunne sprenges!

Det ble imidlertid begynnelsen på en aktivitet som etter hvert har fått stor utbredelse og popularitet over hele landet. Norges musikkorpsforbund er i dag en av landets største kulturorganisasjoner med flere enn 66.0000 medlemmer. I 1997 ble kulturskolen i Norge lovfestet og skolekorpsene ble raskt de største brukerne av tilbudet til kulturskolen. (Norges musikkorpsforbund - <http://www.spilleglede.no/>) I begrepet lovfestet ligger det at det skal være et tilbud om opplæring i kulturskolen i enhver kommune i landet. Det er imidlertid stor variasjon i hvor bredt tilbudet er, og hvilke aktiviteter som tilbys i den enkelte kommune. Det er, i tillegg til musikk, også mange steder tilbud innenfor billedkunst og dans. Av den grunn heter det ikke lenger musikkskoler, men kulturskoler som er mer mangfoldig i tilbudet.

2. TEORIDEL

Fokus i oppgaven er læring i et sosialt fellesskap. Teorier det er aktuelt å ta utgangspunkt i for å utforske dette, er mesterlære, teori om situert læring, og dermed læring i praksisfellesskap. Noe av det essensielle i situert læringsteori og læring i praksisfellesskap, er at læringen finner sted innbyrdes. Den preges av skiftende relasjoner, med et fullverdig medlemskap i det sosiale praksisfellesskapet (Nielsen og Kvale 1999).

Innenfor pedagogikkfaget snakkes det om livslang læring. Den sier noe om at læring ikke bare handler om et sluttprodukt som følge av avsluttet skolegang, eller noe vi kan dokumentere. Læringsbegrepet kan strekkes ut i et videre perspektiv. Læring handler ikke kun om å nå et spesifisert mål, men å delta i en kultur, i et komplekst sosialt fellesskap som gir mening i tilværelsen, og fremmer læring hos hvert enkelt individ. Mening i et bredt omfang som omhandler hvordan vi uttrykker oss og interagerer i vårt daglige liv (Wenger 2008).

2.1 Mesterlære

Mesterlære fokuserer på læring gjennom deltakelse. Det grunnleggende i denne teorien er at man lærer gjennom å delta, og at man beveger seg fra å være en novise til å bli en ekspert innenfor en bestemt praksis. Denne modellen skiller seg fra læring som går ut på en kognitivistisk ferdighetsmodell, altså læring som noe som foregår i individet, og peker snarere på læringens situerte karakter (Nielsen og Kvale 1999). Situert læring kan forklares med at man, lærer og utvikles ved å være en del av forskjellige sosiale situasjoner. Læringen er kontekstbundet, og må ses i sammenheng med situasjonen læringen foregår i. Situert læring fokuserer nettopp på relasjonen mellom læring og de sosiale situasjoner den finner sted i (Lave og Wenger 2007). Mesterlæringen foregår i ulike kontekster, og metodene som blir brukt er avhengig av hvilket miljø mesterlæren foregår i. Et eksempel kan være det at en elev skal kunne imitere en mesters spillestil på et instrument, for så å være bedre i stand til å selv utøve på instrumentet med egen kreativitet. Tradisjonelt forbinder man gjerne mesterlære med håndverksfag og veien man går fra å være lærling til å bli en kvalifisert svenn. Mesterlærens prinsipper gjør seg også gjeldene innenfor fag og tradisjoner som ikke er bundet opp til et håndverk. Felles for disse trekkene i mesterlære er at det kreves øvelse, trening og innlæring av

håndverkspregede ferdigheter (Skagen 2004). I følge denne modellen for ferdighetstilegnelse, er det vår beskjeftigelse med ting og situasjoner, og hvordan dette er med på å bestemme vårt uttrykk, som er med på å avgjøre vårt forhold til verden. Dette forholdet endres ved at vi tilegner oss nye ferdigheter (Nielsen og Kvale 1999). Roger Säljö (2002) peker på hvor viktig det er at dagliglivet byr på gode læringsmiljøer for menneskene, og at vi fremdeles skaffer oss de mest grunnleggende kunnskaper og ferdigheter uten å bli undervist i formell forstand.

2.2 Den nærmeste utviklingszone

I mesterlæremodellen er veien fra novise til ekspert preget av at man gradvis øker sine ferdigheter gjennom deltakelse, hvor ”mesteren” leder og i stor grad bestemmer veien. Denne mesteren kan, hvis man tar utgangspunkt i Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone (Vygotsky 2001), betegnes som den kyndige som ligger i forkant av en elev eller lærlings nærmeste utviklingszone, og på den måten er med på å fremme utviklingen til eleven. Grunnen til at jeg stanser opp ved hans teori om nærmeste utviklingszone, er at i forhold til læring i praksisfellesskap kan teorien hjelpe oss til å fokusere på hvordan en nybegynner lærer av de mer erfarne. Siden det i min oppgave dreier seg om hvordan nybegynnere lærer av de mer kyndige, kan Vygotskys teori gi støtte til tenkningen om at de nyankomne klarer mer, og utvikler seg raskere med støtte fra en mer kyndig. I dette tilfellet er det ikke en voksen, slik Vygotsky først og fremst fokuserer på, men dog en mer kyndig og viderekommen deltaker av praksisen. Vygotsky hevder at læring skjer i prosesser der den lærende utfører handlinger sammen med en mer kompetent omkring en bestemt oppgave (Nielsen og Kvale 1999). Det er nettopp denne teorien som har inspirert Lave og Wenger til ikke å se læring som et rent kognitivt fenomen, men som et spørsmål om deltakelse i sosial praksis (Lave og Wenger 2007).

Det er relevant å gripe fatt i Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone i sammenheng med læring og utvikling. Læring og utvikling står i et gjensidig forhold til hverandre fra starten av. Det er et faktum at læring må tilpasses barnets utviklingsnivå hvis det skal gi mening. Som eksempel kan man si at det ikke gir mening å gi en nybegynner på klarinett Mozarts klarinettkonsert i hjemmelekse. Barn kan etterligne ulike handlinger som overskrider grensene for deres egne evner. Ved å etterligne vil barn være i stand til å nå nye høyder gjennom felles aktivitet eller under ledelse av voksne. Med dette som

utgangspunkt vil en ny formulering omkring barns utvikling og læring gjøre seg gjeldene. Nemlig at god læring er den som ligger i forkant av utviklingen.

2.3 Praksisfellesskapet

Mesterlære ble trukket frem fordi den ligger tett til Wengers teori om læring. Allikevel skiller tradisjonell mesterlære seg fra Wengers teori om læring i praksis ved at Wenger nedtoner betydningen av at nyankomne eller noviser må ha en mester som modell for å lære. Wenger legger større betydning i læringens sosiale natur, og læring i praksisfellesskap kan sies å være en utvidet oppfatning av mesterlæren slik den tradisjonelt blir fremstilt. Det er med utgangspunkt i mesterlæren at Lave og Wenger former en teori om situert læring og læring i praksisfellesskaper (Nielsen og Kvale 1999).

I Wengers teori presenteres begrepet *felles læringshistorier* for å forklare hva som ligger i teorien om læring i praksisfellesskaper. Wenger påpeker at praksis *er* en felles læringshistorie. Det er den grunnleggende prosess om hvordan vi forhandler om mening, som er med på å danne en praksis. Slik danner ulike historier en felles læringshistorie, og er en del av substansen i det Wenger kaller et praksisfellesskap. Det handler om å opprettholde et tilstrekkelig stort gjensidig engasjement i den felles utøvelse av en felles virksomhet for sammen å lære noe av betydning. Samspillet mellom deltakelse og *tingliggjøring* vil være avgjørende i en slik sammenheng. Tingliggjøring kan forstås som de produkter, reglement og artefakter som ligger nedfelt i praksisen, som er med på å bestemme vårt engasjement og dermed danne grunnlag for en meningsforhandling (Wenger 2008). ”*Jeg vil bruke begrebet tingsliggjørelse meget generelt til at henviser til den proces, der former vores oplevelse ved at skabe objekter, der bringer denne oplevelse til at stivne i tingslighed*” (Wenger 2008: 73). Videre sier Wenger at han innfører begrepet i diskursen fordi han vil skape en ny sondering som kan tjene som et fokuspunkt han kan organisere sin diskusjon omkring (Wenger 2008). Et eksempel kan være en musikanter sin deltakelse i korpset på den ene siden, og instrumentet som er med på å forme denne deltakelsen på den andre siden. Reglementet korpset har vil også påvirke vårt engasjement og forme det. Vi tilhører et korps gjennom vår identitet som for eksempel fløytist, og vårt engasjement forhandles og utøves i lys av dette. På samme måte som arbeidstakere får nye interesser, og finner nye muligheter i en bedrift, skjer det i et korps at deltakere bytter instrument. På den måten forhandles det om deres engasjement i

praksisen og hva engasjementet skal være, og relasjonen mellom det tingliggjorte og engasjementet blir klart.

I en organisasjon er det ikke alle fellesskaper som kan ses på som praksisfellesskaper, idet det stilles visse krav til disse. Praksisfellesskaper er karakterisert ved at de bygger på medlemskap, har grenser, definerer roller og kvalifikasjoner, distribuerer autoritet, etablerer forutsigbare relasjoner ved hjelp av kontrakter, mål og målesystemer, samt at de tilveiebringer et repertoar av prosedyrer og retningslinjer, som ressurser for medlemmene. Det er innenfor dette at det formelle hviler på det uformelle og hvor det offisielle møter hverdagen (Wenger 2008). En kan tenke seg at det er innenfor *disse* rammene at læringen finner sted, og at det relasjonelle aspektet kommer til uttrykk.

Begrepet praksis i Wengers teori definerer ett fellesskap gjennom tre dimensjoner. De tre dimensjonene omhandler gjensidig engasjement, en felles virksomhet og et felles repertoar. Det interessante er hvordan et praksisfellesskap også blir et *lærende* fellesskap gjennom disse dimensjonene. Den første dimensjonen handler om en forståelse av at praksisfellesskap eksisterer på den måten at personene innenfor praksisen har et gjensidig engasjement omkring handling, og at handling defineres og forhandles av deltakerne innbyrdes i fellesskapet. Den felles virksomhet som er den andre dimensjonen, skaper sammenheng i fellesskapet. En arbeidsplass eller en forening kan være en slik forhandlet virksomhet, og vårt engasjement og våre handlinger skjer innenfor denne konteksten. En slik felles virksomhet vil være preget av at den er forhandlet i et fellesskap. Utviklingen av felles repertoar som en tredje dimensjon, skaper sammenheng i et fellesskap fordi den utgjør en vesentlig ressurs for handling og videre forhandlinger. Dette inkluderer rutiner, ord, redskaper, historier og måter å gjøre ting på. Dimensjonene som er definert utgjør selve rammen for en forståelse av læring i praksisfellesskap.

Læring i praksis forandrer hvem vi er, og hva vi kan gjøre og på den måten endres og utvikles vår deltakeridentitet. Det er Wengers grunnantakelse at utvikling av slik identitet og praksis foregår i en gjensidig læreprosess og altså i et relasjonelt perspektiv. Ut i fra dette blir læring en kilde til meningsfull tilværelse og økt personlig og sosial energi. Med tilhørighet i en bestemt praksis, vil fellesskapet støtte forandring som en del av deltakelsesidentiteten. Med det menes den forandringen som skjer fordi læring finner sted som følge av å delta i praksisfellesskapet. Vår identitet i en praksis utvikles og forhandles,

og tilhørigheten gjør dette mulig. Det vil være en forutsetning å høre til i fellesskapet. Hvis individer gjør feiltrinn eller noe som bryter med reglementet, skal de ut i fra det kunne lære av sine feil og ikke støtes ut av det definerte fellesskapet. Praksisen vil fungere som en kontekst for utvikling av nye forståelser. Læringen som skjer, og settes på dagsorden gjennom dette perspektivet, baseres på konkret deltakelse, i tråd med mesterlæreprinsipper.

De nyankomnes mulighet for tilgang på kompetanse som allerede finnes innenfor praksisen, og den innbydelsen kompetansen gir til personlig vekst og opplevelse av meningsfullt engasjement, er viktige elementer for læring i praksis. Kompetansen gir mulighet til vekst ved at den blir tilgjengelig for deltakerne, og gjøres gjennomsiiktig eller transparent slik at man lærer gjennom deltakelse. Det tette samspill mellom erfaring og kompetanse er et fruktbart grunnlag for læring. Vi trer inn i en praksis med erfaringer, og møter ressurser og kompetanse som allerede ligger i praksisen. Dette virker sammen i et samspill som vi kan høste frukter av i form av berikelse og vekst.

I forhold til meningsdanning kan vi ikke definere mennesker og ting hver for seg. Vi uttrykker verden slik at den føyer seg etter, eller blir tilpasset vår praksis. På den annen side oppfatter vi oss selv gjennom objekter slik at vår praksis blir kledd med de farger og nyanser som vi kan identifisere oss med. I et korps velges instrumenter av deltakerne og dette valget vil fungere som et medium for utviklingen av en generell musikalsk kompetanse. Med andre ord må deltakelse og instrumenter av ulikt slag stå sammen i et innbyrdes forhold som kompenserer for deres mangler. Det er i følge Wenger menneskets evne til å oppleve sitt engasjement i verden som meningsfullt, som er læringens resultat og mål. Wenger ser på læring som sosialt betinget, og det vil være interessant å studere nærmere hvordan nyankomne er i stand til å ivareta sine oppgaver i praksisen på en tilfredsstillende måte, slik at deres engasjement virker meningsfullt for dem selv i deres hverdag.

Med utgangspunkt i korpsvirksomhet og det praksisfellesskapet korpset representerer, vil neste steg være å utdype nærmere betydningen av deltakeridentitet og det praksisfellesskapet som er med på å utvikle denne identiteten. Wenger er opptatt av hvordan vi forhandler om mening. Denne prosessen synes å være konstant. Som han uttrykker, menneskelig engasjement i verden er først og fremst en prosess for

meningsforhandling. Det omhandler hvordan mening oppstår i en prosess. Denne prosessen vil konstant forandre den mening medlemmene innenfor en praksis tilfører deres "arbeidsbetingelser", og derfor også hvordan de forholder seg til disse i praksis (Wenger 2008).

Det å uttrykke seg og ha kompetanse er nødvendige elementer i et læringsfellesskap. Det vil si at å ha innsikt, deltakeridentitet og sosialt medlemskap forutsetter hverandre. Kompetanse driver oss, og er med på å bestemme vårt uttrykk. Som en nykommer i et praksisfellesskap, bruker vi kunnskapen vår med ett uttrykk som passer inn i det regime vi blir en del av. De mer etablerte medlemmer av et praksisfellesskap trenger også å fange opp den utviklingen som finner sted i et praksisfellesskap, og matche den med et uttrykk som harmonerer med det regime man er en del av. Som et eksempel kan man trekke frem nødvendigheten av å kunne mestre nye genre som blir presentert i et musikalsk samspill. Dersom motstanden er stor, og man ikke føler seg fortrolig med å spille et klassisk stykke, oppstår en disharmoni i forhold til det uttrykk dirigenten vil ha frem i praksisen, og den forståelsen andre deltakere av praksisen innehar.

I forhold til identitetsutvikling vil et praksisfellesskap være en prosess hvor både fortid og fremtid har betydning for den meningsdanningen som medlemmene tar til seg og er med på å uttrykke. Fortiden har betydning fordi den bringer kunnskap og kompetanse med seg inn i praksisen, og fremtid fordi denne kompetansen er med på å utvikle en praksis. Deltakeridentiteten kombinerer sammensatte former for medlemskap gjennom en prosess som kan forklares som en forsoning og felles forståelse på tvers av grenser, men innenfor en bestemt praksis. Ens deltakelse er altså ikke statisk og absolutt, men snarere en prosess som pågår så lenge man er en del av praksisen.

For å arbeide med tilhørighet innenfor en praksis, er det en ide å se på relasjonene mellom engasjement, medlemmenes forestilling om praksisen og gruppering. Det krever tid å forstå variasjonen i de ulike typene innenfor praksisen og kunne analysere forandringer som skjer i fellesskapet over tid. Dette arbeidet synes å være viktig i arbeidet med tilhørighet som skal fremme læring og identitetsutvikling. I tilfeller hvor man finner en brist i tilgangen på enten deltakelse, eller det nedskrevne og konkrete, resulterer det i udugelighet i forhold til læring. Et stadig tilbakevendende begrep Wenger bruker er som tidligere nevnt tingliggjørelse. Dette begrepet omhandler relasjonen mellom deltakelse og

for eksempel artefakter som er av betydning innenfor en praksis. I et korps kan en slik artefakt være noter, som synes å være med på å forme praksisen, og gjøre den til det den er. Et musikkstykke blir et fokuspunkt som meningsforhandlingen kan organiseres rundt. Det forutsetter at medlemmene forholder seg felles til notene, slik at det gir mening og grunnlag for felles engasjement og samspill. Det er med dette samspillet vår identitet som deltaker utvikles innenfor praksisen vi tilhører. Utvikling av interpersonlige fellesskap er noe å arbeide med innenfor en praksis med tanke på å fremme læring og utvikling. I det hele tatt blir interaksjonen og kvaliteten på denne avgjørende for den enkeltes følelse av meningsfull deltakelse. Det sosiale aspektet vil bety noe for vårt engasjement og følelse av mening. Dette vil være et viktig fundament i et praksisfellesskap, og vårt medlemskap i fellesskapet kommer til uttrykk i den fortrolighet vi opplever innenfor en bestemt sosial kontekst (Wenger 2008).

Et annet viktig aspekt blir å arbeide med vår forestilling av hva vår deltakelse er og skal være. Det er viktig å kunne gjenkjenne hverandres uttrykk, og vite hva andre gjør, og kunne være i en annens sko. På den annen side preger våre forestillinger vår metode. Det vil da være mulig å ta ett skritt tilbake å se på vårt engasjement på nye måter i lys de retningslinjer og rammebetingelser som er tilgjengelig innenfor den enkelte praksis. Det kan også føre til å holde våre forestillinger i tøylene slik at de ikke tar av og får for vide rammer. Å jobbe med gruppearbeid innenfor et praksisfellesskap har betydning for den enkelte på den måten at vedkommende finner det viktig og interessant å investere i tid, og være med å skape et fruktbart fellesskap. Et eksempel på gruppearbeid kan være å dele inn en korpsøvelse slik at de ulike instrumentgrupper øver hver for seg. Det kan gi treblåsere en større grad av tilhørighet å også være en del av denne gruppen, slik at ens deltakeridentitet ikke bare er som musikanter, men også som treblåser i korpsset.

Et lærende fellesskap inneholder og legger til rette for de elementene jeg har omtalt. Engasjement, vår forestilling og gruppering er alle ingredienser som er viktig for vår læring. Innenfor praksisen forekommer en bevegelse i varierende grad mellom deltakelse og ikke deltakelse. Dette danner en mer mangfoldig kontekst for læring. I praksisfellesskapet er det rom for engasjement, og distanse. Vi regulerer våre aktiviteter og vet hvorfor. Det relasjonelle vil hele tiden være viktig for vår læring og utvikling av praksisfellesskap. I det vi er med på å forhandle om mening om hva fellesskapet er og skal være, danner vi grunnlag for videre utvikling av vår deltakeridentitet og utvikle nye

relasjoner. Vi kjenner et eierskap til den praksisen vi er en del av og det gir mulighet for å forhandle om mening på tvers av grenser som befinner seg naturlig i praksisen. Ut i fra dette ser vi at læring er en sosial omstrukturering og en pågående prosess.

Ved å sette seg inn i de prosesser som foregår i et praksisfellesskap og studere de, blir et perspektiv på læring synlig. Betydningsfull læring påvirker de omtalte praksisdimensjoner. Læring av en slik art har med å gjøre hvordan vi er i stand til å forhandle om mening innenfor praksisen, og utviklingen av praksisen som følge av dette. Våre erfaringer og vårt medlemskap gir forutsetning for å lære, og vi er med på å utvikle praksis ved hjelp av vår meningsforhandling om hva praksisen er og skal være. Fordi det skjer en forandring i vårt engasjement og vår deltakelse etter hvert som vi innlemmes i praksisen, er vi med på å gjøre pågående praksis til det den er.

2.4 Legitim perifer deltaker

I Jean Lave og Enitienne Wengers bok, "Situert læring og andre tekster" (2007), løftes begrepet *legitim perifer deltaker* frem. Dette begrepet utviklet Lave og Wenger i samarbeid. Det betraktes i forbindelse med en læringsteori hvor mesterlære og dens situerte karakter gis ny oppmerksomhet. Læring ses på som uadskillelig fra og integrert i sosial praksis. Med dette som utgangspunkt karakteriserer Lave og Wenger en læring hvor legitim perifer deltakelse i praksisfellesskaper er sentral, og at læringen er innlemmet i lokale kontekster.

Legitim perifer deltakelse kan forstås som et begrep som beskriver deltakelse i sosial praksis, med læring som en integrerende bestanddel. Dette perspektivet innebærer at læringen er forbundet med deltakelse. Erfaringen du bringer med deg inn i fellesskapet anerkjennes av medlemmene i praksisen, og dette danner utgangspunkt for legitim perifer deltakelse. Som eksempel vil man etter å ha mottatt instrumentalundervisning som aspirant i et korps, bli anerkjent som deltaker i hovedkorpset etter en tid. Uttrykket legitim perifer deltakelse illustrerer den prosess og den måte nyankomne tas opp i et praksisfellesskap. Det kan handle om på hvilken måte en nyankommen tilhører praksisen. Deltakelse er en måte å lære på, hvor man absorberer og blir absorbert i praksiskulturen. Med dette utgangspunktet vil legitimert periferitet være som et sted hvor man beveger seg i retning av mer aktiv deltakelse, og på den måten fungere som en kvalifiserende posisjon. Lave og Wenger betegner at perifer deltakelse fører til full deltakelse. Perifer er ikke et

negativt begrep, i det den gir deltakerne en åpning eller en adgang til forståelseskilder gjennom stigende deltakelse. Ut i fra et bredt perspektiv på perifer deltakelse, danner lærlinger i praksisfelleskap litt etter litt en allmenn oppfattelse av hva som konstituerer fellesskapets praksis. De vil ta opp i seg hva andre lærende foretar seg, og hva de lærende skal lære for å bli fullverdige praktikere. Som perifer legitimert deltaker vil man over tid gjennom deltakelse få større og større forståelse av hvordan, hvor og når veteraner eller mer erfarne samarbeider, hva de ikke bryr seg om og hva de respekterer. Disse forbildene som tilbys perifere deltakere, fungerer som motivasjonskilde for læringsvirksomheten på veien mot fullgode praktikere. Det er viktig å få frem at en nyankommer i sin kraft av å være perifer deltaker like gjerne kan være med å utvikle et praksisfelleskaps kompetanse. Dette skjer på bakgrunn av den nyankomnes tidligere erfaring og kompetanse. Samspillet rommer mulighet for en transformasjon av både erfaring og kompetanse, og dermed finner læring sted (Lave og Wenger 2007).

Fra den nyankomnes ståsted er det aksepten fra anerkjente praktikere, og samspillet med disse, som motiverer og gjør læringen legitim og verdifull. En nybegynner vet som regel at det allerede finnes et modent praksisfelt, og at hun har en fremtid preget av kontinuitet gjennom den etablerte praksis med kyndige utøvere. Selve forutsetningen for å lære er at nybegynnere har adgang til modne praksisområder. Allikevel vil det ikke stilles de samme krav til en nyankommet lærling som til de mer kyndige og etablerte i praksisen. Dette i forhold til krav om effektivitet, tidsbruk og ansvar. Dette er om vi ser de store linjene. Det vil nok ikke dannes en slik oppfattelse fra et første inntrykk. Deltakelsen vil være skiftende på flere måter. Så vel gjennom skiftende sosiale relasjoner, som skiftende arbeidsfordeling (Lave og Wenger 2007).

Med dette perspektivet, flyttes fokuset fra individet som lærende, til læring gjennom deltakelse i den sosiale verden. Videre gjøres et skifte fra fokus på kognitive prosesser til et mer omfattende læringssyn på sosial praksis. Læring ses derfor i et relasjonelt perspektiv, hvor relasjonen mellom person, verden og virksomhet danner utgangspunkt for læring, og at læringen skjer gjennom deltakelse. Deltakelsen er alltid basert på situert forhandling og gjenforhandling av mening i verden. Forståelse og erfaring lever i et konstant samspill og gjensidighet.

2.5 Deltakerbaner

Slik Lave og Wenger forklarer og forankrer teori omkring læring, er begrepet *deltakerbaner* beskrivende for hvordan læringen er innvevd i prosessen det er å bli medlem av et bestemt praksisfellesskap. Muligheten til deltakelse og bevegelse i flere ulike deltakerbaner ligger i vår deltakelse i et praksisfellesskap, hvor legitim perifer deltakelse er utgangspunktet. Deltakerbaner og betydningen av disse, utskiller bestemte former for skiftende deltakelse. Det dreier seg om mulighetene for å trenge dypere ned i deler av praksisen, og foreta seg noe på en annerledes måte hvor man gradvis endrer sin deltakelse og arten av denne. På denne måten endres deltakeridentiteten også. Deltakerbaner skapes og utvikles innenfor praksisfellesskapet ved at man beveger seg mellom deltakelsesrelasjoner som allerede er i gang, og ved at man for eksempel endrer sin sosiale plassering i den praksisen man er en del av. Deltakerbaner kan ses på som mulighetsbetingelser for skiftende deltakelse på mange forskjellige måter. De vil fungere som ett ledd i alle praksisfellesskaper under forandring. I forhold til korpsvirksomhet vil slike deltakerbaner dreie seg om for eksempel deltakelse i ens instrumentgruppe og samspillet knyttet til denne, sosial deltakelse i pauser, eller som kyndig med ansvar for å velge ut noter til korpset. Andre typer deltakerbaner kan være konsertvirksomhet, deltaker som solist knyttet til konserter, eller utvikling av sosiale relasjoner til andre medlemmer på tvers av alder og instrumentfordeling. Læring vil kun være mulig der hvor medlemmene kan bevege seg i ulike deltakerbaner ut i fra et relasjonelt perspektiv. Det vil si at læring er plassert i deltakelsesrelasjoner og ikke i individer. Det er bevegelse innenfor lokal eksisterende praksis for gitte deltakere at læring finner sted (Lave og Wenger 2007).

Deltakerbaner handler om tilgjengelige læringsressurser innenfor den praksis man er en del av. Medlemmer blir konfrontert med disse ressurser, og får muligheten til å benytte seg av disse slik at læring og utvikling finner sted. Ut i fra dette støttes det lærings syn som situert læring representerer, og man kan sette søkelyset på hvordan elever lærer av hverandre ved å være en del av miljøet over tid. Ofte blir begrepet brukt som et overordnet begrep for den prosessen der en lærling lærer av andre lærlinger eller mestere, og at deltakelsen har en *retning*. Det er denne retningsbestemmelsen som karakteriserer begrepet deltakerbaner (Nielsen 1999).

Det er verd å merke seg i Lave og Wengers (2007) teori den betydning motivasjonen har for den lærende i en praksis. De mener at når den primære motivasjonen for læring ikke er gjennom økt deltakelse, skyldes det ofte at didaktiske omsorgspersoner påtar seg ansvaret for å motivere nybegynnere til praksisen. Dette er en situasjon vi ofte finner i skolen hvor det pedagogiske innhold organiserer læringsvirksomhetene. Da vil ikke deltakelsen være det primære (Lave og Wenger 2007). I et sosialt læringssyn fokuseres det på den lærendes deltakeridentitet, og hvordan denne identiteten påvirkes av læringens art og legitimitet i en praksis. Dersom en deltakers intensjon er sentral deltakelse, og dette preger motivasjonen, vil forandringer i kulturell identitet og sosiale relasjoner uunngåelig være en del av prosessen. Læring trenger ikke da å bli formidlet og forvrent av lærerens oppfattelse av seg selv som objekt. Dersom det ikke er tilstede en kulturell identitet i en virksomhet hvor de nyankomne deltar i og videre ikke er et modent praksisfelt for det som læres, vil det skje en dreining fra bruksverdien til bytteverdien på læringsresultatet. Det vil oppstå en konflikt mellom å lære å vite, og lære å uttrykke viten. En eksamen er et eksempel på hvordan det kan oppstå konflikt mellom å lære å vite. Kunnskapen byttes inn i en karakter eller vurdering. Det er riktig å understreke at denne måten å forstå læring på ikke kan betraktes som en pedagogisk form eller strategi. Den er snarere et analytisk perspektiv på læring, en måte og forstå læring på (Lave og Wenger 2007).

3. AKTUELL FORSKNING

I min oppgave vil tidligere forskning rettet mot læring innenfor korps og andre musikkarenaer være aktuell. Det er også mulig å trekke paralleller til andre virksomheter, som for eksempel læring i organisasjoner som ikke nødvendigvis er relatert til korps og musikk. I søken etter tidligere forskning oppdaget jeg at det er lite å finne av tidligere forskning omkring korpsvirksomhet. Spesielt ser det ut til at *læring* innenfor korps og orkestervirksomhet er lite løftet frem, og at det finnes mer materiale som går på korps som en institusjon i et lokalsamfunn. Det er i denne forbindelse naturlig å nevne Monica Nerlands hovedoppgave, *Musikkorpset, en institusjon i lokalsamfunnet* (Nerland 1994).

Monica Nerland (2002) har forsket på interaksjonen mellom hovedinstrumentlærer og student på Norges musikkhøyskole. Formålet med undersøkelsen var å løfte frem praksisformer innenfor denne typen undervisning, og utforske hvordan denne undervisningsformen produserer muligheter for læring. Forskningsprosjektet omtaler hvordan undervisningen får sin form hos en lærer på et orkesterinstrument, og hvordan den konstruerer et læringsrom for de involverte studenter. Perspektivet er festet i sosiokulturell teori om læring, og analysen fokuserer på denne praksisen som undervisning. Metoden for gjennomføring av prosjektet er kvalitativ, og bygger på observasjoner og intervju med læreren og to av hans elever.

Nerland griper fatt i hvordan kunnskap og sentrale læringsressurser gjøres tilgjengelig for studentene, og tilbys i interaksjonen mellom lærer og elev. Artefakter som nedskrevne noter og musikkinstrumenter er viktige læringsressurser. Omgangen med instrumentet er et viktig medium for utvikling. Læringen er knyttet til instrumentet. Forskningsprosjektet til Nerland sier noe om mulighetene for modellering, og observasjon av kyndig yrkesutøvelse. Der vektlegges det at læring og faglig utvikling innenfor denne konteksten av høyere musikkutdanning, ikke er begrenset til å omhandle fagets kunnskaper og tradisjoner, men er sammenvevd med en pågående identitetskonstruksjon. Forskningen har relevans for tenkning omkring undervisning og læring. Ved å løfte frem denne praksisen, og se på problematikken som er knyttet til læringen her, er det mulig å reflektere mer rundt hva og hvordan individer lærer på institusjonsnivå. Diskurser og mekanismer som virker konstituerende på et læringsmiljø synliggjøres. Formålet med

prosjektet var å utvide forståelsen av relasjonen undervisning-læring, der vilkår for kunnskap som ligger innskrevet i ulike undervisningspraksiser, løftes frem.

Viggo Krüger (2004) har skrevet en hovedfagsoppgave om læring i et rockeband, hvor praksisfellesskapet står sentralt. Hans perspektiv er musikkterapeutisk. Han var opptatt av læringen i dette praksisfellesskapet, og da spesielt i forhold til en elev med spesielle behov. Metoden Krüger benyttet var kvalitativ, og han valgte *det unike casestudiet* som forskningsmetode. Metoden benyttes gjerne når man skal se på et unikt eller enestående tilfelle. I denne hovedoppgaven er det en spesiell elev som følges i et avgrenset tidsrom. Metoden benyttes særlig innenfor felt som har å gjøre med sosiale forhold. Innhenting av data og dokumentasjoner i oppgaven omfatter fire lydopptak, utdrag fra individuelle planer og faglige læreplaner. Krügers deltakelse beskrives som sentral, og han benyttet deltakende observasjoner som metode i gjennomføringen av prosjektet.

Bandet som var utgangspunkt for forskningsprosjektet besto av fire elever inkludert den elven som oppgaven handler om. Problemstillingen i oppgaven lyder: *"Hvordan kan musikkterapi forstås i lys av den kulturpsykologiske teorien om situert læring?"* (Krüger 2004: 6). Denne problemstillingen søker å avdekke ulike fenomen i egen erfart praksis ved å peke på sentrale begreper innen kulturpsykologi. Det legges en særlig vekt på Lave og Wengers teori om situert læring.

Det sosiale samspillet og utviklingen av musikalske og sosiale ferdigheter blir viktig i Krügers oppgave. Ved å gi muligheter for mestring i et tilfelle hvor skoledagen for øvrig var lite preget av dette for den aktuelle elev, betones som viktig. Det viste seg at denne eleven gjorde store fremskritt sosialt i form av å utvikle seg som en ressurs for bandet, og ved å utvikle en identitet som tilhører av et miljø, og et fellesskap. Dette som et produkt av å delta i et rockeband og det praksisfellesskapet bandet representerte. Læringen her oppstod gjennom deltakelsen, og langs en vei hvor eleven startet som en perifer deltaker uten særlige musikalske ferdigheter og sosial kompetanse, til å bli mer kyndig på flere områder. Interessen for banddeltakelse blir spiren til læringen.

Selv om dette bandet var knyttet til skolen, og naturligvis ble oppløst fordi elevene gikk ut av skolen, argumenterer Krüger for at denne virksomheten allikevel har hatt betydning for de involverte elevene i nye handlingskontekster. To av bandmedlemmene fortsatte å

spille i band, og den ene med betydelig suksess. Kompetansen musikalsk så vel som kompetansen om sosialt samspill og problemløsning, kan ha hatt betydning for deltakerne i overgangen til nye sosiale verdener. Det å være et fullverdig medlem av et fellesskap kan, slik Krüger konkluderer med, henge sammen med opplevelse av mening og tilhørighet. I følge Krüger gir prosjektet grunn til å tro at individet med opplevelse av mestring og tro på seg selv og egen innsats, kan gi verdifull betydning i fremtidige situasjoner selv om konteksten er av annerledes karakter.

Klaus Nielsen (1999) har foretatt en studie av mesterlære som læringsform, som søker å forklare hvordan man lærer uten å få undervisning. Hans studie skiller seg fra tradisjonell mesterlære ved at det ikke er relasjonen mellom mester og lærling som er sentral, men snarere en bredere forståelse av læring. Utvikling og læring som en langsiktig *transformasjon* av den lærendes identitet på veien mot å bli medlem av et bestemt praksisfellesskap. Nielsen sin undersøkelse tar utgangspunkt i hvordan elever på det Jydske Musikkonservatorium i Århus lærer sitt fag. Formålet med den empiriske studien var å gi en bredere forståelse av læring, og peke på hvordan elevene lærer ved å være en del av miljøet over tid. Han har konsentrert forskningen om klaverstudenters deltakelse og utvikling.

Undersøkelsen ble gjennomført som en del av Nielsens doktorgradsarbeid, og bygger på intervjuer og observasjoner fra musikkmiljøet. Det er i undersøkelsen tatt utgangspunkt i sosial læringsteori, hvor det sentrale er Lave og Wengers teori om legitim perifer deltakelse og veien til ekspert eller mer sentral deltakelse i praksis er sentral. Nielsen bruker Lave og Wengers begrep *deltakerbaner* for å beskrive studentenes bevegelser mellom ulike kontekster og praksisfellesskaper. Studentene lærer gjennom ulike deltakerbaner, og gjennom eksempler på dette kan vår forståelse av læring utvides. Et eksempel på en slik deltakerbane kan være muligheten som åpner opp for samarbeid med eldre studenter ved konservatoriet, og den ressurs som ligger i et slikt samarbeid. Gjennom dette perspektivet er det mulig å fokusere på de læringsressurser som finnes i praksisfellesskaper, og hvordan studenter benytter seg av disse i sitt langsiktige læringsprosjekt. Ved at Nielsen foretok en nærmere gjennomgang av studentenes deltakerbaner, konkluderte han med at læreprosesser strakk seg over fortidige, nåtidige, og fremtidige kontekster. Nielsen hevder at det å begrense forskning omkring læring til en kontekst eller en relasjon, er ensbetydende med å ignorere læring som komplekst sosialt

fenomen (Nielsen 1999). Denne konklusjonen er interessant å se i relasjon til Krügers antakelse om at et fullverdig medlemskap i et praksisfellesskap kan ha betydning, og åpne opp for deltakelse og mestring også i andre kontekster.

Cathrine Filstad (2008) har forsket på nyankomne arbeidstakere på en arbeidsplass, og peker på betydningen uformell læring har for kollegiet. Hennes konklusjon forteller at nyankomne på en arbeidsplass har behov for å lære av de mer kyndige. Og, at denne form for læring ofte kommer ufordelaktig i skyggen av formell læring, og kursing av ansatte for å heve kompetanse og fremme kunnskapsutvikling. Filstad har benyttet spørreundersøkelser av nyankomne i bedrifter for å få innsikt i deres behov for å lære av sine kolleger på arbeidsplassen, og hvordan deres interaksjon med de andre har betydning for læring og vekst. Formålet var å løfte frem betydningen av hverdagslæring av situert karakter, og hvor viktig det er å fokusere på denne form for læring med tanke på å utvikle kunnskap i bedrifter.

4. METODISK TILNÆRMING

Studiet om hvordan medlemmer lærer av hverandre i et korps, legger noen føringer i forhold til valg av metode. Det er naturlig å gjennomføre en kvalitativ studie av korpset som en sosial læringsarena. Innenfor kvalitativ metode, kan det være flere tilnærminger til feltet en ønsker å studere. Kasusstudier er beskrevet som en mulig metodisk tilnærming i Postholm (2010), hvor formålet da er å studere kasus eller settinger ved bruk av en kasusstudie som forskningstilnærming. En kasusstudie gir en detaljert beskrivelse av det som studeres i sin kontekst. Fokuset i en slik studie kan være en hendelse, en aktivitet, institusjon, eller en sosial enhet (Postholm 2010). Kasusstudiet vil kunne passe sammen med mine interesser i å studere læring i korps. Dette som utgangspunkt for å forstå sammenhenger mellom datainnsamling, og fortolkning av eksisterende teori. I mine studier vil det være en tidsavgrensning i tid og sted, som kasusstudiet også kjennetegnes av. Fordi det handler om deltakelsen til nyankomne i korpset, vil det legge en begrensning tidsmessig. Stedet er bundet til en bestemt skole, og et bestemt korps hvor korpsøvelsene gjennomføres.

I en kasusstudie forsøker forskeren å samle inn nok data i forhold til problemstillingen til at det blir mulig å beskrive, tolke, og teoretisere fenomenet som er studert. Det vil være noen varianter av kasusstudier avhengig av tidligere teori og forskning rundt fenomenet som studeres. Hensikten med kasusstudier, og tolkningen av disse, vil være å gi kunnskap og beskrivelser som kan brukes i praksisfeltet. Studiene vil gi en oversikt og innsikt i praksisen som studeres, og dermed være nyttig både med tanke på utvikling av teori, og som et steg til handling (Postholm 2010).

Noen av fordelene med kvalitative observasjonsstudier er muligheten forskeren har til å gå i dybden, og studere temaet detaljert og i en helhetlig eller også kalt holistisk sammenheng. Man velger kasus med spesiell interesse, og studiet kan gi oss viktig informasjon uten å være bundet til forutbestemte analysekategorier, slik en kvantitativ tilnærming gjerne tar utgangspunkt i (Vedeler 2009)

I dette tilfellet vil observasjoner av korpspraksisen være utgangspunkt for analyse og fortolkninger og ha som formål å si noe om hvordan musikanter og medlemmer i et korps

lærer av hverandre, og om det er mulig å peke på bestemte trekk ved interaksjonen i denne aktiviteten. Ofte vil ord som *hvordan* og *hva* innlede til spørsmål som egner seg for observasjonsstudier. Formålet med undersøkelsen vil være styrende for hvilken design man velger, og hvilken innsamlingsmetode som er mest velegnet til å gi best svar på forskningsspørsmålet man har som utgangspunkt (Vedeler 2009). I mine feltstudier vil det være vesentlig å kunne belyse den teoriorientering som læring i praksisfellesskap handler om, med korps som ramme og arena for denne læringen. Problemstillingen jeg har valgt indikerer at observasjoner vil være strategisk og hensiktsmessige for å forstå mer omkring læring i korps.

Fordi jeg har spilt i korps, og selv undervist elever som deltar i korps, har jeg kjennskap til feltet som studeres, og de redskaper som blir brukt innenfor praksisen rent språklig og materielt. Sammensetning av instrumenter, det språk som brukes av dirigenten for å instruere musikantene, og det systemet korpset representerer er kjent for meg. Slik kan jeg unngå at det forekommer misforståelser eller at jeg kommer til kort under feltobservasjonene. Liv Vedeler (2009), betegner dette som en *kulturkompetanse* forskeren bør ha, eller i så fall skaffe seg innledningsvis i studiet.

Det er flere ulike typer observasjoner en forsker må ta stilling til ved starten av studien. I det meningen er å studere en kasus i sine naturlige omgivelser, gjelder det å nærme seg feltet på en måte som i minst mulig grad forstyrrer de prosesser som foregår og som er av interesse fra forskerhold. Dette vil være utgangspunktet for forskerens tilnærming til feltet.

Ut fra litteratur om observasjonsstudier, er det noen forskjeller på hvordan det redegjøres for ulike typer observasjoner og den rollen en forsker har i observasjonene. I denne studien er det naturlig å ha en observatørrolle hvor jeg møter feltet ut i fra et objektivt utenifra-perspektiv. Andre måter å møte feltet på kan være gjennom en rolle som fullstendig deltaker hvor hensikten er å ha en mest mulig naturlig rolle involvert i aktivitetene til den gruppen man vil observere. Kontakt og personlig erfaring blir da en viktig del i undersøkelsen. I mitt tilfelle vil ikke dette være en aktuell tilnærming fordi jeg ønsker å se på interaksjonen mellom medlemmene i korpset. Og min deltakelse, som jeg riktignok har forutsetning for å ha, vil kunne påvirke resultatene og medlemmenes art av

deltakelse. Dessuten vil det være umulig å få med seg det som skjer i gruppen jeg ønsker å studere.

4.1 Analyse av datainnsamlingen

I en kase studie vil forståelsen og tolkningen forskeren har av feltarbeidet være avgjørende i forskningsprosessen. Hensikten med dataanalyse er å få mening ut av sine data som i dette tilfellet handler om observasjoner gjort i korpset (Postholm 2010). Typisk for en kvalitativ design, er at forskeren beveger seg frem og tilbake på en eksplorerende måte mellom ulike faser i prosessen. Ut i fra det kan man si at designet er fleksibelt og prosessorientert. Etter hvert som forståelsen for det fenomenet man studerer utvikler seg, vil nye spørsmål kunne melde seg i bevisstheten og danne nye uttrykk.

En kvalitativ observasjonsstudie betraktes som holistisk, i det man ønsker å se på hele fenomenet som et komplekst system snarere enn summen av delene. For å kunne tolke det som skjer ute i feltet vil det innenfor det kvalitative observasjonsstudiet være nødvendig å foreta tykke beskrivelser i en helhetlig sammenheng. Dette for å danne seg et helhetlig bilde av den kompliserte virkeligheten som karakteriserer det fenomenet forskeren velger å studere (Vedeler 2009). Begrepet tykke beskrivelser, brukes for å forklare at beskrivelsene må være fylldige og tilstrekkelige.

Etter hvert som jeg gjennomførte de første observasjonene i korpset, førte funnene til nye spørsmål og kategorier for videre observasjoner. De første notatene fra feltarbeidet var konkrete beskrivelser av de fenomenene jeg var opptatt av, og så langt som mulig var beskrivelsene uten tokning. Dette står i forhold til den såkalte "grounded theory" (Postholm 2010; Vedeler 2009), som beskrives som strategi for dataanalyse. Sosiologene Barney Glaser og Anselm Strauss (Postholm 2010: 87), utviklet denne metodiske tilnærmingen. Hensikten var å kunne utvikle teori skapt i møte med det innsamlede empiriske datamaterialet. Forskeren tilstreber seg å møte feltet med minst mulig grad av forutinntatthet, og la datamaterialet tale for seg. Med denne tilnærmingen blir kategorisering av datamaterialet vesentlig i analysearbeidet.

Utvalget for min studie dreier seg rundt nyankomne til skolekorpsets hovedkorps. Det innebærer at også ungdommene eller de mer kyndige i korpset vies et fokus i det jeg er opptatt av hvordan nyankomne lærer av de mer kyndige. De første deskriptive

beskrivelser av de nyankomne, gjorde at jeg så mønstre som gikk igjen og atferd som karakteriserte de nyankomne. Dette vil jeg komme tilbake til i drøftingen av funn og teori, men rent teknisk dannet dette grunnlaget for observasjonskategorier som ble utviklet underveis i arbeidet, og kan betraktes som en induktiv analyse idet mønstre, temaer og analysekategorier kommer fra datamaterialet (Vedeler 2009). Informasjonen var faktarettet og presis i den grad jeg kan vurdere eget arbeid. Tolkningen og vurderingen til forskeren skal videre gjøres på grunnlag av deskriptiv informasjon, og ikke minst i lys av konteksten. Det ble i denne observasjonsstudien tilstrebet å tolke og vurdere i tråd med den målsettingen.

Problemstillingen vil gjennom hele prosessen være førende. Det avgjørende i arbeidet med analyse av observasjoner er å skille fra hverandre de deskriptive beskrivelser fra fortolkninger som gjøres (Vedeler 2009). Denne mer reflekterte informasjonen stiller krav til forskeren med hensyn til hvordan feltet blir møtt. I mitt tilfelle møter jeg feltet med bakgrunn fra korpsvirksomhet, og med en problemstilling valgt på bakgrunn av egen erfaring. I denne forbindelse kan det være relevant å legge til grunn enkelte kritiske aspekter ved egen fortolkning, og ha det med seg under hele forskningsprosessen. De kritiske aspekter kan omhandle min forforståelse av fenomenet jeg studerer, i lys av å selv undervise instrumentalelever, og ut i fra egen erfaring med å spille i korps.

4.2 Validitet og gyldighet i forskningsprosessen

Det overnevnte er faktorer som vil være avgjørende for studiets validitet eller gyldighet. Det vil være avgjørende å reflektere over hva som skal til for at resultatene skal bli så troverdige som mulig. Dette slik at de konklusjoner man trekker, og de data man innhenter, ikke skal komme uheldig ut på grunn av forskerens manglende kompetanse eller fordommer. I denne sammenhengen vil forskerspørsmål og problemstilling igjen være styrende for prosessen, og validitetsspørsmålet. Hva formålet er med undersøkelsen, og hvilken kunnskap som kan trekkes ut av forskningen og analysen av denne har betydning for gyldigheten. Bevissthet fra forskerhold vil kunne styrke prosjektet, og føre til mindre hyppighet av feil og trusler mot validiteten. Dersom fokus er klart definert, og observasjonene gjøres i lys av de definisjoner og det fokus som er utkrystallisert, vil bildet bli fullstendig og danne en helhet i forskningen. Det motsatte vil kunne true et fullstendig bilde. Alle sider og ledd i forskningsprosessen må behandles med følsomhet

og dyktighet fra forskerhold. Dersom forsker er ustrukturert under observasjoner, vil uklarheter kunne forplante seg til andre ledd i forskningsprosessen. Et eksempel kan være når man skal analysere og tolke deskriptive data som er samlet inn. Dersom forsker har hatt feil eller uklart fokus under selve observasjonen vil dette kunne påvirke analysen og tolkningen av disse data, og man kan komme til kort i forhold til opprinnelig forskningsspørsmål, slik av validitet trues (Vedeler 2009).

I hvilken grad observasjonsdata kan sies å være konsistent på den måten at man får tilsvarende data uavhengig av hvem som gjennomfører observasjonen, vil være med å bestemme validiteten i observasjonene. Dette kan knyttes til begrepet *reliabilitet* (Vedeler 2009). Selv om dette begrepet i større grad har relevans innenfor kvantitativ forskning, vil det i observasjonsforskning ha betydning på hvilken måte observatøren mestrer å samle data med kvalitet.

Med dette for øyet går forskeren et felt i møte med vissheten om at det ligger en usikkerhet i funnene og tolkningen av disse. Noen absolutt sannhet vil ikke kunne representeres, og det handler snarere om at man forsøker å presentere et perspektiv på den virkelighet man har observert. Kvaliteten på det arbeidet en gjør, har utgangspunkt i gjennomføringen av prosjektet i sin helhet, og hensynet man har tatt til validitetskriterier. Dersom man holder en stø kurs gjennom hele prosessen, kan man føle seg mer trygg på at man har kommet med et bidrag til kunnskapsutviklingen på et bestemt område (Vedeler 2009).

4.3 Observatørbias

For å gå litt dypere inn i det kritiske aspektet ved observasjonsforskning, vil et begrep som *observatørbias* være relevant. Observatørbias refererer til systematiske feil som skyldes karakteristika ved observatøren (Vedeler 2009). Det er viktig å ha et reflektert og profesjonelt forhold til måten våre personlige erfaringer og holdninger påvirker arbeidet. Det har blitt omtalt viktigheten av at forskeren innehar en kulturkompetanse slik at vedkommende i størst mulig grad møter feltet med forståelse. Det vil spesielt innenfor kvalitativ forskning ligge en fare i at forskeren møter feltet med en forutinntatthet som fører til at feltnotatene ikke får nødvendig troverdighet. En annen vanlig bias er at observatøren forandrer seg i løpet av feltarbeidet. Det krever en bevissthet rundt dette for at datainnsamlingen skal bli så grundig og solid som mulig. Ved å holde fokus på at det

ikke finnes en absolutt sannhet, og at utvalget en har muligens ikke er utelukkende godt, kan en motvirke bias. Det vil være et mål å redusere observatørbias med et reflektert og nyansert bilde på egen forskning. Patton, i Vedeler (2009), argumenterer for at man må betrakte data som perspektiver på et problem eller et fenomen, men at det ikke kan vises til en absolutt sannhet. Elementer som at forskeren forstyrrer informantene og påvirker interaksjonen en studerer, eller manglende ferdigheter til å lage gode beskrivelser er eksempler på feil som forskere noen ganger gjør. Det vil derfor være behov for et overordnet fokus på observatørbias gjennom hele forskningsarbeidet. Det krever systematikk og refleksjon i eget arbeid, for å kunne redusere bias. En vil uansett ikke komme helt utenom at observasjonsforskningen har visse usikkerhetsmomenter. I en kvalitativ studie er uansett formålet å løfte frem et fenomen eller gi et innblikk i en virkelighet slik den oppleves. Virkeligheten er alltid sammensatt og mangfoldig. En forsker vil aldri kunne gi en absolutt sannhet. Målsettingen bør være å ha en kritisk og reflektert gjennomgang av eget arbeid under hele prosessen, slik at en reduserer bias, og på den måten sikrer forskningens validitet.

5. OBSERVASJONSSTUDIET

5.1 Beskrivelse av korpsøvelsen

For at mine observasjoner og forståelsen av disse skal være mest mulig forståelig, vil jeg gi en kort beskrivelse av en typisk korpsøvelse, og hva som preger denne. Det vil gi mening å forklare hvilket utgangspunkt medlemmene møter praksisen med.

Elevene mottar instrumentalundervisning og har vært aspiranter i korpset i ca to år. Denne undervisningen er som regel tilknyttet kulturskolen, og instrumentallærerne er gjerne ansatt der. Det betyr at elevene har forkunnskaper på instrumentet, og har derfor faglige forutsetninger faglig for å kunne spille i et ensemble eller korps. Dette er også noe som forventes av elevene. Det er vanlig at lærere relaterer den individuelle undervisningen til at nybegynnerne skal tas opp i korpset, og er bevisst på hva som kreves av elevene for å kunne delta i samspillet korpset har. Det synes viktig å få frem at det stilles nye og andre krav til medlemmene idet de ankommer samspillet til korpset. Selv om elevene har grunnleggende ferdigheter på instrumentet, er de kanskje lite trent til å lytte til andre som spiller, tilpasse seg, og kunne følge instruksjoner som gis kollektivt. Det vil også kreves at medlemmene kan orientere seg raskt i notene for å kunne komme inn der de skal, enten etter noen takter pause, følge et repetisjonstegn eller etter beskjed fra dirigenten om hvor de skal spille. Videre har en slik øvelse lengre varighet, og musikantene må kunne holde fokus lenger enn på en individuell time som gjerne varer i tjue minutter. Nivået på de som begynner i samspillet vil variere, og noen ganger kan det være stor forskjell på de nyankomne. Allikevel er ikke nivået på instrumentet nødvendigvis talende for hvordan eleven mestrer praksisen han skal inn i. Det er også andre faktorer som er med på å avgjøre mestringen og utviklingen her.

Når det gjelder de mer kyndige i korpset, forventes det større grad av selvstendighet og ferdigheter i forhold til å spille i en gruppe, og deltakelsen til disse i praksis. Disse deltakerne spiller gjerne første stemme, og denne stemmen er ofte melodistemmen i det enkelte stykket. Det er av stor betydning at melodien kommer frem. I motsetning til nyankomne har de kyndige musikkelevne mer og lengre erfaring i å orientere seg i notene og følge dirigentens instruksjoner. Det handler også om at de er mer fortrolig med språket og begrepene som brukes i praksisen, og at det forventes at de kyndige elevene

kan ta større grad av ansvar for hvordan de deltar, og bidrar til å utvikle praksisfellesskapet.

Øvelsen organiseres ved at medlemmene sitter på to rader i en svak bue. På første rad sitter treblåsere. Det er i dette tilfellet fløyter, saksofoner og klarinetter. Den bakerste rekken består av messingblåsere. Instrumentene som i dette korpset er representert er kornetter, horn, tromboner og tuba. Slagverkinstrumenter er plassert på siden.

En korpsøvelse varer fra kl 19.00-21.00. kl 20.00 har de en pause på ca ett kvarter. Noen ganger velger dirigenten å gjennomføre en slags ”intervalltrening”, hvor de spiller konsentrert i ett kvarter for så å ha fem minutter pause. Dette gjentas og øvelsen går sin gang på denne måten.

Dirigenten som er utdannet musiker og pedagog varierer øvelsene med å instruere medlemmene ved hjelp av noter, eller gehørspill. Når musikantene spiller etter noter, vil dirigenten noen ganger be om å høre en og en instrumentgruppe, eller hele gruppen. Da kan han for eksempel be om å høre klarinetter fra takt 13 eller bokstaven C. Når øvelsen er mer preget av gehørspill, bruker dirigenten sitt eget instrument og forespiller en kort melodilinje som musikantene imiterer. Systematisk gjennomgår dirigenten et nytt stykke på denne måten. Både melodi og basstemmen læres på gehør, eller ved å automatisere rekken med noter. Det er slik at noen øvelser kun innebærer gehørspill, mens andre øvelser kun benytter notelesing. Det forekommer også at begge teknikker benyttes under samme øvelse. Det er måten dette korpset jobber på, og jeg tror ikke flertallet av korpsetene i Norge bruker gehørspill så aktivt som de gjør her. Jeg vet at når korpset deltok i tog 17. mai, brukte ingen noter. Jeg vil også nevne at denne dirigenten arrangerer en del musikk selv, og derfor kan tilpasse vanskelighetsgrad og instrumentfordeling etter den gruppen han har å jobbe med. Som en spesialitet for dette korpset, har dirigenten lagt til noen dansetrinn som et virkemiddel når de marsjerer i gata. På den måten får korpset noen kjennetegn som er spesielle og som utmerker seg.

Når det gjelder plassering av nybegynnere og de mer kyndige, tror jeg ikke det er gjort på en bestemt måte. Det ser ut til å variere litt hvordan de ulike er plassert. Det har selvfølgelig betydning hvem som er til stede på den enkelte øvelse også. Dette korpset er ikke stort(ca30 medlemmer), og derfor vil det ikke alltid være grunnlag for å gjøre veldig

bevisste valg i forhold til plassering. Ikke sjelden er det på et instrument kun en kyndig, og en nybegynner. Det sosiale ser ut til å spille en rolle i forhold til plassering. To som er jevnaldrende vil søke sammen, og sitte sammen på øvelsen. Det har vært eksempler på at enkelte har måttet bytte plass fordi de lager for mye uro. Det er altså ulike faktorer som styrer hvem som sitter sammen på en øvelse.

Som et forsøk får de eldste i korpset får lov til å være med å velge ut stoff de ønsker at korpset skal jobbe med ved semesterstart. På den måten gir dirigenten tillitt og litt ekstra ansvar til de som har vært med lenge og som kan betraktes som kyndige innenfor praksisen. Det gjøres noen grep for å skille mellom de som er nyankomne og de mer drevne i korpset. Det er også slik at de eldste oftere får spille første stemme, og som regel er denne mer spennende, og har en høyere vanskelighetsgrad enn andre og tredje stemme. Det gjør også at nybegynnerne ofte er alene om å spille sin stemme og derfor ikke kan henge seg på sidemannen.

Som et sosialt tiltak, forteller korpskontaken meg at de en gang i måneden har felles kveldsmat på slutten av øvelsen. Da avslutter de spillingen litt tidligere, og foreldre er med på å lage til et måltid og eventuelt kakao. Dette blir gjort for å styrke den sosiale integrasjonen, og på den måten legge til rette for godt samhold og god motivasjon blant medlemmene.

5.2 Gjennomføring av observasjonsstudiet

Vedeler (2009) definerer en observasjonsrolle som *observasjon som deltaker*, og det som karakteriserer denne rollen passer med mine observasjonsstudier. En annen merkelapp på denne type forskerrolle kan være ” *den perifere medlemskapsrollen*” (Postholm 2010). Her tar man ikke direkte del i aktivitetene, men har en klar status som forsker. Allikevel har man en akseptert deltakende status hvor man inntar en aktiv observatørrolle med et åpent sinn (Vedeler 2009).

Etter at tema og problemstilling for studiet var gjennomtenkt og definert, tok jeg kontakt med det korpset jeg fant aktuelt og interessant for å gjennomføre observasjonsstudien. Grunnen til at jeg valgte dette korpset, var at jeg hadde litt kjennskap til dirigenten og at hans bakgrunn som musiker og pedagog. Denne dirigenten har sin utdanning fra Norges musikkhøgskole. Studiet innebærer at instrumental utøving og pedagogikk går hånd i

hånd. Jeg har tidligere undervist elever fra dette korpset individuelt. For ordens skyld vil jeg presisere at min involvering som instruktør ble avsluttet i god tid før denne studien startet, og at de elever jeg har hatt ikke er med som informanter i mitt arbeid. Det var viktig for meg å bruke et korps hvor dirigenten har en pedagogisk utdanning og erfaring som musiker. Slik jeg ser det kan dette gi viktig og god informasjon til videre refleksjoner og utviklingsarbeid knyttet til denne praksisen. Korpset jeg har konsentrert meg om har vært i gjennom en nedgangstid hvor medlemstallet sank og truet korpsets videre eksistens. Korpset har imidlertid lyktes med å gjennomføre en snuoperasjon slik at det i dag eksisterer, og praksisen fungerer. Dette var også mulig å få til fordi skolen korpset representerte, hadde et sterkt ønske om å ha et skolekorps tilknyttet som en del av kulturen til skolen. Ut i fra det ønsket, var skolen med på å tilrettelegge for fleksible ordninger i forhold til undervisning og bruk av skolens lokaler. Denne dirigenten har vært musikalsk leder for korpset under denne fasen, og er det fortsatt.

I forkant av studiet tok jeg kontakt med dirigenten i korpset for å be om klarsignal fra han om mitt ønske om å bruke dette korpset, og hvorfor jeg ønsket det. Tilbakemeldingen var utelukkende positiv fra hans side. Videre visste jeg at korpset hadde en korpskontakt som fungerer som et bindeledd mellom medlemmer, instruktører og foresatte. Hun var også positiv og imøtekommende, slik at porten var åpen fra korpsets ledelse sin side. Det neste steg var å kontakte datatilsynet og gi en beskrivelse av hvordan jeg tenkte å gjennomføre studiet. Etter at jeg hadde redegjort for det på en grundig måte, ble det klart at min observasjonsstudie ikke var meldepliktig. Denne tilbakemeldingen ble gjort skriftlig, og var begrunnet med at det ikke var snakk om lydopptak eller lagring av data på lydfiler eller andre aktuelle steder, slik loven krever meldeplikt for. Det er viktig å presisere at all data er anonymisert, slik at den enkeltes personvern ivaretas i henhold til loven.

Under observasjonene konsentrerte jeg meg hovedsakelig om de nyankomne i korpset. Det var tre nyankomne som jeg hadde fokus på under observasjonene. Det vil si de elevene som hadde kortest fartstid i samspillet. Grunnen til det er i tråd med problemstillingens fokus på hvordan de nyankomne lærer av de mer kyndige i korpset. Det førte også til at jeg kastet et blikk på hvordan de mer kyndige håndterte praksisen, og interaksjonen mellom de nyankomne og ungdommene. Det var til sammen fire ”kyndige” musikanter som var med i denne sammenheng. Observasjonene ble gjennomført i to runder. Jeg gjorde fire observasjoner på høsten 2010, hvorav den første ble foretatt i

oktober. Når disse var ferdig, hadde jeg en pause fra å observere frem til mars 2011. Dette fordi det var ønskelig å se om det hadde skjedd noen endringer i deltakelsen til de tre nyankomne, fra å være en perifer legitimert deltaker til å bli mer kyndig og etablert i praksisen, og om samhandlingen og læringen innad i gruppa hadde gjennomgått en utvikling.

Hensikten min har vært å få innsikt og kunnskap om læringen i korpset, og de første observasjoner i korpset ble som tidligere nevnt startet høsten 2010. I starten var fokuset bredt, og jeg la vekt på å skrive ned så mye som mulig av det jeg så i deltakelsen til de nyankomne i korpset. Deres forkunnskaper på instrumentet tilsier at de er klar for å være med i hovedkorpset på dette tidspunktet, og det kan nevnes at de mottar instrumentalundervisning med en lærer som i de fleste tilfeller har kulturskolen som arbeidsplass. De to første årene er denne undervisningen betalt av korpset. Etter de to årene må foresatte betale for spilletimer hvis barna ønsker å fortsette med undervisningen ved siden av samspilltilbudet korpset gir. Det første møtet jeg hadde med medlemmene foregikk en lørdag hvor korpset hadde øvingshelg. Øvelsen var på skolen de alltid øver på, men de hadde gruppeøvelse slik at treblåserne var på ett rom, og messingblåserne på et annet rom. De øvde sammen med et annet korps denne dagen. Altså kan man si at to praksisfellesskaper møttes til felles aktivitet, og meningsutveksling denne dagen. Dette var fordi det var planlagt en konsert hvor de to korpsetene skulle spille sammen.

Min plassering i rommet under alle observasjonene var slik at jeg hadde mulighet til å se de jeg ønsket å observere. Allikevel var avstanden tilstrekkelig til at deltakerne ikke ble forstyrret i særlig grad av min tilstedeværelse. Rommet var skolens rom for matlaging, og størrelsen på rommet var stor nok til at det ikke ble for mye fokus på at jeg var tilstede under øvelsen. Jeg satt slik at jeg hadde god oversikt over deltakerne, også de som jeg ikke observerte.

Som det ble nevnt under kapitlet om metode, førte allerede de første observasjonene til at det utkrystalliserte seg noen kategorier som gikk igjen under alle observasjonene. Disse kategoriene ble utviklet underveis, i tråd med en induktiv analyse (Vedeler 2009). I søken etter å finne ut hvordan nyankomne lærer av de mer kyndige i korpset, presenteres et utsnitt av den virkeligheten som jeg med forskningsspørsmålet var ute etter å belyse. Når jeg videre skal presentere kategorier som utkrystalliserte seg under gjennomføringen av

observasjonene, vil jeg nevne at flere faktorer går igjen i ulike kategorier, og at det derfor kan bli enkelte gjentakelser i forhold til de beskrivelser jeg gir av observasjonsdata.

6. RESULTATPRESENTASJON

Fokus for observasjonene har vært hva som kjennetegner læringen innad i korpset, og hvordan nyankomne og mer kyndige musikanter samhandler seg imellom. Jeg vil henvise til tidligere beskrivelser, hvor det gjøres klart at det stilles større krav til de kyndige i praksisen ved at de oftere må spille stemmer med høyere vanskelighetsgrad, og at de blir innlemmet i praksisen i større grad. De er med å velge ut låter for korpset, og dirigenten henvender seg til ungdommene med større forventning om deltakelse og ansvarsbevissthet. I forkant av andre observasjonsserie, fikk jeg vite av korpskontakten at de store og veletablerte medlemmene i korpset, nå fikk prøve seg som leksehjelp for de nyankomne. Ungdommene tok dette med stor seriøsitet, og de nyankomne likte ordningen. Dette korpset har en bevissthet på å gi de kyndige økende grad av ansvar, og holde motivasjonen deres oppe ved å gi de ekstra oppgaver og utfordringer. Intensjonen er at de etablerte skal kjenne seg betydningsfulle i praksisen, og at de er en viktig del av korpset og fellesskapet.

Da jeg etter hvert kom frem til kategorier som kjennetegnet det jeg observerte, og det ble klart at noen mønstre gikk igjen, var det naturlig å ordne mine data slik at materialet ble mer oversiktlig og strukturert. I det følgende gis det eksempler på notater slik det først ble skrevet ned, og kategoriene jeg kom frem til presenteres med overskrifter som passer med det observerte. De nyankomne betegnes som *Stine* (treblås), *Anders* (messingblås), og *Knut* (messingblås). Navnene er ikke informantenes egentlige navn.

Som nevnt i resultatpresentasjonen er det samhandling og læring som har fokus for observasjonene. Hvordan læringen skjer, og bevisstheten rundt dette kan best undersøkes ved å studere praksisen over tid, eller ved å gjenta observasjonene etter å ha hatt en pause. Dette for å se om det har skjedd en utvikling blant de nyankomne, og om dette kan ha sammenheng med deltakelsen og samhandlingen mellom de nyankomne og de mer kyndige. Da jeg på nytt oppsøkte korpset og praksisfellesskapet, var jeg spent på om det var forandringer i deltakelsen til de nyankomne, og om forandringen kunne relateres til læring i praksisfellesskap. Da jeg var tilstede på øvelsen i korpset for å observere i april, var det kommet noen nye med i samsillet til hovedkorpset. Nå var *disse* nye musikantene de nyankomne med kortest fartstid. Jeg konsentrerte meg først og fremst om de jeg hele

tiden har observert, men fant det interessant å kaste et lite blikk på disse nye for å se om jeg kunne spore lignende atferd og tendenser som jeg gjorde i høst med ”mine” nyankomne.

6.1 Usikkerhet

6.1.1 Første observasjonsserie

En kategori som dukket opp under alle observasjonene var de nyankomnes usikkerhet, eller nøling når de skulle begynne å spille. Det viste seg at alle de ferske musikantene sjelden eller aldri var like raskt på plass med instrumentet når hele gruppen skulle starte og spille. Det var slik at de mer kyndige i korpset tok opp instrumentet når de for eksempel hadde fått beskjed om å starte fra bokstaven C i notene, og at de nye hang seg på litt etter de store. Dette kom frem særlig etter pauser i notene, hvor de måtte telle pauser for så å komme inn igjen, og orientere seg i notene. Under en observasjon, satt ungdommene som satt ved siden av de to messingblåserne Anders og Knut ut og visste ikke hvor i notene de var. Dette gjorde de to nyankomne ved siden av usikre, og de så bort på de kyndige tydelig forvirret. Jeg oppfattet det slik at det ikke var fordi de selv hadde falt ut, men at det var mer naturlig for de å gjøre det som de mer stødige ungdommene gjorde.

Et nytt stykke skal spilles. De minste foreslår et annet stykke de vil spille, men dirigenten sier de skal ta det til slutt fordi de kan det så godt. De begynner å spille, men midt i stykket datter ungdommene ut. Det gjør Anders og Knut usikre og de ser forvirret bort på ungdommene.

Denne type usikkerhet viser seg gjennom de fleste observasjonene jeg foretar. Med det for øyet at de nyankomne lærer av de mer kyndige gjennom felles engasjement og deltakelse, kan dette eksempelet være med å illustrere at de ferske ser hva de kyndige gjør, og at det også kan føre til mindre grad av deltakelse blant de nye idet ungdommene faller ut.

Stine utmerker seg ved å virke litt skeptisk og nølende. Usikkerheten kommer særlig til uttrykk når den enkelte instrumentgruppe skal høres. Det viser seg også særlig når repertoaret som spilles har litt høy vanskelighetsgrad. Da ser det ut til at engasjementet og eierskapet til det som skal spilles svekkes.

Stine prøver, spiller en del feil men spiller. ”Spill fra B”, sier dirigenten. Hun er sen med å ta opp instrumentet og begynner etter de andre. Det er for vanskelig for Stine men hun henger på så godt hun kan.

Etter dette henter dirigenten Stine inn igjen. Han spør om hun vet hvor i notene de er fordi hun ikke er klar til å spille. Etter dette er Stine raskt på plass med instrumentet og spiller når hun skal.

”Jeg vil høre alle fra takt elleve”, sier dirigenten. Stine ser rundt seg og det virker som om hun ikke vet helt hvor i notene hun skal se. Sidemannen peker i notene, og viser Stine hvor hun skal spille. ”Jeg vil høre alle en gang til”, sier dirigenten. Denne gangen er Stine litt sent oppe med instrumentet, men så kommer hun inn og spiller.

Som nevnt var det i utvalget først og fremst tre nyankomne hovedfokuset lå på. Fordi det blant treblåserne kun var en nybegynner, mens det på messingblås var to, opplevde jeg at det var mer vanskelig for treblåseren Stine å ha like stor trygghet i gruppa enn det var for de to som satt sammen, og spilte messinginstrument. Det kan også være at personlige ulikheter spilte inn, og gjorde at jeg observerte litt ulik deltakelse på disse tre nyankomne. Samtidig hadde jeg inntrykk av at Stine sugde til seg inntrykk, og på et vis fanget opp det som foregikk i gruppa, men at det krevde mye av henne å sortere inntrykkene og holde nødvendig fokus på de konkrete oppgavene i samspillet.

6.1.2 Andre observasjonsserie

Den første torsdagen jeg kom til korpsøvelse på våren, hadde korpset gruppeøvelser med en instruktør på hver instrumentgruppe. Det var blant annet fordi de skulle ha en liten rekrutteringskonsert for interesserte potensielle nye medlemmer.

Jeg gikk inn på rommet hvor treblåserne øvde. De kommer litt sent i gang etter en pause, og Stine er borte. De sender en av musikantene for å lete, men de finner henne ikke. Da går korpskontakten for å lete, og Stine kommer på plass.

”Spill fra A”, sier instruktøren. Stine er litt sent i gang, men begynner så å spille.

Her kunne det først se ut for at det mønsteret jeg observerte i første serie med observasjoner fremdeles var gjeldende. I likhet med observasjonene jeg foretok på høsten, lå hovedfokuset på de tre samme musikantene på messingblås og treblås. I tillegg la jeg merke til de aller nyeste som nå hadde begynt i hovedkorpset. Under den første observasjonen i mars, hadde korpset gruppeøvelse hvor de øvde inn repertoar som de skal bruke på 17.mai, og som nevnt musikk de skulle spille på en konsert. Metoden for

innstudering er utelukkende gehørspill denne dagen. Instruktøren spiller sammen med Stine fordi hun har en annen stemme enn de andre på samme instrument.

”En gang til fra A”, sier dirigenten. Stine er litt sent i gang.

Dirigenten er opptatt av at alle skal være med fra første tone, så dette terper de på. Instruktøren snakker litt om dette og da de skal begynne igjen, er Stine på plass med en gang.

”Dere ser så *med* ut”, sier dirigenten. Hun sørger for å fange alles oppmerksomhet før de begynner. Stine er klar *før* ungdommene ved siden av seg.

Stine syntes ikke å ha det bekymrede blikket som jeg tidligere har tolket som et tegn på at hun ikke helt maktet å ta inn alle inntrykk, og at samspillet var krevende for henne.

Under neste observasjon er det kun en av ”mine” nyankomne som er til stede. På denne øvelsen spiller de også kun på gehør. Korpset hadde seminar sist helg, og nå skal de repetere det de jobbet med der.

”Alle sammen spiller basslinja”, sier dirigenten. Anders er klar med instrumentet. Ungdommene ved siden av var ikke på seminaret, og kan derfor ikke stykket de spiller. De er derfor ikke like *med* som Anders.

Anders er raskt inne igjen etter en pause i musikken og er klar til å spille. Anders sitter for seg selv, men klarer seg godt.

Disse eksemplene var ikke enestående, og jeg merket meg stadig at mine nyankomne virket mer trygg på det de holdt på med, og at de tok mer ansvar for å gjøre det de skulle.

Nytt stykke. Først kun grovmessing. ”Del en alle”, sier dirigenten. De *helt* nye ser på ”min” nyankomne.

Under denne øvelsen var det kommet flere helt nye med i samspillet. Jeg observerte at disse helt nye kikket på ungdommene ved siden av seg, og på ”mine” nyankomne. Fordi ungdommene ikke var på seminaret hadde de ferskeste ingen mulighet til å få hjelp av disse på øvelsen i etterkant.

6.1.3 Konklusjon

I forhold til de nyankomnes usikkerhet og atferd knyttet til dette, var det merkbart forskjell da jeg i mars startet andre runde med observasjoner. Under observasjonene ble det klart at spesielt treblåseren Stine som jeg hele tiden har referert til, viste mindre grad av usikkerhet enn tidligere observasjoner har vist. Det viste seg at Stine flere ganger var raskere på plass med instrumentet enn ungdommene ved siden av. Slik atferd registrerte jeg ikke under første serie med observasjoner. Hyppigheten av atferd som viste at de nyankomne var usikre, og sent på plass med instrumentet var redusert, og noen ganger snudd til at de nyankomne heller var ledende i gruppa. Det var altså ikke det samme mønsteret å spore i andre serie med observasjoner. De nyankomne viste ikke den samme avhengigheten til de mer kyndige, slik at når de kyndige ikke kunne stoffet, skapte ikke den samme grad av usikkerhet for de nyankomne.

6.2 Evne til å følge beskjeder

6.2.1 Første observasjonsserie

Slik det kommer frem i beskrivelsene av de nyankomne, og forekomsten av å komme sent opp med instrumentet, er det naturlig å gi beskrivelser på hvordan de nyankomne forholdt seg til, og oppfattet kollektive beskjeder gitt av dirigenten. Jeg observerte at de som ikke hadde så lang fartstid i praksisen veldig ofte trengte lenger tid på å oppfatte innholdet i beskjeder enn de mer etablerte medlemmene. Beskjedene handlet om hvor i notene de skulle spille, hvilket hefte det aktuelle stykket fantes i, og hvem som skulle spille. Det viste seg særlig at det tok mye lengre tid for en nyankommet å orientere seg i notene da dirigenten ba om å få høre en enkelt instrumentgruppe fra et bestemt sted i notene. Det så ut til at det også var individuelle forskjeller i forhold til dette. Stine så ut til å slite mest med å oppfatte innholdet i beskjeder. Det virket som om det ble for mye å forholde seg til i en såpass stor gruppe. Det var som om Stine ikke maktet å ta inn og sortere alle inntrykk. Dirigenten fortalte meg at Stine gjerne spiller solo på arrangementer hvor det er lagt opp til det, og at hun da er fokusert. Praksisfellesskapet som korpset representerer krever andre ferdigheter av den enkelte, enn en mer individuelt rettet oppgave.

2. vers, bare messingblås. De spiller hele tiden. 3.vers, bare treblås. Knut som virker mest sliten spiller. Han har ikke fått med seg at det er bare treblås som skulle spille. Stine spiller også på det verset som bare messingblås skulle spille på.

”Takt elleve”, sier dirigenten. Stine er litt usikker på hvem som skal spille. Hun ser på sidemannen som spiller. Stine og sidemannen spiller to ulike stemmer så hun kan ikke være helt sikker på om hun skal spille selv om sidemannen gjør det.

Det er ulike beskjeder som blir gitt av dirigenten, og det vil derfor stille flere ulike krav til medlemmene om å oppfatte budskapet i beskjeden. Det handler også om å være fortrolig med språket som brukes, og gjenkjenne de begreper som dirigenten bruker. Det kan være at dirigenten ber om å få høre alle som spiller åttendedeler fra takt seksten. Det eksemplet er hentet fra observasjon gjort i korpset, og da kreves det at medlemmene vet hva åttendedeler er rent språklig. Under den aktuelle observasjonen gjaldt beskjeden for de to nyankomne som spilte messinginstrument. Jeg noterte meg at de stadig var sent oppe med instrumentet. Ut i fra at ungdommene var først oppe med instrumentene, og at de nyankomne fanget opp initiativet, gir det indikasjoner på at de nyankomne trenger ungdommene som ”veiledere” i praksisen.

På en øvelse valgte dirigenten å innøve et stykke ved å spille det på gehør. Da har ikke musikantene noter i det hele tatt.

Stine ser bort på ungdommen etter en liten stund. Ungdommen viser Stine gangen i det. Etter at melodilinja er lært sier dirigenten at treblåserne skal spille bassen, og messingblåserne skal spille melodien. ”Det er sånn sånn sånn”, sier ungdommen mens vedkommende forespiller de tre grepene som bassen har.

Slik det viste seg under denne observasjonen, og fremgår av sitatet, ble det klart at på øvelser hvor dirigenten valgte gehørspill som tilnærming for å lære et stykke, stilte det andre krav til medlemmene i forhold til de instruksene de fikk av dirigenten. Det forutsatte en annen samhandling med de mer kyndige i praksisen. Det virket som Stine som ble observert under en øvelse hvor gehørspill ble benyttet, var mer fokusert og tok mer ansvar for å lære seg det som skulle spilles. Hun trengte ikke lete i notene, og var mer fri og konsentrert på å spille. Det så også ut til at dirigenten var mer aktiv med å hjelpe den enkelte med å finne rett tone. De beskjeder som dirigenten ga ble mer rettet mot den det gjaldt, og grep mer direkte inn på den praktiske utførelsen av oppgaven eller instruksjonen som ble gitt musikantene. Også ungdommene var mer på tilbudsiden i forhold til å hjelpe de yngste. Det er mulig at de hadde en bredere forståelse for at det var vanskelig for de nye fordi de ikke hadde noter.

6.2.2 Andre observasjonsserie

Når det gjaldt evnen til å oppfatte kollektive beskjeder syntes det å ha skjedd en endring siden høsten. Det er verdt å nevne at det på våren kun ble innøvd repertoar ved hjelp av gehørspill, slik at det ikke var mulig å observere hvordan musikantene forholdt seg til noter. Som jeg tidligere har nevnt stilles det noe ulike krav til deltakerne om de spiller etter noter, eller på gehør. Allikevel var det noen mønstre som gikk igjen, og disse forsterkes ved at de aller nyeste som hadde kommet med i hovedkorpset viste samme tendenser som "mine" nyankomne gjorde under høstens observasjoner.

Nytt stykke. Først kun grovmessing. "Del en, alle", sier dirigenten. De helt nye ser på "min" nyankomne. Når alle skal inn er Anders på plass. De helt nye ser på ungdommene ved siden av seg. Ungdommene som ikke kan disse stykkene ser ut til å kjede seg. De helt nyankomne har ingen mulighet til å få hjelp av disse.

Slik eksempelet viser, var det ingen nøling fra Anders da dirigenten ga beskjed om hva som skulle skje. Generelt var mine musikanter raskere på plass, og virket tryggere på hva de skulle gjøre. De så på dirigenten, og var klar når de skulle som oftest.

Ett nytt stykke. Basstemmen skal øves på. Først kun grovmessing. Anders venter, og kommer inn når han skal starte. Anders er raskt på plass, og ser opp på dirigenten da de skal starte.

Under en observasjon ga dirigenten beskjed om at de skulle spille melodien. Stine rakk opp hånda, og sa at hun ikke hadde lært denne stemmen. Ut i fra det så det ut til at Stine var tryggere på seg selv, og turde å henvende seg til dirigenten da det var behov for det. Hun oppfattet hva de skulle gjøre, og tok ansvar for å gi beskjed om at hun ikke kunne stemmen sin. Dirigenten løste dette ved å øve inn melodien ved først å synge den sammen med musikantene.

Siden dette er gehørspill, er musikantene avhengig av å kunne melodien de skal spille. De synger den derfor sammen.

De finner starttonen, men Stine spiller ikke fordi hun ikke vet hvilken tone som skal spilles. Stine ser på ungdommen ved siden av. Nå er Stine med og virker engasjert.

For å få frem at de aller ferskeste som kom inn i hovedkorpset på våren viser lignende atferd jeg observerte blant "mine" nyankomne i høst, har jeg tatt med et eksempel som viser dette. Under denne observasjonen var Stine også usikker på sin stemme, og dette hadde innvirkning på hva hun fikk med seg.

Melodi: En av de aller ferskeste spiller selv om hun ikke skal. Hun har ikke fanget opp de beskjeder dirigenten har gitt. Stine spiller også der hun ikke skal.

Det er altså ikke slik at de nyankomne konsekvent er på plass og får med seg alt. De viser fremdeles tegn til usikkerhet, men det gjør også de kyndige. Det vil avhenge av om de har vært på alle øvelser, eller om de øver inn nytt stoff for eksempel. Forskjellen oppfatter jeg at ligger i minskende *grad* av usikkerhet, og evnen de har til å ta tak i problemet sitt.

6.2.3 Konklusjon

Siden de nyankomne viste større selvstendighet under observasjonene på våren, var det ikke like nødvendig for ungdommene å henvende seg til disse. De nyankomne oppfattet stort sett hva dirigenten sa, og konsentrerte seg om det de skulle. De nyankomne så ut til å forholde seg mer aktivt til dirigenten ved at de spurte mer, og var klar når de skulle oftere enn jeg tidligere hadde sett. De fikk med seg mer av det som ble sagt, og spurte hvis de var usikre på hva som skulle gjøres.

6.3 Mistet fokus under øvelsen

6.3.1 Første observasjonsserie

Spesielt etter lange pauser, hadde de nyankomne lett for å miste fokus og derfor ikke komme inn der de skulle. Det forekom også hyppig da det nærmet seg pause, og de hadde holdt på en god stund med øvelsen. Under den første observasjonen noterte jeg at treblåseren spilte litt, men så studerte hun instrumentet sitt. Dirigenten hentet Stine inn igjen fordi det var tydelig at hun ikke hadde fokus på oppgaven. Under den neste observasjonen var det messingblåserne jeg fulgte med på. Etter en lang pause detter Knut ut og glemmer seg bort. Jeg noterer meg at de mister fokus i pausene.

Det nærmer seg pause for alle i korpset, og spesielt Knut ser ut til å miste fokus og interessen. Knut ser ut i rommet, snur seg, og støtter instrumentet på kneet. Han orker ikke mer, og bryr seg ikke om å spille selv om han skal.

Siste vers av Deilig er jorden... Knut holder lenge, men gir seg litt før verset er slutt. Leppa er rød og sliten. Anders klarer seg bedre. Det kan være fordi Anders er bedre "trent" som følge av å øve mer. Knut som er mest sliten spiller litt, men så ned med instrumentet. Han blåser oppgitt kondens ut av instrumentet sitt.

En av øvelsene jeg var til stede på før jul, var spesielt turbulent i forhold til støy og prating. Det var særlig noen større gutter som utmerket seg. Det ble en liten pause i

øvelsen og pratingen var merkbar. Stine er den eneste på sitt instrument foreløpig, og hun tar i denne pausen instrumentet med seg til rommet ved siden av. Her tar Stine instrumentet fra hverandre og pusser det. Hun går tilbake på plassen sin. En musikanter med samme instrument setter seg ved siden av henne. Musikanten venter lenge før han begynner å spille. Stine ser bort på musikanten ved siden av, og nøler selv med å spille. Det ser ut til at slik nøling forekommer hyppigere når de mer kyndige ikke er fokusert og leder an.

”Melodi fra takt tre”, sier dirigenten. Trompetene har melodien. Stine ordner med instrumentstativet sitt. Tar det fra hverandre og setter det sammen igjen. Sidemannen spør Stine: ”Får du det til”? ”Det er litt vanskelig”, sier hun. ”Vil du spille en stemme som går litt lavere”? ”Nei”, sier Stine. Hun detter ut, og sidemannen spiller videre.

Under denne øvelsen var det som nevnt mye uro, og spesielt Stine så ut til å preges av dette. Hun var mer flakkende med blikket, og det var lettere for henne å holde på med andre ting fordi dirigenten hadde mye strev med å holde orden på de som bråket. Det kan ha ført til at Stine mistet fokuset i så stor grad at hun ikke mestret å gjøre det hun skulle. Den mer kyndige treblåseren så ut til å fange opp Stine sin nøling og usikkerhet, og virket inkluderende og hjelpsom for å hente henne inn. Det var både slik at den mer kyndige treblåseren spurte Stine om hun trengte hjelp, og andre ganger at han uoppfordret pekte i notene da han skjønnte at Stine hadde ramlet ut og ikke visste hvor i notene hun skulle spille. Den kyndige kom med forslag til Stine om at hun kunne spille en enklere stemme. Jeg observerte også at den kyndige selv kom med ønske om å spille en annen stemme enn den dirigenten hadde delt ut, og at den kyndige begrunnet til dirigenten hvorfor. Det tolket jeg som et tegn på større trygghet og forståelse av praksisen, og at engasjementet var mer fokusert enn for de nyankomne.

6.3.2 Andre observasjonsserie

Observasjoner som hadde til hensikt å fange opp de nyankomnes evne til å holde fokus under øvelsen viste noen endringer sammenlignet med første serie observasjoner.

De finner frem et nytt stykke som skal spilles på gehør. Stine er på plass med instrumentet *før* ungdommene. Dette skjer to ganger.

Slik eksemplet viser, var Stine fokusert og gjorde slik hun fikk beskjed om. På denne øvelsen merket jeg meg at det var mindre samarbeid mellom de nyankomne og ungdommene. Det kan ha sammenheng med at de ferske begynte å bli mer etablert i

praksisen, og at de viste større trygghet og engasjement. For å vise forskjellen her, har jeg valgt å ta med et eksempel som viser atferden de aller nyeste som nå har begynt i hovedkorpset, og hvordan ”mine” nyankomne er på plass og holder fokus.

Dirigenten ber om en medium sterk tone. Anders virker sikker på det han gjør. De aller nyeste ser rundt seg, men Anders nøler ikke.

Her blir det tydelig at ”mine” nyankomne nå er mer etablert, mens de ferske som nettopp har begynt er mindre fokusert, og viser mindre trygghet på praksisen. Et annet eksempel viser lignende atferd blant de nyeste.

Ungdommen spiller sammen med de aller nyeste selv om hun egentlig ikke spiller samme stemme. To av de helt nye har gått fra plassene sine. De har ventet lenge og mistet fokus.

Det er fortsatt slik at de nyankomne ikke holder fokuset hele tiden. På en av øvelsene jeg var på la jeg merke til at Anders ikke spilte, men stirret ut i lufta.

Det nærmer seg pause og det er litt urolig. Anders spiller ikke og stirrer tomt ut i lufta.

Her nærmer det seg pause, og det preger trolig engasjementet til den nyankomne.

6.3.3 Konklusjon

Under den andre serien med observasjoner så det ut til at mine informanter var mer fokusert enn de var på høsten. Det innebar at de sjeldnere datt ut under øvelsen, og at de holdt konsentrasjonen bedre. Eksempler som er gitt innenfor andre kategorier, viser også en tendens til dette. Selv om det ikke alltid viste seg slik, var det en klar tendens til at de nyankomne ikke lenger kunne betraktes som ferske, men snarere som etablerte medlemmer av praksisen. Ungdommene kunne også miste fokus, og ut i fra det kan man ikke konkludere med at det kun handlet om å være etablert, eller nyankommet.

Det kan legges til at alderen på barna også kan spille en rolle i forhold til å holde fokuset gjennom øvelsen. ”Mine” nyankomne har nå blitt større og de er kanskje mer moden og utholdende, selv om de ikke alltid følger med.

6.4 Søke hjelp

6.4.1 Første observasjonsserie

Det forekom at de nyankomne mottok hjelp fra de mer kyndige på korpsøvelsen, slik det kommer frem av notater. Allikevel så det ut til at ungdommene ga denne hjelpen ut i fra om de nyankomne ga signaler som å se bort på de kyndige enten i notene eller på instrumentet, eller at de spurte. Det så ut til at initiativet til å søke hjelp kom an på personlighet, og trygghet. Det var ofte slik at de nyankomne, og de mer etablerte spilte ulike stemmer, og da var det kanskje ikke så naturlig å be om hjelp.

”Jeg vil høre alle fra takt elleve”, sier dirigenten. Stine ser rundt seg. Sidemannen peker i notene og viser henne hvor det er.

Her ga Stine tydelige signaler på at hun ikke hang med, ved å se rundt seg, se på instrumentet, og på sidemannen. Dette fanget sidemannen opp, og forsøkte å inkludere Stine slik at hun fikk med seg det som var nødvendig. På instrumentet til Stine var det som tidligere nevnt to mer kyndige musikanter. Det varierte hvem av de som ga hjelp, og på flere av øvelsene jeg var på, var kun en av de til stede. Når det gjelder Anders, og Knut på messingblås opplevde jeg at de i større grad hadde hverandre, og at de derfor var tryggere i gruppa. Deres atferd var mer fri, og jeg tror det gjorde at ungdommene ikke i samme grad ga de den omsorgen Stine fikk fordi de ikke signaliserte samme usikkerhet.

Stine ser bort på ungdommen etter en liten stund. Ungdommen viser henne gangen i det. ”det er sånn, sånn, sånn”, sier den kyndige mens vedkommende forespiller de tre grepene som bassen har. Stine virker mer tilfreds i dag.

Slik det også viste seg her, ga den nyankomne et signal ved å se bort på ungdommen. Dette ble fanget opp, og ungdommen svarte på signalet ved å vise henne hvilke grep Stine skulle spille.

Den neste delen de skal lære synges først av alle sammen for å lære melodien. Denne delen er litt mer vanskelig. Stine ser på ungdommene for å få med riktig grep.

Dirigenten ber om første tone i B-dur. Stine ser hva sidemannen gjør. Stine ser på fingrene til sidemannen slik at hun kan se hvilket grep hun skal spille.

Her ser man at den nyankomne får hjelp ved å imitere det den kyndige gjør. Stine mottar ikke hjelp direkte, men ved å se hva ungdommen gjør forsøker hun å gjøre det samme, og på den måten tilegne seg stoffet de jobber med.

6.4.2 Andre observasjonsserie

De nyankomne søkte ikke hjelp av de kyndige musikantene like hyppig på våren. Slik jeg oppfattet det, var det langt mer jevnt blant ungdommene og de nyankomne om de søkte hjelp. Det hendte at ungdommene søkte hjelp, men da var spørsmål som regel rettet til dirigenten.

I pausen ber ungdommen dirigenten spille stykket de jobber med slik at vedkommende kan ta det opp på sin I-Phone og øve på det hjemme. Det gjør han. Ungdommen tar ansvar for egen læring og ønsker å få til stykket.

På denne øvelsen var det mindre samarbeid mellom de nyankomne og ungdommene, og grunnen kan ha vært at tryggheten til de nyankomne var større.

Anders er raskt inne igjen etter en pause i musikken og er klar til å spille. Han sitter for seg selv, men klarer seg godt.

Dette eksempelet er fra øvelsen *etter* at korpset hadde seminar. Anders kunne stoffet de holdt på med, og ga signaler på at han mestret det som krevdes.

De finner frem et nytt stykke som skal spilles på gehør. Stine er på plass med instrumentet *før* ungdommene. Dette skjer to ganger.

Dette eksempelet viser også innenfor denne kategorien at det ikke er like stort behov for de nyankomne å søke hjelp. Stine som under første observasjonsserie ofte ga signaler på at hun var usikker, eller ikke klarte å få med seg alt, lå nå i forkant av de mer kyndige da de skulle begynne.

6.4.3 Konklusjon

Behovet for å søke hjelp var mindre i andre serie med observasjoner, og derfor er det færre eksempler som viser at de henvender seg til de andre for å få hjelp. Ved å sammenligne eksempler fra observasjoner på høsten og på våren, viste det seg at de nyankomne klarte seg bedre selv på våren, og at de ikke signaliserte samme behovet for hjelp etter å ha vært lengre i praksisfellesskapet. Det var ikke slik at behovet for hjelp var

helt fraværende, men hyppigheten var mindre også innenfor denne observasjonskategorien.

6.5 Gi hjelp uoppfordret

6.5.1 Første observasjonsserie

Jeg tolket det slik at de nyankomne ikke alltid følte seg trygg nok til å henvende seg til de mer kyndige for å spørre direkte. I gruppa med treblåsere, var aldersforskjellen mellom den nyankomne og den ene ungdommen på minst fem år, og det kan ha vært en viss distanse mellom musikantene av den grunn. Av de foregående kategorier og eksempler ser man at de kyndige i korpset fanger opp signaler fra de nyankomne, og svarer på disse ved å gi hjelp. Fordi dette er ungdommer, og ikke voksne vil det variere hvor oppmerksom de er på sine mindre kyndige og yngre medmusikanter. Det vil også ha betydning hvordan korpset, og dirigenten vektlegger ungdommenes rolle som medhjelpere og støtte til de nye. På dette tidspunktet i korpset kunne jeg ikke se at ungdommene fikk instruksjoner om å hjelpe de små i særlig grad. Det varierte hvor oppmerksom de var, og naturligvis om de yngste, og ferskeste henvendte seg til de og ba om hjelp, eller på annen måte ga signaler på at de trengte hjelp. Ungdommenes personlighet spilte en rolle i denne sammenheng. Den ene av de to ungdommene blant treblåserne utmerket seg ved å vise omsorg for den nyankomne ved siden av. I noen tilfeller var det dirigenten som ga hjelp uoppfordret. Det kan være at det hadde betydning for ungdommenes holdning til å gi hjelp.

Dirigenten henter Stine inn. Spør om hun vet hvor i notene de er fordi hun ikke er klar til å spille.

Her gir den nyankomne signaler på å ikke være fokusert. I det neste eksempelet er det sidemannen som fanger opp lignende atferd, og tilbyr hjelp som følge av dette.

Sidemannen spør den nyankomne: "Får du det til"? "Det er litt vanskelig sier Stine". "Vil du spille en stemme som går litt lavere"? "Nei", sier Stine. Hun detter ut, og sidemannen spiller videre.

Det var ikke i alle tilfeller opp til de nyankomne om de fikk hjelp eller ikke. Under denne observasjonen, så sidemannen at den nyankomne treblåseren holdt på med andre ting, og

at Stine ikke fokuserte på musikken og notene. Derfor spurte den mer kyndige sidemannen om hun fikk det til.

Messingblåserne Anders og Knut virket mer trygge, og jeg vil understreke at dette sannsynligvis ikke hadde noe med nivået på instrumentet å gjøre. Jeg velger å nevne dette innenfor denne kategorien for å vise at det å gi hjelp handler om mer enn ungdommenes oppmerksomhet. Disse to nyankomne signaliserte ikke i samme grad behov for hjelp. Når de spilte feil, gjorde de ikke noe vesen av det, og de spilte sterkt og tydelig selv om ikke alt var riktig.

Et barn er født i Betlehem... Anders og Knut, som har vært i korpset like lenge som Stine, spiller. De virker trygge, og spiller sterkt. De spiller litt feil men bryr seg ikke om det.

Dette understreker at de nyankomne forholder seg ulikt til sitt eget engasjement, og at det kan påvirke de kyndiges innblanding og engasjement.

6.5.2 Andre observasjonsserie

Under observasjonene om våren var det endringer å spore. Det har allerede kommet frem at atferden til de nyankomne har endret seg slik at de mer kyndige ikke *kan* fange opp, eller observere behovet for hjelp hos sine mindre kyndige medmusikanter. Dermed vil naturligvis ikke de kyndige gi hjelp uoppfordret fordi behovet ikke er like stort. Det er naturlig å gi eksempler fra observasjonene som støtter denne antakelsen.

Anders er raskt inne igjen etter en pause i musikken og er klar til å spille. Han sitter for seg selv, men klarer seg godt.

De finner frem et nytt stykke som skal spilles på gehør. Stine er på plass med instrumentet *for* ungdommene. Dette skjer to ganger.

Når det gjelder ungdommene, registrerte jeg under en observasjon på våren at den ene ungdommen med treblåserinstrument snudde seg bak til de to ungdommene som spilte messinginstrument, og som ikke hadde vært på seminaret slik at de lettere skulle fange opp hvordan denne melodien var. Det viser at hjelp noen ganger ble gitt uoppfordret, men at den type hjelp ikke nødvendigvis var fra en kyndig til en nyankommet.

Ungdommen på treblås snur seg og spiller mot de to som ikke var på seminaret, for å hjelpe de med å få til stykket.

Jeg observerte at ungdommene flere ganger ga hjelp til de *helt* ferske som hadde begynt i hovedkorpset denne våren.

En av de kyndige dytter bort i de helt nyankomne som sitter ved siden av, fordi de skal begynne å spille.

Dette viser en tendens til at hjelp gis i mindre utstrekning enn i første observasjonsserie, men det kan ikke utelukkes at slik hjelp gis fremdeles fra kyndige til ”mine” nyankomne.

6.5.3 Konklusjon

Generelt så det ikke ut til å være et like tydelig mønster som viste at de nyankomne fikk hjelp av de mer kyndige. Hjelp ble gitt fra ungdommer til andre ungdommer, eller fra ungdommer til de helt ferske som hadde begynt på våren. De nyankomne var mer selvstendige og trygge enn de var på høsten, og trengte derfor ikke så mye hjelp.

6.6 Sosial integrasjon

6.6.1 Første observasjonsserie

Som en del av observasjonene, var jeg også til stede under noen av pausene musikantene hadde mellom øvelsene. Det var interessant å få med seg hvordan de nyankomne samhandlet i pausene, og hvem de var sammen med. Jeg så at de tre nyankomne holdt sammen i pausene. Det kan si noe om at de har et fellesskap og en tilhørighet seg i mellom i lys av å være nyankomne i korpset, og at fordi de er på samme alder har noe felles som er viktig i et praksisfellesskap som korpset er. Det er verd å bemerke at disse musikantene er på samme klassetrinn, også går på samme skole.

I pausen på fem minutter er de tre sammen og lager mye lyd. Stine livner også til og snakker høyt på et tøysespråk.

Disse barna var raske med å finne hverandre da pausen ble annonsert. Jeg oppfattet det slik at pausen hadde stor betydning for de nyankomne, og at det felles engasjementet som er påfallende i et praksisfellesskap i høy grad også er viktig for medlemmene under felles pauser. Jeg observerte at de tre forhandlet seg i mellom omkring felles aktivitet, og lek i pausene. Under en observasjon var de tre raskt på plass i en krok på det rommet de øvde på. De hadde med seg små ting som de lekte med. De ble enige om hvem som skulle ha de forskjellige tingene, og forhandlet seg frem til en løsning som var rettferdig. Jeg hadde

inntrykk av at Stine var mer fri og bestemt på hva hun ville under leken enn hun var under øvelsen for øvrig. Som en del av korpsdeltakelsen var pausen en port til en deltakerbane hvor den sosiale samhandlingen kunne blomstre.

Det nærmer seg pause for alle i korpset, og spesielt Knut ser ut til å miste fokus og interessen. Han ser ut i rommet, snur seg, og støtter instrumentet på kneet. Er en liten stund med igjen. Snakker med sidemannen. Knut orker ikke mer og bryr seg ikke om at han ikke spiller. Knut ser på klokka og reiser seg først da det annonseres at det er pause.

Fellespausene så ut til å være viktig for medlemmene. Det har selvfølgelig med at det er krevende å spille lenge, og holde konsentrasjonen, men det var også viktige holdepunkter for musikantene fordi det ga mulighet til en annen tilhørighet i praksisen, og relasjoner kunne utvikles og vedlikeholdes.

6.6.2 Andre observasjonsserie

Jeg har ingen spesifikke observasjoner som viser hva som foregår i pausene i den andre serien med observasjoner på våren. Det er hovedsakelig på grunn av praktiske årsaker. Det var slik at korpset gjennomførte marsøvelser utendørs for å øve til 17.mai, og at disse øvelsene ble gjennomført etter pause. Allikevel var det tydelig at de som var på samme alder, og spilte samme instrument satt sammen under øvelsen, og at de pratet sammen under små pauser mens de spilte.

Når dirigenten hører en instrumentgruppe, snur ungdommen seg og prater med en på samme alder som sitter på rekken bak henne.

Generelt er det en del småpratting mens de holder på, slik at det sosiale samspillet ikke kun foregår under hovedpausene. Av og til er dette noe som dirigenten slår ned på, men så lenge det ikke prates for høyt eller forstyrrer de som spiller, tolereres prattingen.

6.6.3 Konklusjon

I forhold til den sosiale integrasjonen har jeg ikke observasjoner som viser store endringer fra høsten til våren. De ulike sider ved den sosiale samhandlingen jeg registrerte både høst og vår viser at medlemmene vektlegger det sosiale, og at de tiltak korpset gjør på dette området har betydning for medlemmene. Under selve øvelsen er medlemmene til en viss grad også sosiale ved å småprate seg i mellom. De kyndige bryr seg om andre kyndige på rekka bak, og både ved å tilby hjelp, eller ved å prate om ting som ikke har noe med

musikken å gjøre viser de at fellesskapet med de andre ikke er glemt men snarere kommer til uttrykk på flere måter.

7. DRØFTING

Problemstillingen dreier seg om hvordan medlemmer i et skolekorps lærer av hverandre. Mine funn viser at det har skjedd en utvikling blant de nyankomne fra de første observasjoner ble gjennomført på høsten 2010, til den andre serien med observasjoner ble gjennomført på våren 2011. Spørsmålet blir på hvilken måte funnene kan knyttes til teorimaterialet, og annen aktuell forskning som er relevant for min oppgave.

7.1 Funn i forhold til mesterlære

Det første sentrale begrepet i teoridelen er mesterlære. I forhold til mesterlærens prinsipper vil aktiviteten innad i korpset ha elementer som stemmer overens med denne teorien. Det er i korpset musikanter som betraktes som kyndige, og de som har kortest fartstid kan betegnes som noviser. Det er også slik at læringen i korpset er kontekstbundet. Allikevel blir det ikke like tydelig innenfor skolekorpset at det handler om en læring som følge av å imitere en ekspert, eller følge en mester for så å lære oppgaven eller faget tilfredsstillende. En fellesnevner til mesterlæren vil være at det kreves øvelse og gjentakelse på veien mot å bli en kyndig i skolekorpset. Selv om funnene i dette korpset viser at de nyankomne henger seg på og kommer etter de kyndige, er ikke rollene som nyankommet og ”ekspert” i praksisen tydelig definert. Ut i fra det er det grunn til å stille spørsmålstegn ved om det kan tales om en mesterlære slik teorien beskriver den. Det gir derimot mening å knytte prinsipper i mesterlære til læringen mellom deltakere i et skolekorps. Deltakelsen som innebærer å gjenkjenne uttrykk, og beskjeftige seg med artefakter knyttet til korpset, vil medføre en utvikling og læring, men rammene for læringen er ikke forankret i relasjonen mellom mester og læring i den forstand. Hvis det skal trekkes frem en mester innenfor korpset som leder prosessen vil dirigenten passe med en slik betegnelse. På en annen side står han på sett og vis i ytterkanten av praksisen, og er ikke den som utfører de oppgavene som krever gjentakelse og øvelse. Det er i denne sammenheng mulig å trekke en parallell til Nielsen (1999) sin studie av pianostudenter ved konservatoriet. Nielsen presiserer at det ikke er relasjonen mellom mester og lærling som er sentral, men en mer langsiktig transformasjon av den lærendes identitet på veien mot å bli medlem av et bestemt praksisfelleskap. Derimot vet man at medlemmene i korpset mottar individuell undervisning på instrumentet ved siden

av samspillet, og i *den* sammenhengen vil mesterlæremodellen være relevant å trekke frem.

7.2 Den nærmeste utviklingszone

Slik funn viser, skjer det en utvikling, og de nyankomne beveger seg fra å være usikker til å bli trygg på de oppgaver og ferdigheter korpset krever av de. Observasjonene viser gjentakende eksempler på at de nyankomne ligger *etter* de kyndige når det gjelder for eksempel å komme inn etter pauser, eller oppfatte kollektive beskjeder. Det gir støtte til teorien til Vygotsky (2001) om at "lederen" i stor grad bestemmer veien. I denne sammenheng er det de kyndige medlemmene i korpset med lang fartstid som betegnes som ledere, uten at de er ilagt en rolle som leder. Hvis jeg tar utgangspunkt i teorien om nærmeste utviklingszone, og ser den i sammenheng med funnene i korpset både på høsten og på våren, blir det tydelig at de kyndige fungerer som "mester" og ledere for de nyankomne. I eksempelet hvor ungdommene detter ut og de nyankomne blir usikre og ser seg rundt, viser det at de nyankomne klarer mer og utvikler seg raskere med støtte fra disse. Tar man vekk "stillaset" eller støtten slik det naturlig skjedde under observasjonen, vil den nyankomne som står igjen være for skjør og usikker til å kunne utføre oppgaven alene. Det vil være mulig å trekke en parallell til skolesituasjonen hvor man har elever som er faglig svake sammen med elever som er sterke, og den styrken det kan være for mangfoldet. Med en kritisk innvending til dette, kan det også være at de nyankomne utvikler en uvane ved å henge seg på ungdommene, og på den måten avstå fra å ta ansvar for de oppgaver som skal gjennomføres. Allikevel vil utviklingen fra å være nyankommet til å bli kyndig i et korps avhenge om det er sammenheng mellom barnets utviklingsnivå og muligheten for læring. I enkelte tilfeller så det ut til at lengden på treningssituasjonen og nivået på det som skulle læres lå i ytterkanten av hva de nyankomne maktet. Det ga seg utslag i at de reiste seg opp før øvelsen var ferdig, eller at de stirret ut i lufta fordi de ikke orket å utføre oppgaven. Da ligger ikke læringen i forkant av utviklingen slik som ønskelig, men man har snarere beveget seg utenfor eller på yttergrensen av utviklingssonen som gir godt læringsutbytte.

7.3 Praksisfellesskapet

Det som kanskje er aller mest spennende i forhold til læring i praksisfellesskapet korpset representerer er hvordan læringen bare skjer, og på den måten læringens sosiale natur. I

Filstad (2008) sin forskning fokuseres det på behovet de ansatte i en bedrift har for å lære av hverandre, og betydningen av en slik uformell læring. I motsetning til kursing på arbeidsplassen, eller individuell opplæring på et instrument, vil læring som følge av deltakelse gi medlemmer mulighet for å lære uten at det knyttes direkte til individuell opplæring. En kan trekke en parallell fra Filstads funn, til korpspraksis. De nyankomne trenger de mer kyndige, og ut fra observasjonene i korpset ser en at de nyankomne helt uformelt benytter seg av de mer kyndige når de skal utføre handlinger i tråd med målsettinger i praksisen. De ser på sidemannen, spør om hjelp, og henger på de kyndige som er bedre i stand til å telle pauser i musikken. Både ut fra Filstad sin forskning, og korpsstudien blir det klart at kunnskap og ferdighetsutvikling i stor grad forutsetter at medlemmer får tilgang på de ressurser som finnes i praksisen, og at disse gjøres gjennomskiktig. Nerland redegjør også for hvordan kunnskap gjøres tilgjengelig for studentene på konservatoriet, gjennom beskjeftigelse med noter og instrumenter, som anses som viktige læringsressurser. Nerlands studie dreier seg i motsetning til korpsstudien om en undervisningspraksis. I hennes studie er det omgangen med instrumentet som er medium for utvikling og læring, mens i korpsstudien vil læringsrommet inneholde en rekke faktorer utover å beskjeftige seg med noter og instrumenter. Interaksjonen mellom lærer og elev er mer tydelig i Nerlands studie.

Korpsaktiviteten preges av fellesskap sosialt, og musikalsk. Musikalsk på den måten at det handler om læring gjennom musikalsk virksomhet. Et korps åpner opp for en rekke valg, slik et praksisfellesskap også kjennetegnes av. Wenger (2008) bruker begrepet tingliggjøring for å forklare at det ligger betingelser og artefakter i praksisen, som må settes i sammenheng med deltakelsen til medlemmene. I det der eksisterer slike betingelser, vil det også gi mulighet for forhandling omkring disse. Under observasjonene blir det klart at medlemmene forhandler om betingelsene. Det skjer ved å henvende seg til lederen som er dirigenten, eller medlemmene seg i mellom. En korpsdeltaker spør for eksempel dirigenten om han kan få spille en annen stemme enn det han har. På den måten vil han være med på å utvikle praksisen og forme den. Da vil det tingliggjorte som her handler om en avtalt fordeling av stemmer etter nivå og alder, møte engasjement og deltakelse fra medlemmer i korpset. Sett utenifra kan slike henvendelser virke overfladisk og individrettet, men ut i fra Wengers teori om forhandlingen som skjer innbyrdes i et praksisfellesskap, er dette viktige elementer som har betydning for opprettholdelsen av et praksisfellesskap som her er korpset, og muligheten til utvikling i praksisen. Dersom noen

skifter stemme, kan det skje en rekke endringer i praksisen. Medlemmer bytter plasser, relasjoner berøres som følge av dette, og det musikalske uttrykket til korpset kan endres fordi stemmefordelingen er annerledes. Det er ikke ment som verken negativt eller positivt, men snarere en naturlig bevegelse og utvikling innenfor et lærende fellesskap. Det blir tydelig at det relasjonelle aspektet ikke er satt til side. Et annet eksempel som kom frem under observasjonene, var at en ungdom ønsket at alle skulle lære et bestemt stykke utenat. Dirigenten sa at hun kunne det, men at ikke alle ville klare å lære seg det og derfor var ikke dette aktuelt. Disse eksemplene viser at engasjementet stadig forhandles, og at det formelle og uformelle møtes. Et korps spiller ute i gata 17. mai, og de marsjerer. Allikevel er det ikke formelt nedfelt at alle skal spille uten noter, eller at alle skal utføre dansetrinn som en del av opptreden. Det vil være en forhandlingssak som er med på å gi medlemmer adgang til sider ved praksisen som fører til læring og utvikling. På den annen side kan det være at slike handlinger bryter med den forestillingen den enkelte har av hva praksisen er og skal være. Da vil en forhandlingsprosess være et faktum, eller medlemmer vil kanskje tre ut av praksisen fordi det ikke gir mening å tilhøre denne. Å lære, og utvikle seg forutsetter et eierskap til det fellesskapet man er en del av. Et korps preges ofte av skiftende medlemstall, og en ubalanse i instrumentfordeling. Da vil trolig slike forhandlinger om hva praksisen er og skal være, og engasjementet ha stor betydning for hvorvidt praksisen består og utvikles. Samtidig må det holdes fast på rammene som korpset har, for ikke å bevege seg så mye ut av konteksten at det skaper usikkerhet om hva det vil si å tilhøre praksisen.

Gjennom de tre omtalte dimensjonene som kjennetegner et lærende praksisfellesskap dannes rammen for en forståelse av læring i praksisfellesskap. Gjennom mine beskrivelser av hvordan en korpsøvelse gjennomføres og kjennetegnes kan man gjenkjenne dette rammeverket som et lærende fellesskap preges av. Engasjementet til medlemmene, korpsøvelsen som felles virksomhet og repertoaret som korpset i fellesskap utøver og forhandler. Det viser at det relasjonelle perspektivet er sentralt for å forstå læring gjennom deltakelse i korpset. Det var knyttet en viss spenning til at det i den prosessen og tidsrommet jeg gjennomførte undersøkelsen kunne være at medlemmer som var fokus for undersøkelsen sluttet i korpset. Da ville det ikke vært mulig å studere utvikling, og læring i praksis som følge av deltakelse. Fordi læring forandrer hvem vi er og vår deltakeridentitet, vil det være en forutsetning å være i praksisen over et visst tidsrom. Funnene viste at det skjedde en utvikling fra høsten, og til våren.

Deltakeridentiteten endret seg ved at de nyankomne ble innlemmet i praksisen, og forandringen som skjedde ble støttet av fellesskapet. De nyankomne datt ut, eller de reiste seg fra plassen sin når de ikke skulle. Dette kan ses på som feiltrinn eller ikke forventet atferd, men fordi tilhørigheten til praksisen er fundamentert, fører ikke slike feiltrinn til utstøtning. Igjen poengteres betydningen av det relasjonelle aspektet i praksisen. Fordi medlemmene er i det lærende fellesskapet over tid, gis det mulighet for økt forståelse. Dersom det ikke ble akseptert at en nyankommet begår feiltrinn i form av å dette ut, søke hjelp, eller ikke oppfatte kollektive beskjeder, vil de ikke kunne bevege seg i praksisen fra å være nyankommet til å bli kyndig. Det vil også være en forutsetning at de nyankomne ikke blir fastlåst i denne rollen, for da vil ikke den enkelte kunne utvikle seg å lære på samme måte. En nyankommet som har vært i korpset en stund vil etter hvert få flere oppgaver, eller for eksempel avansere til å spille første stemme. Dersom dette ikke støttes av fellesskapet vil det kunne skje en stagnering i utviklingen. Ikke bare for det enkelte individ, men for hele praksisen. Det er slik meningsforhandling foregår og blir viktig for læringen. En kan tenke seg at dette er viktige forutsetninger også på en arbeidsplass. Filstad konkluderer med at det er behov for nyansatte i en bedrift å lære av de andre. Da må også feiltrinn, øvelse, og trening ha en naturlig plass i praksisen, og støttes av de mer kyndige. Det må også være mulig å bevege seg innenfor praksisen på en slik måte at de nyankomne utvikler seg, og på den måten fungerer arbeidsplassen som et lærende fellesskap.

Selve målet med læringen i følge Wenger (2008), er å oppleve sitt engasjement i verden som meningsfullt. Da er det en forutsetning å kunne ivareta sine oppgaver innenfor praksisfellesskapet, slik at meningsdanning fungerer som en pågående prosess. Slik dette kom frem under observasjonene, var det ikke alltid enkelt å trekke en konklusjon om at de nyankomnes deltakelse så ut til å gi mening for den enkelte. Det skjedde ofte at de nyankomne datt ut, eller viste manglende deltakelse. Allikevel ble det klart at deres engasjement i praksisen ikke kun handlet om deltakelsen musikalsk. Det er eksempler i presentasjonen som viser at en nyankommet under en øvelse så bekymret ut i lufta og ikke maktet å delta slik det forventes, men at den samme var deltakende og engasjert sosialt i pausen. Dette støtter antakelsen om at det er rom for deltakelse og distanse. For å knytte den tingliggjøringen som Wenger omtaler til korpsets praksis, hadde korpset en ordning med at alle spiste felles kveldsmat en gang i måneden. Dette var betingelser som ga medlemmene tilhørighet og mulighet for læring og meningsdanning utover musikalsk

deltakelse. Et praksisfellesskap er komplekst, og engasjement kan foregå på ulike nivå av praksisen. Også ut i fra dette eksempelet viser det seg at relasjoner innenfor praksisen har stor betydning, og at opprettholdelse av gode relasjoner vektlegges i korpset. I Krüger (2004) sin studie av deltakelsen til en elev i et rockeband, vektlegges også muligheten denne gutten hadde til læring sosialt og musikalsk. Læringen gjennom deltakelsen dreide seg i likhet med mine funn i korpset ikke kun om musikalsk ferdighetsutvikling, men om en mer kompleks læring sosialt og musikalsk, som følge av tilhørighet og deltakelse i et lærende fellesskap.

Etter hvert som medlemmer utvikles, endres også deltakeridentiteten, og deres forhandling om mening får nye uttrykk. Ser man på Krügers studie, viser den at hovedinformanten i bandet gjennomgikk en utvikling fra å ha lav sosial og faglig status, til å bli en ressurs i bandet. Hans sosiale utvikling skjedde gjennom deltakelse i band hvor hans deltakeridentitet endret seg fra å være på sidelinjen sosialt og faglig, til å bli et mer fullverdig medlem av et band, og dermed også ha en identitet som tilhører av dette fellesskapet. Han ble også en habil trommeslager i løpet av den tiden han deltok i bandet. I korpset finnes eksempler som gir støtte til Krügers funn. I korpset viste denne antakelsen seg ved for eksempel at de nyankomne fikk opptre og utøve sitt instrument på flere ulike arenaer. Min informant Stine beskrives som bekymret og usikker, men korpskontakten fortalte at den samme jenta gjerne spilte solo på konserter, og at hun mestret dette veldig bra. Som tilhører av fellesskapet kunne Stine spille solo, og hennes identitet som deltaker fikk en utvidet mening for henne gjennom dette. Her blir det klart at meningsforhandlingen får nye uttrykk for den enkelte deltaker, og for fellesskapet.

For å nyansere dette bildet, kan det være relevant å trekke inn at disse medlemmene som her betegnes som nyankommet vil utvikle seg, og være bedre i stand til å utføre forventede oppgaver fordi de også har individuell undervisning på instrumentet ved siden av. Deres modning generelt vil også spille en rolle for utøvelsen og engasjementet i praksisen. Det vil være for snevert å knytte utviklingen utelukkende til deltakelsen i korpsets samspill. Derimot er utgangspunktet at læringen ses på som uadskillelig fra, og integrert i sosial praksis. Læringen er knyttet til deltakelsen i korpset, og er kontekstbundet.

7.4 Fra perifer legitim deltaker til fullverdig medlem

I likhet med Nielsen (1999) og Krüger (2004) sine studier, vil også studien om læring i korps ta utgangspunkt i Lave og Wengers (2007) teori om legitim, perifer deltakelse. Adgangen til læring skjer ved at medlemmer blir tatt opp i praksisen, og måten en deltaker tilhører praksisen. I skolekorpset skjer dette ved at medlemmene først er aspiranter, og deretter kvalifiseres til deltakelse i korpsets samspill. Som en legitim perifer deltaker av praksis åpnes det opp for deltakelse og utvikling gjennom felles trening og øvelse som knytter seg til innholdet i en bestemt praksis. Ved å sammenligne observasjonene i korpset på høsten og på våren, tydeliggjøres det at de perifere legitime deltakerne i korpset gjennomgår en utvikling. Måten de nyankomne i korpset forholder seg til de mer kyndige, viser at de har oppfattet at det finnes et modent praksisfelt. De perifere deltakerne i korpset får aksept fra de mer kyndige, og samspillet dem i mellom preges av dette. De kyndige viser forståelse for de nyankomne som detter ut og ikke får til å spille sin stemme tilstrekkelig. Det er akseptert ut i fra at de er nyankomne, og ikke kan betraktes som like etablerte medlemmer. Et eksempel fra observasjonene beskriver hvordan en kyndig henvender seg til den nyankomne og spør om hun får det til. Vedkommende kommer med forslag til den nyankomne om at hun kan spille en annen stemme som ikke er så vanskelig. Andre eksempler viser at de nyankomne henger seg på, eller spør de kyndige om hjelp i korpset. Arbeidsfordelingen i form av å gi ut ulike stemmer, sier også noe om at det gis et ansvar til medlemmene ut i fra deres posisjon og plass i praksisen. Slik sett tydeliggjøres det fra lederhold at det ikke stilles samme krav til en nyankommet deltaker som til en mer etablert deltaker av praksisen. I det korpset studien omhandler, fikk de eldste være med å bestemme hvilke stykker som korpset skulle spille. De ble gitt et ansvar og en oppgave som godt etablerte medlemmer. Deltakelsen og læringen lever i et gjensidig og relasjonelt forhold, i tråd med Lave og Wenger sin tilnærming til læring. Relasjonen handler slik sett ikke kun om det mellommenneskelige, men mellom mennesker, verden, og selve virksomheten.

7.5 Deltakerbaner

Ved å være en legitim perifer deltaker gir det adgang til praksisfellesskapet, og mulighet for å lære gjennom deltakelse. Ved å løfte frem korpsvirksomhet, og hvordan læringsressurser blir tilgjengelig for medlemmene, ser en at det er muligheter til å lære av de mer kyndige. Ved å sammenligne observasjonene på høsten og på våren, ser det ut til

at medlemmer som starter som legitime perifere deltakere endres til å bli mer kyndige i praksisen. Disse gis større ansvar, arbeidsoppgaver kan endres, og deres deltakeridentitet blir på den måten endret og utviklet. Lave og Wenger (2007) bruker begrepet deltakerbaner for å beskrive hvordan læringen er innvevd i prosessen det er å bli medlem av et praksisfellesskap. Dette vil jeg se i sammenheng med studien i korpset. Gjennom eksempler kom det frem at man allerede som perifere legitime deltakere gis adgang til ulike deltakerbaner. Man får være med i hovedkorpset, man kan få mulighet til å spille alene på konsert, og man får delta på sosiale tilstelninger korpset har. Ved første øyekast kan det se ut til at alle medlemmer gis de samme muligheter, enten man er perifer eller kyndig. Men hvis man studerer praksisen i dette korpset mer nøye, ser en at det er flere faktorer som viser at medlemmer beveger seg, og får adgang til flere deltakerbaner gjennom økende grad av deltakelse. Fordi det her er snakk om et skolekorps, vil også alder på medlemmer automatisk åpne opp for nye muligheter som følge av å bli eldre. På en annen side vil uansett læring og utvikling være innvevd i denne aldersprosessen. En kan ikke utelukkende relatere læringen til deltakelse i praksis. Et vesentlig poeng er at erfaring som medlemmer har med seg i praksisen, har betydning for deltakelsen. Som tenåring har du en identitet i lys av å være ungdom, og det var tydelig at ungdommene i korpset fikk oppgaver ut i fra det. For eksempel prøvde ungdommene seg som leksehjelp for de nyankomne. Det var ikke en oppgave som ble gitt fordi de hadde nådd et bestemt nivå, men en tillitserklæring som ble gitt til korpsets ungdommer. Ut i fra det blir det tydelig at deltakerbanene som medlemmene deltar i ikke er like for alle medlemmene. Ved å bevege seg i praksisen fra å være en legitim perifer deltaker, til å bli kyndig, åpnes det opp for nye deltakerbaner. Det betyr ikke at det ikke finnes en fellesnevner for nyankomne og kyndige i en praksis. Det å være medlem av korpset er selve inngangporten til en rekke deltakerbaner som befinner seg i det lærende fellesskapet. Medlemmene i korpset deltar som treblåsere eller messingblåsere enten man er nyankommet eller mer kyndig. De deltar på gruppeøvelser med sin instrumentgruppe, og har tilgang på de samme sosiale tilstelninger. Allikevel vil en kyndig utøver og medlem i korpset ha muligheter til å trenge dypere inn i praksisen enn en nyankommet. De kyndige gis muligheter etter hvert som de innlemmes i større grad i praksisen. Det er ut i fra denne forståelsen av læring en forutsetning at medlemmer er i praksisen over tid. Dette støttes også i Nielsen (1999) sin studie av konservatoriestudenter. Studentene på konservatoriet får tilgang til ulike deltakerbaner ved å være i miljøet over tid. Deltakerbanene karakteriseres ved at de har en retning. Forståelsen av læring utvides, og i begge tilfellene

gir selve praksisfellesskapet tilgang til en rekke læringsressurser og deltakerbaner. I forhold til forståelsen av en slik kompleks sosial læring, ser det ut fra Filstads forskning ut til at dette perspektivet på læring, også har relevans for læring og utvikling av kunnskap i andre organisasjoner og bedrifter.

Selve motivasjonen for læring i praksis kan i følge Lave og Wenger (2007) knyttes til økt deltakelse. Observasjoner fra korpset viser at de nyankomne etter hvert er mer selvstendig, og mindre usikker. De uttrykker mindre grad av bekymring, og tar mer initiativ. Dersom den primære motivasjonen for læring ikke er gjennom økt deltakelse, skyldes det ofte i følge Lave og Wenger at nybegynnere ikke motiveres til økende deltakelse i praksis. Eksempler fra observasjonen i korpset viser at de nyankomne på våren flere ganger var tidligere på plass med instrumentet, og at de var like fokusert som de mer kyndige ungdommene. Det gir en indikasjon på at de har beholdt sin motivasjon, og til og med styrket den gjennom den tiden de har deltatt i hovedkorpset. Deltakelse i korpsets samspill gir ikke et synlig læringsresultat i form av individuell måloppnåelse på instrumentet. I alle fall er ikke det den primære hensikten med deltakelsen. Det er på de fleste instrumenter mulig å være elev i kulturskolen, uten å delta i korps. Korpsmedlemmers motivasjon vil ut i fra det ha et annet utspring. Fellesskap med andre og tilhørighet i praksis er viktige elementer i forståelsen av deltakelsen i korpset. Mange profesjonelle musikere startet som musikanter i skolekorpset, slik at en kan ikke si at den individuelle læringen som en del av virksomheten ikke har betydning. Det er allikevel slik at individuelle ferdigheter ikke ensbetydende gir mening for medlemmers deltakelse i samspillet. Observasjoner og samtale med korpskontakten, viser at medlemmer som gladelig spiller solo på en konsert, ikke nødvendigvis har større trygghet som utøver i samspillet. Ser en på læringsperspektivet som er drøftet her, handler utvikling og læring om noe mer enn en pedagogisk strategi og form. Det handler om en analytisk måte å forstå læring på, med deltakelse i praksis som utgangspunkt og fundament.

7.6 Funn sett i forhold til elever med spesielle behov

For å gi studien større spesialpedagogisk relevans, har jeg valgt å se korpsdeltakelsen i sammenheng med undervisning av elever med spesielle behov i skolen.

Det er foretatt ulike undersøkelser som viser at elever med spesielle opplæringsbehov, gjør det bedre dersom de går i vanlige klasser, sammenlignet med elever som er plassert i

spesialklasser. Myklebust og Båtevik (2009), diskuterer i sin artikkel hvordan elever med spesielle behov påvirkes av plasseringen i skolen. Konklusjonen på en omfattende undersøkelse er at elever som går i vanlige klasser, klarer seg bedre i arbeidslivet etter endt skolegang. Den første serie med data ble samlet inn i 1996, og så sent som i 2007 ble de tidligere studentene intervjuet. Fokuset ligger på livslang læring, og de langsiktige effekter på hvordan opplæringen til elever med spesielle behov gir seg utslag i deres yrkesaktive liv.

Dersom en skal sette dette i sammenheng med korpsstudien, kan en anta at de svake musikantene enten de er nyankommet eller ikke, har bedre sjanser for å utvikle seg og på lang sikt klare seg bedre, enn om de kun spilte sammen med musikanter som holder samme eller lavere nivå. Sett i forhold til Vygotskys (2001) teori om nærmeste utviklingszone er det grunn til å tro at dette stemmer. Det handler om å være i en lærings situasjon som motiverer til videre innsats, og som stimulerer den enkelte til å yte mer, og se muligheter som følge av å motta impulser fra mer kyndige medlemmer. Peter Senge (2000) poengterer at motivasjonen for læring ligger i å kunne delta sosialt sammen med andre som behersker den aktiviteten en har fokus på. Senge uttrykker at det å lære å gå er å tilhøre et fellesskap som "gående". Det å få tilgang på fellesskapet er selve motivasjonen for å lære. Sett i forhold til læring i praksisfellesskap og Wengers (2008) teori omkring dette, vil også korpspraksis kunne oppfattes som en arena hvor "elever" med spesielle behov gis gode muligheter til læring og utvikling. Det er andre kriterier enn nivå sosialt og ferdighetsmessig som gir tilgang på læringsressurser for korpssets medlemmer. Ferdighetene måles heller ikke i samme grad som i skolen. Slik sett er handlingsrommet i korpset større, og det skaper muligens et annet utgangspunkt for musikantene til å lære. Senge redegjør for hvordan skoleflinke elever ikke alltid i samme grad er i stand til å lære av andre når de kommer ut i arbeidslivet. Fordi skolen i stor grad legger opp til å måle elevenes prestasjoner, kan elevene dra med seg denne kulturen videre i arbeidslivet. Det kan gi seg utslag i at de er mindre opptatt av å lære av andre, og snarere mer opptatt av å bevise hva de kan. Det interessante er på hvilken måte musikantene kan dra nytte av sin deltakelse i korpset videre i livet. I motsetning til skolekulturen hvor måling av prestasjoner står sterkt, finner en i korpset en større vektlegging av det sosiale, og læringen er ikke undervisningspreget i samme grad. Krügers (2004) oppgave støtter betydningen av å fokusere mer på den sosiale konteksten i lærings situasjonen enn måling av prestasjoner. Hans hovedinformant økte sin kompetanse

på flere nivå som følge av deltakelse i en praksis som ga mening for denne eleven med spesielle behov.

7.7 Kritisk gjennomgang av studien

Avslutningsvis i drøftingen er det behov for å foreta en kritisk vurdering av korpsstudien, i lys av metoden som er brukt, min posisjon, og andre faktorer som har betydning for arbeidet. I metodekapittelet gjøres det rede for faktorer som påvirker observasjonsstudien. Begreper som validitet og observatørbias gis en gjennomgang. Settes det i sammenheng med denne korpsstudien, oppdager en visse faktorer det er grunn til å se i et kritisk lys. Det vil være en forutsetning å studere læring i praksisfellesskap over tid for å få nødvendig kunnskap om hvordan læringen foregår. Jeg studerte de nyankomne i korpset både på høsten og på våren, og jeg kom frem til at det hadde skjedd en utvikling. På den annen side er ikke dette veldig lang tid. Ideelt sett kunne det gitt mer solide funn dersom jeg hadde brukt høsten på å finne frem til kategoriene, og deretter to semester på å se på utviklingen og læringen til de nyankomne. Men, fordi dette er en masteroppgave som har begrenset rom for tidsbruk, har ikke det vært mulig. Det er ikke snakk om å komme frem til en absolutt sannhet. I denne studien løftes korpspraksisen frem, uten at en kan gi bastante konklusjoner på hva som kjennetegner læringen i korpset. Hvis en virkelig skulle gå i dybden for å studere læring i korps, kunne det vært hensiktsmessig å foreta en kvantitativ studie av mange korps i tillegg til observasjonsstudien. Det ville gitt bedre validitet til undersøkelsen omkring læring i korpspraksis.

I forhold til observatørbias i denne studien, har jeg forsøkt å unngå disse så langt det har vært mulig. En kan allikevel ikke se bort i fra at det finnes svakheter som påvirker det totale arbeidet. Mine personlige erfaringer og holdninger som tidligere korpsdeltaker og instruktør vil kunne farge feltarbeidet. På en annen side er det også viktig å inneha en kulturkompetanse på det feltet en skal studere. Jeg har trukket frem at dette korpset ledes av en dirigent med pedagogisk utdanning, og som har en bevissthet i forhold til arbeidsmetode. Det at korpset spiller så mye på gehør er eksempel på dette. Samtidig presiserer jeg at dette sannsynligvis ikke er så vanlig i mange andre korps. Slik sett peker jeg på at studien ikke gir en absolutt sannhet, vel vitende at andre korps bruker andre metoder som kan gi utfall med en noe annen klangbunn. Det kan være at mine funn hadde vært enda mer solid dersom korpset hadde brukt samme strategi for innøving på høsten og

på våren. I kapitlet hvor observasjoner presenteres, synliggjøres det at korpset jobbet noe annerledes på våren, fordi de øvde på marsjer som de spilte uten noter. Jeg fikk derfor ikke anledning til å følge opp de samme faktorer som kom frem på høsten med hensyn til de nyankomnes oppfattelse av beskjeder relatert til notelesing.

Når det gjelder koblingen til skolen og elever med spesielle behov, må en ha en nyansert tilnærming til dette. I denne studien har jeg lagt vekt på hvordan medlemmer lærer av hverandre, og derfor har jeg kanskje oversett faktorer som kan virke ekskluderende på musikanter som enten har spesielle behov, eller av andre grunner ikke tilegner seg kunnskap på samme måte som mine informanter. Det er allikevel grunn til å tro at korpset gir rom for ulikheter, og at det didaktiske opplegget makter å favne spredningen i nivå og utvikling på en god måte. Sammenlignet med skolen, har samspillet i korpset kanskje større variasjon i gruppa. Aldersspredningen er stor, selv om rammen for å utøve musikk er lik for alle. Det er ikke en homogen sammensetning av instrumenter, slik at dirigenten må foreta en tilrettelegging av korpsøvelsen, ut i fra de ressurser som befinner seg i fellesskapet.

8. KONKLUSJON

Hensikten med studien har vært å løfte frem korpspraksis for å få økt kunnskap om hva som kjennetegner læringen i denne praksisen. En kan trekke en slutning om at den læringen som korpset gir tilgang på, kan settes i sammenheng med Lave og Wengers teori omkring læring i praksisfellesskaper. De læringsressurser som praksisen innehar, blir tilgjengelig for medlemmene fordi deres tilhørighet er definert, og ut fra et ønske om å engasjere seg i praksisen. Korpset kan ses på som et lærende fellesskap, og studien viser at nyankomne i korps gis muligheter til å utvikle seg til kyndige deltakere gjennom deltakelse i praksisen. Informantene som jeg referer til i studien, gikk en vei fra å være nyankomne til å bli mer kyndige trygge deltakere. Funn viser blant annet at dette skjer ved at de nyankomne henvender seg til de mer kyndige, eller at de kyndige uoppfordret gir hjelp til de nyankomne. Mer generelt kjennetegnes læringen av en kompleks samhandling sosialt og musikalsk mellom medlemmene i praksis. Det ser ut til at medlemmer finner mening i å tilhøre praksisen over tid, fordi profileringen til korpset, og de pedagogiske omsorgspersoner som er involvert i praksisen legger til rette for læring og utvikling i praksisfellesskapet.

Observasjoner viste at de nyankomnes trygghet i praksisen var større på våren enn på høsten. Ut fra det er det grunn til å tro at læringen virker på en måte som styrker den enkeltes sosiale og prestasjonsrelaterte trygghet. Det er kanskje slik at korpsets rammer harmonerer med ønsket den enkelte har til å delta ut i fra sine premisser. En kan finne en kobling mellom sosialt engasjement, og ønske om å henge med på prestasjoner korpset som helhet forsøker å få frem.

Det er grunn til å tro at slik uformell læring også finner sted i andre praksisfellesskaper. Selv om læringen er kontekstbundet, kan en anta at læringen har en overføringsverdi til andre arenaer. Ved å rette søkelyset på at læring skjer som følge av å delta, og ved å få tilgang på læringsressurser, kan det være interessant å overføre denne antakelsen til skolelæring og klasseromspedagogikk. Kanskje er det en idé å åpne opp for prinsipper knyttet til sosial læring i skolen i større grad. Med tanke på at variasjonen i en klasse er stor, vil trolig mangfoldet kunne utvikles med en bevissthet, fra didaktiske omsorgspersoner, på at læring gjennom deltakelse gir mulighet til personlig og faglig

vekst. Ved å fremstille et bilde hvor dirigenten er pedagogisk leder slik som en lærer, og musikantene er elever, kan en sammenligne teori og funn fra korpsstudien med det sosiale og faglige fellesskapet en finner i skolen. På denne måten kan studien om læring i korps benyttes som en metafor på andre arenaer hvor læring er en viktig bestanddel. Hvis en ser på hvordan korpset delegerer oppgaver til medlemmene, og foretar en inndeling i grupper ut fra ferdigheter, instrumenter og alder, kan skolen bruke dette som et utgangspunkt for å tenke ut nye muligheter for å favne bredden blant elevene. Undervisningen blir på den måten differensiert, slik at det gir mening for alle elevene i en klasse å tilhøre ”praksisen” selv om en har en spredning på nivå i gruppa.

Under overskriften om begrunnelse for valg av tema, trekkes det frem et ønske om å satse på frivillig virksomhet (dette innebærer korpsvirksomhet), hvor amatører og profesjonelle opptrer side om side. Det tales varmt for den styrkende effekten slik virksomhet har for samfunnet vårt, og at det planlegges en satsning på dette området i årene fremover. Grunnen til at dette trekkes frem, er at det legges frem fra politisk hold at korpsvirksomhet kan ha en viktig betydning for samfunnet. Ut fra gjennomgangen og drøftingen av korpspraksis i lys av sosial læringsteori, er det grunn til å tro at dette stemmer. Frivillig virksomhet som korpset er, viser seg å gi mulighet for deltakelse gjennom åpningen til ulike deltakerbaner i tråd med Lave og Wengers teori. Det sier noe om at vårt engasjement i verden avhenger av hvilke deltakerbaner vi beskjeftiger oss med. Gjennom korpset får vi tilgang på mange deltakerbaner som er med på å bestemme vårt uttrykk i livet. Korpset er kun en liten del av vår deltakelse i verden, men utviklingen til de nyankomne gir indikasjoner på at deltakelsen styrker den enkelte. Ved at den enkelte får erfaringer og blir styrket i korpset, vil individet kunne ta med seg sine erfaringer inn i nye praksisfellesskap. Disse erfaringene blir et viktig fundament i lærende fellesskaper, og kan føre til økt kunnskap. Fordi læringen forstås som sosialt situert i praksis, vil samfunnet kunne trenge praksisfellesskaper som korpsvirksomhet representerer. Mange profesjonelle musikere startet sin virksomhet i korps, og dette gir indikasjoner på at korpsvirksomhet gir viktig tilførsel til den enkelte, og at kunnskap bringes videre etter endt korpsvirksomhet. Dette ved at enkeltindividet finner mening i å fortsette musikalsk virksomhet, og samfunnet som kan høste frukter av den enkeltes engasjement. Dette gir et bilde på at læring i praksisfellesskap har betydning for samfunnet i sin helhet.

Det vil være behov for øke kunnskapen om hva som kjennetegner læringen i et korps med tanke på at dette er en virksomhet med stor utbredelse i landet. Fordi denne studien kun gir et lite innblikk i praksisen, kan en konkludere med at det vil være behov for å ta mer tak i korpset som arena for utvikling og læring. Som tidligere nevnt kan en kvantitativ studie gi mer bredde til utviklingen av kunnskap omkring læring i korps, og betydningen slik læring har for den enkelte og samfunnet. Andre sider ved praksisen kan også gi mer informasjon og kunnskap om korps som læringsarena. Dirigentperspektivet kan være en innfallsvinkel til bedre forståelse av praksisen. Det vil være et interessant perspektiv ut fra at dirigenter opptrer både som profesjonelle og amatører side om side. Det hentyder at det er stor variasjon i hvordan de ulike korps drives og profileres. Det finnes lite forskning på området fra før, slik at det er grunn til å fremme et ønske om mer bredde i undersøkelsen av læring i korps. På bakgrunn av det store spriket i hvordan ulike korps drives, og Norges korpsforbunds satsning på utvikling av gode dirigenter, vil trolig forskning og oppmerksomhet rundt praksisen være tjenlig for korpsvirksomheten i landet.

SAMMENDRAG

Denne oppgaven har dreid seg rundt sosial læring. Studien ble gjennomført som en observasjonsstudie, hvor min observasjonsrolle var å betrakte som en perifer medlemskapsrolle. Utgangspunktet for å gå i dybden av sosial læring, var knyttet til læringen innenfor korpsvirksomhet, hvor medlemmenes mulighet til å lære av hverandre i skolekorpset var fokus for studien. Metoden var kvalitativ, og begrenset seg til å handle om tre nyankomne musikanter, og deres samhandling med mer kyndige medlemmer av skolekorpset.

Opgaven ble innledet med å gi et innblikk i korpskulturen i Norge, hvor det ble redegjort for politisk satsning på korpsvirksomhet og frivillig arbeid. Utbredelsen av korpsvirksomhet kom frem, og synliggjorde behovet for å se på hva som kjennetegner læringen i korpset. Videre ble teori som handlet om sosial læring trukket frem. Først var fokuset bredt, og det ble presentert teori om mesterlære og Vygotskys teori om nærmeste utviklingszone. Deretter ble teorien penset inn på læring som følge av å delta i praksisfellesskap. Lave og Wenger var i denne sammenheng sentrale teoretikere, og deres forskning ble gitt en gjennomgang. Læring i praksisfellesskap, veien fra perifer til mer sentral deltakelse, og deltakerbaner var begreper som hadde særlig fokus i oppgaven.

Det ble redegjort for hvordan medlemmer lærte av hverandre i korpset ved å gi beskrivelser på hvordan korpsøvelsen ble gjennomført. Studien hadde videre et kapittel hvor presentasjonen av innsamlet data kom frem. I dette kapitlet ble funn systematisert ved å strukturere materialet ved hjelp av kategorier. Etter at kategoriene var utkrystallisert, ble de gjennomgått på nytt i vårsemesteret. På den måten kom konklusjonene på funn frem. Ved hjelp av observasjonsdata som ble samlet i to omganger, ble grunnlaget dannet for å drøfte læring gjennom å delta, hvor det nødvendige tidsaspektet ble ivaretatt.

I drøftingen ble funn knyttet opp mot teori om sosial læring, og læring i praksisfellesskap. Det ble tydeliggjort at korpsaktivitet kunne relateres til Lave og Wengers teori om læring i praksis. Det ble funnet sammenfallende elementer med korpsdeltakelse og mesterlære, men her ble det også synlig at en fant faktorer som ikke var helt i tråd med prinsipper for

mesterlære. Aktuell forskning som hadde relevans for korpsstudien ble drøftet underveis. Det ble også drøftet hvilke andre måter som kunne sikret økt kunnskap om læring i korps. Funn og teori ble knyttet opp mot undervisning i skolen, og satt i sammenheng med opplæring av barn med spesielle behov. Det viste at elever med spesielle behov klarte seg bedre i vanlige klasser enn i spesialklasser, og læringskulturen i korpset kan betraktes som positiv i forhold til å favne mangfoldet av individets sosiale og ferdighetsmessige nivå.

Ved at studien ble gitt en kritisk vurdering i forhold til validitet, ble det synliggjort at det vil være behov for å gi læring i korps en bredere gjennomgang. Konklusjonen pekte på at medlemmene utviklet seg fra å være perifere legitime deltakere til å bli mer kyndige praktikere. Læring i praksisfelleskap hadde relevans for praksisen i dette skolekorpset. Studien løftet frem en liten del av hvordan medlemmer lærer av hverandre, og satte fokus på en virksomhet som hittil i liten grad har blitt løftet frem. Det ble trukket frem at erfaringer og kunnskap som medlemmene utviklet som følge av å felte i korps, trolig ville være nyttig å ha med seg i nye praksiser og arenaer den enkelte beskjeftiger seg med senere i livet. Avslutningsvis i oppgaven ble det talt *for* at det trengs mer forskning på dette området, også i form av kvantitative studier av korpset.

LITTERATURLISTE

- Filstad, C. (2008). Getting access to colleagues in learning: the notion of informal learning. I Orr D., Danaher P.A., Danaher G. og Harreveld R.E. (red.); *Lifelong Learning: reflecting on successes and framing futures*. Keynote and refereed papers from the 5th International Lifelong Learning Conference, 158-163. Rockhampton: Central Queensland University Press.
<http://hdl.cqu.edu.au/10018/14487>
- Krüger, V. (2004). *Læring gjennom deltagelse i et rockeband*. Hovedoppgave i musikkterapi Musikkhøgskolen i Oslo.
- Lave, J. & Wenger, E. (2007). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.
- Myklebust, J.O. & Båtevik, F.O. (2009). Earning a living for former students with special educational needs. Does class placement matter? *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), 203-212.
- Nerland, Monika (1994). *Skolekorpset – en kulturinstitusjon i lokalsamfunnet*. Hovedoppgave i musikkpedagogikk Norges musikkhøgskole.
- Nerland, Monica (2002). Undervisning og rom for læring. I Bråten, I. (red.); *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Nielsen, Klaus (1999). Musikalsk Mesterlære. Deltakerbaner på musikkonservatoriet. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.); *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Nielsen, K. & Kvale, S. (1999). Mesterlære som aktuell læringsform. I Nielsen, K. & Kvale, S. (red.); *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.

- Postholm, May Britt (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Säljö, Roger (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: mennesket og dets redskaper. I Bråten, Ivar (red.); *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Senge, P.M. et al. (2000). *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. 1 st ed., Crown Business.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap: innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vedeler, Liv (2009). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag*. En innføring i bruk av metoder. Oslo: Gyldendal Akademisk AS.
- Vygotsky, Lev S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Wenger, Etienne (2008). *Praksisfellesskaber. Læring mening og identitet*. København: Hans Reitzels forlag.