



Høgskulen på Vestlandet

Masteroppgave

MKUF550-O-2024-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato: 01-05-2024 09:00 CEST
Sluttdato: 15-05-2024 14:00 CEST
Eksamensform: Masteroppgave
Termin: 2024 VÅR2
Vurderingsform: Norsk 6-trinns skala (A-F)
Flowkode: 203 MKUF550 1 O 2024 VÅR2
Intern sensor: (Anonymisert)

Deltaker

Kandidatnr.: 109

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 29249

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller of

Nei

MASTEROPPGÅVE

Sosiale og musikalske koplingar i
vaksenkorpsset

Social and musical connections in the
community band

Anna Nøstbakken

Master i Kunstfag

Høgskulen på Vestlandet campus Stord

Kari Mette Holdhus

15.mai 2024

Samandrag

Dette forskingsprosjektet undersøker ulike måtar dei musikalske og sosiale elementa kan påverke kvarandre i korpsverksemda, og korleis det verkar inn på deltakarane sitt samarbeid om å oppnå deira individuelle og kollektive mål. Føremålet med prosjektet er å auke ei forståing i korleis dei sosiale relasjonane mellom menneske kan påverke eit praksisfellesskap, samt korleis ein kan skape gode samarbeidsrelasjonar. Eg valte å gjennomføre ein etnografisk studie av eit brassband på Vestlandet, der det blei gjennomført observasjonar av tre fellesøvingar, samt fire djupneintervju.

Intervjudeltakarane bestod av tre musikantar med blant anna ulike instrument og roller i praksisfellesskapet, og brassbandet sin faste dirigent. I løpet av forskingsprosjektet har eg hatt eit sosiokulturelt forskarperspektiv, og datamaterialet er analysert ved bruk av Wenger (2004) sine tre dimensjonar for eit praksisfellesskap; *felles verksemd*, *gjensidig engasjement* og *felles repertoar*. Funn frå kva normer og reglar som er forhandla i fellesskapet, samt andre funn eg opplev som grunnleggjande for brassbandet sin praksis, har eg valt å plassere innan *felles verksemd*. Funna som visar kvifor deltakarane vel å delta i brassbandet, samt korleis dei sosiale relasjonane påverka praksisfellesskapet, er plassert innan *gjensidig engasjement*. Dei siste funna innebere ulike ressursar, verktøy og metodar som kan påverke det sosiale og musikalske fellesskapet, og er plassert innan *felles repertoar*.

I undersøkinga av korleis dei musikalske og sosiale elementa påverka kvarandre, tenkjer eg eitt av dei viktigaste funna å løfte fram, er korleis eit støttande og oppmuntrande praksisfellesskap kan bidrege til musikalsk læring og utvikling. Tryggleik og tillit mellom deltakarane visar blant anna ein påverknad på om musikantane er trygg i å spele og tørr å utvikle sin musikalitet. Dei sosiale relasjonane visar òg å vera avgjerande for korleis læringa blir formidla og motteke mellom deltakarane, og påverka slik den sosiale og musikalske læringa. Dei sosiale relasjonane mellom deltakarane kan derimot òg bli påverka av dei musikalske elementa, avhengig om deltakarane har ei sterk eller svak grad av målaksept og måloppfylling mot eit vellukka musikalsk fellesskap. Som ein del av forskingsprosjektet, undersøkte eg òg kva som kan kjenneteikne samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, og ende på fem ulike kjenneteikn; *å heie*

kvarandre fram med oppmuntring og skryt, god kommunikasjon, å arbeide mot eit kollektivt forhandla mål, god relasjon mellom musikantar og dirigent, og sosial tryggleik. Då forskingsprosjektet set fokus på det å byggje relasjonar og skape samarbeid med ei gruppe menneske som har same engasjement for ein aktivitet, håpar eg at forskinga kan vera relevant for fleire typar praksisfellesskap enn dei musikalske.

Forord

Dei to siste semestera har vore krevjande og intense, men veldig kjekke og lærerike. Eg er takknemleg for å ha fått moglegheita til å studera og læra meir om det som verkeleg interesserer meg, nemleg musikk og korpsverksemda. Det å skrive ei masteroppgåve er derimot ikkje alltid ein dans på roser, og då er eg veldig takknemleg for dei personane eg har rundt meg. Tusen takk til vener og familie som alltid støtter og heier på meg. Eg vil rette ein spesiell takk til farmor og bessen som alltid har møtt opp på konsertar og framføringar, og som har bidrege til å løfte den gleda eg har hatt ved å spele i korps og halde på musikkinteressa.

Dette forskingsprosjektet hadde aldri gått i hamn utan hjelp frå dei kjekke informantane mine. Tusen takk til brassbandet eg fekk lov til å studere, og for deira gjestfridom og samarbeid gjennom forskingsprosessen. Ein ekstra stor takk til musikantane og dirigenten som melde seg til intervju, og dei fine samtalanane eg hadde med kvar av dykk i intervjuet. Til slutt vil eg takke Kari Mette Holdhus for god vegleining og eit godt samarbeid gjennom heile forskingsprosessen.

Bømlo, 14.mai 2024

Anna Nøstbakken

Innholdsliste

SAMANDRAG	1
FORORD	3
1 INNLEIING	7
1.1 BAKGRUNN OG TEMA	7
1.2 KORPSVERDIANE I NOREG	8
1.3 PROBLEMSTILLING	9
2 TEORI	9
2.1 DET SOSIOKULTURELLE PERSPEKTIVET.....	10
2.2 TRE DIMENSJONAR VED EIT PRAKSISFELLESSKAP	13
2.2.1 Gjensidig engasjement	13
2.2.2 Felles verksemd.....	14
2.2.3 Felles repertoar.....	15
2.3 DELTAKING I SOSIAL PRAKSIS	16
2.3.1 Legitim perifer deltaking.....	16
2.3.2 Nykomarar og veteranar	17
2.4 COMMUNITY MUSIC	18
2.4.1 Musikalske verkstader	19
2.4.2 Rolla mellom fasilitator og deltakar	20
2.4.3 Community music som sosial aktivitet.....	22
2.5 TIDLEGARE STUDENTFORSKINGAR.....	23
2.5.1 Forsking på skulekorps	23
2.5.2 Forsking på vaksne musikantar.....	25
3 METODE	27
3.1 FORSKINGSDESIGN	27
3.1.1 Metodisk tilnærming.....	27
3.1.2 Val av informantar	28
3.1.3 Observasjon som datainnsamling	30
3.1.4 Intervju som datainnsamling.....	32
3.2 ANALYSE	33
3.2.1 Analyse i løpet av datainnsamlinga.....	34
3.2.2 Analyse etter datainnsamlinga.....	35
3.3 REFLEKSJONAR OG ETISKE VAL.....	35
3.3.1 Før feltarbeidet.....	35
3.3.2 I løpet av feltarbeidet	36
3.3.3 Etter feltarbeidet.....	37

4 FELLES VERKSEMD	38
4.1 GJENSIDIG ANSVARSKJENSLE.....	39
4.1.1 Kollektivt forhandla mål og forventningar.....	39
4.1.2 Forskjellar i målaksept og måloppfyljing	40
4.1.3 Individuell motivasjon til deltaking.....	42
4.2 Å BYGGJE EIT FELLESSKAP.....	44
4.2.1 Medlemsføresetnadar	44
4.2.2 Kommunikasjon som eit verktøy til kollektiv forhandling.....	45
4.2.3 Det sosiale fellesskapet	47
4.3 DISKUSJON	48
5 GJENSIDIG ENGASJEMENT	49
5.1 MEININGSSKAPING OG DELTAKARROLLE	49
5.1.1 Skryt for å skape engasjement.....	49
5.1.2 Dirigenten som motivasjonsskapar.....	50
5.1.3 Val av deltakaridentitet	52
5.2 Å BYGGJE RELASJONAR.....	53
5.2.1 Det inkluderande fellesskapet	54
5.2.2 Relasjonane sin påverknad til praksisen.....	55
5.2.3 Lengd medlemskap og relasjonsbygging	56
5.2.4 Relasjonane mellom dirigent og muskant	57
5.2.5 Ein sosialt sterk gruppe.....	59
5.3 SAMARBEID.....	60
5.3.1 Verktøy til komplementære bidrag	60
5.3.2 Lærlingane som læringsressurs	62
5.3.3 Å delta i problemløysing og kreative prosessar	64
5.3.4 Samarbeidsrelasjonar	65
5.4 DISKUSJON.....	66
6 FELLES REPERTOAR.....	68
6.1 SPRÅK OG KOMMUNIKASJON.....	68
6.1.1 Kommunikasjon som eit verktøy til kollektiv forståing	68
6.1.2 Å tingleggjere ein musikalsk idé.....	71
6.1.3 Musikantane sin bruk av kommunikasjon	72
6.2 RESSURSAR, VERKTØY OG METODAR	74
6.2.1 Hjelp til innøvingsprosessen	74
6.2.2 Arrangering og tilpassing	75
6.2.3 Programkomitéen	76
6.2.4 Støttefasilitatorar og lærlingar som kunnskapsressurs.....	77
6.2.5 Den tillitsvalde som ein ressurs for den kollektive forhandlinga.....	79
6.3 DISKUSJON.....	80

7 OPPSUMMERING OG AVSLUTTANDE REFLEKSJONAR.....	81
KJELDER.....	87
VEDLEGG.....	91
VEDLEGG 1	92
VEDLEGG 2	95
VEDLEGG 3	96
VEDLEGG 4	99

1 Innleiing

1.1 Bakgrunn og tema

Eg starta min musikkarriere i 2.klasse då mamma melde meg inn i skulekorpset, og har vore aktiv innan korpsverksemda sidan. Den frivillige organisasjonen har difor vore svært viktig for meg, og ein sjølvfølge for kva mi masteroppgåve skulle handle om. Etter tolv år i skulekorpset begynte eg på brassband-linja ved Manger Folkehøgskule, der eg verkeleg fekk dyrke interessa. Eg møtte medelevar frå alle moglege stadar i landet, til og med nokon frå Sverige. Nokon var slik som meg, som trengte eitt ekstra år på å finne ut kva ein ville mens ein fekk holde på med hobbyen sin. Andre hadde vakse opp på øvingsrommet, pugga alle medlemmane i dei topp tre beste brassbanda i Noreg, og hadde NM-pliktnummera frå dei siste åra under huden. På folkehøgskulen lærte me samarbeid gjennom forskjellige settingar. Me spelte åleine med hovudinstrumentlæraren vår, dei ulike instrumentgruppene spelte i lag, me blei delt inn i ulike ensemble gjennom året, og me spelte i lag som eit heilt brassband. Me hadde ulike ambisjonar der nokon skulle bli proff, og andre skulle fortsette med hobbyen sin. Likevel klarte me å øve som eit fellesskap i dei ulike settingane. Me var saman 24 timar i døgeret, og observerte kvarandre. Når nokon gjekk på øvingsrommet og gav ein eigeninnsats, kunne det motivere andre til å òg øve. Me hadde forventningar til kvarandre, både musikalsk og sosialt, og me hadde stifta eit fellesskap som samarbeida godt.

Etter folkehøgskulen flytta eg og mange av mine medelevar til Bergen, og blei medlem i ulike brassband ved sida av studie. Det som er luksuriøst med korps i Bergensområdet, er at det finnast så mange musikantar i Bergen, som resultera i mange ulike korps. Ein kan difor veta den typen korps i nettopp den divisjonen som passar for deg og dine mål. Medlemmane i korpsa har difor ofte felles mål og forventningar til kvarandre, og samarbeidet har slik ein god føresetnad for å fungere. Då eg begynte på Master i Kunstfag flytta eg ut av Bergen, og moglegheitene for val av brassband blei avgrensa. Denne avgrensinga resulterta i brassband med medlemmar frå mange ulike musikalske nivå, slik som på folkehøgskulen. Medlemmane kan difor ha ulike mål og forventningar til kvarandre, som kan gjera samarbeidet vanskeleg. Dette er ei utfordring som blant

anna finnast i brassbandet eg er medlem i (2024), noko som vekka mi pedagogiske interesse. Er det mogleg å skape eit godt samarbeid i dette korpset, slik som eg opplevde på folkehøgskulen? Gjennom mykje sosialisering og musisering, klarte me på folkehøgskulen å skape gode relasjonar til kvarandre. Ut i frå desse tankane og erfaringane, ynskte eg å undersøke korleis ein kan skape gode *samarbeidsrelasjonar* i eit brassband, og korleis dette påverkar til og blir påverka av det *musikalske* og *sosiale fellesskapet*.

1.2 Korpsverdiane i Noreg

Før eg går djupare inn i mitt fokus for masterarbeidet, ynskjer eg å presentere kva korpset betyr i Noreg. I følge Norges Musikkorps Forbund (NMF, 2022) har korps vore ein viktig del av norsk kultur og tradisjon gjennom mange år. Allereie på tidleg 1800-talet begynte det å dannast mindre grupper blåsarar som spelte opp til dans. Fram mot 1900-talet blei dei fyrste bedrifts- og bykorpsa etablert, og militærkorps, amatørkorps og gutemusikkorps blei oppretta. I 1901 starta William Farre det fyrste skulekorpset i landet, og i 1940 hadde Noreg nådd 100 skulekorps (NMF, 2022). I dag (2024) har NMF blitt den største kulturfrivillige organisasjonen i Noreg med rundt 60.000 medlemmar fordelt på 1600 medlemskorps (NMF, 2024b). Målet deira er å gjera korps til ein attraktiv og tilgjengeleg fritidsaktivitet for born, unge og vaksne gjennom dei grunnleggjande verdiane fellesskap, meistring, tryggleik og utvikling (NMF, 2024b). I mitt masterarbeid har eg lagt fokus på omgrepet *fellesskap*, som i følge NMF (2024a) inneheld inkludering, samhold og å ta felles avgjerder. «Gjennom felles aktivitet og felles mål i korpset får medlemmene opplevelsen av samhold og fellesskap», (NMF, 2024a). NMF (2024a) har òg som mål å vera ein inkluderande, inspirerande og engasjerande arena for alle medlemmar, og meiner dette er avhengig av ein god organisasjons- og korpskultur: «En god kultur avhenger av at vi utvikler og vedlikeholder gode holdninger, oppfatninger, normer og verdier, tradisjoner og praksis i organisasjonen over tid», (NMF, 2024a). Her tenkjer eg at både NMF sin definisjon av omgrepet *fellesskap* og uttrykket «en god kultur» kan knytast til både det å skape gode relasjonar i gruppa, men òg korleis desse relasjonane kan klare å samarbeide.

1.3 Problemstilling

Gjennom min bakgrunn innan korps og tankar om tema for masterarbeidet, ynskte eg å forske på korleis ein kan skape eit musikalsk og sosialt velfungerande samarbeid i vaksenkorpsset. Eg har blant anna undersøkt kva relasjonar medlemmane i eit korps har til kvarandre, og korleis desse relasjonane påverka både det sosiale og musikalske ved øvinga. Korleis kan medlemmane til dømes nytte kunnskapen om kvarandre sine styrkjer og svakheiter i det musikalske samspelet? For å få den heilskaplege forskinga av korleis praksisen fungerer, undersøkte eg òg kva haldningar, oppfatningar, normer og verdiar som finnast i praksisfellesskapet. Kva forventningar har medlemmane til kvarandre, og kva oppfatningar har dei av kva som skal til for å skape eit sosialt og musikalsk velfungerande fellesskap? Ut i frå dette, formulerte eg problemstillinga:

Kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, og korleis påverka dei musikalske og sosiale elementa kvarandre i vaksenkorpsset som eit praksisfellesskap?

I mitt forskingsarbeid har eg valt å bruke omgrepet *samarbeidsrelasjonar* i staden for omgrepet *øvingskultur*, som ofte er brukt i korpsmiljøet. Då omgrepet *øvingskultur* mogleg ville ha avgrensa forskinga til korps og andre musikkgrupper, tenkte eg at omgrepet *samarbeidsrelasjonar* kan gjera forskinga relevant for fleire læringssituasjonar enn korps. Ei forskning på korleis dei musikalske og sosiale elementa påverka kvarandre, håpar eg kan auke ei forståing for korleis menneskelege handlingar blir påverka av sosiale relasjonar. I tillegg håpar eg at forskinga kan bidra til ei generell kunnskap om korleis gode samarbeidsrelasjonar kan bli forstått og skapt, samt korleis desse relasjonane kan påverka ei verksemd. Forskinga er sjølv sagt òg av eiga fagleg og pedagogisk interesse, då eg arbeida innan skulekorps, kulturskule og sjølv er medlem i eit brassband.

2 Teori

I dette kapittelet vil eg presentere teoriar og tidlegare forskning som har vore ein viktig del av analyseprosessen gjennom forskingsarbeidet. Eit viktig poeng til filosofen Frode

Nyeng (2017) er å væra kritisk og reflektert til vitskap, og alltid sjå på vitskap som noko under arbeid. Nyeng meiner at vitskapsteoretisk refleksjon handlar om at det ikkje finnast ein totalforklaring på alt, og at det alltid finnast fleire perspektiv for å forstå eit fenomen, ei hending eller eit system. Dette er spesielt tydeleg i den menneskelege verd, fullt av opplevingar, handlingar og relasjonar, då det er mangetydig og kan bestå av ulike typar meiningsinnhald (Nyeng, 2017, s. 293). Mine analysar og tolkingar av datamaterialet er slik styrt av dei metodane og teoriane eg har brukt gjennom forskingsarbeidet, samt egne erfaringar og opplevingar. Det er difor mange forskjellige retningar dette forskingsprosjektet kunne tatt, og dette teorikapittelet er slik ei viktig brikke for å forstå det forskarperspektivet som er brukt gjennom studia. Den vitskapsteorien eg har brukt i løpet av dette forskingsprosjektet, er det sosiokulturelle perspektivet på læring og menneskeleg tenking og handling. Dysthe (2001) peikar på korleis sosiokulturell teori legg vekt på læring som deltaking i sosiale praksisar, noko som passa i ei forskning på samarbeidsrelasjonar der deltakarane kan dela erfaringar og læra av andre. I løpet av analyseprosessen har eg òg hatt fokus på korleis vaksenkorpsset fungera som eit fellesskap, og har difor tatt utgangspunkt i Etienne Wenger (2004) sine tre dimensjonar for eit praksisfellesskap. Eg opplev Wenger, Lave og Säljö sine perspektiv som grunnleggjande teori for min studie, noko eg kjem tilbake til seinare i kapittelet.

2.1 Det sosiokulturelle perspektivet

«The very process of living together educates» (Dewey, 1916, s. 6).

Kunnskap og læring blir ofte forbunde med formell undervisning, og ein gløymer å tenke på all læring som skjer i kvardagslege praksisar med kommunikative og fysiske aktivitetar i samfunnet. I kvar samtale, hending eller handling finnast det moglegheiter for at individ eller grupper tar med seg noko som ein kan bruka i ein framtidig situasjon. Læring kan slik væra eit resultat av all menneskeleg verksemd, og skjer ikkje berre frå bestemte arrangement som skule og undervisning (Säljö, 2001). I følgje Roger Säljö (2001) er eit av utgangspunkta for eit sosiokulturelt perspektiv på læring og menneskeleg tenking og handling, at ein interesserer seg for korleis individ og grupper tileignar seg og utnyttar fysiske og kognitive ressursar. Her er samspelet mellom

kollektiv og individ i fokus, og eit sosiokulturelt perspektiv kan difor passa godt i eit forskingsprosjekt på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps.

Nokre sentrale element innan eit sosiokulturelt perspektiv på læring, er at læring har med relasjonar mellom menneske å gjera, samt at læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel med deltakarane (Dysthe, 2001). I følgje Dysthe (2001) er interaksjon med andre i læringsmiljøet avgjerande både for kva som blir lært, og korleis. «Den rolla som andre personar (lærer, medelevar, arbeidskameratar) spelar i læringsprosessane, går utover det å gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap», (Dysthe, 2001, s. 13). Dysthe (2001) nemner òg korleis individ tek del i mange ulike diskurssamfunn, der dei som lærer finn dei kognitive reiskapane, ideane, teoriane og omgrepa som dei gjer til sitt eige for å skape mening av det dei opplever.

Læringsprosessen er òg sosial, og det å lære seg å delta i diskursane og praksisane i sine ulike fellesskap er ein del av det å lære. Ut i frå eit slikt syn er inkulturasjon, det å bli ein del av ein kultur, like viktig som direkte undervisning (Dysthe, 2001). Dysthe (2001) meiner òg at kunnskap er distribuert mellom deltakarane innanfor ein fellesskap. Deltakarane kan ulike ting og har ulike oppgåver som alle er nødvendige for ei heilskapsforståing. Dette gjeld til dømes i eit korps, der medlemmane har ulike oppgåver som skal bindast saman for å skape ein heilskap. Dirigenten har kunnskap og verktøy til å forme musikken, medan musikantane har evna til å uttrykke seg gjennom instrumentet sitt. Sidan kunnskapen er fordelt, meiner Dysthe (2001) at læringa må vera sosial. Med utgangspunkt i eit sosiokulturelt perspektiv, er difor relasjonar og samarbeid eitt hovudfokus i dette forskingsprosjektet på vaksenkorps.

Eit anna sentralt element innan eit sosiokulturelt perspektiv på læring, er språk og kommunikasjon i læringsprosessane (Dysthe, 2001). Säljö (2001) skriv at språket er eit kollektivt, eit interaktivt og eit individuelt sosiokulturelt reiskap, som kan fungere som eit bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenking. Det er gjennom kommunikasjon at individet blir delaktig i kunnskap og ferdigheiter, og kommunikative prosessar blir difor sentrale i eit sosiokulturelt perspektiv på menneskeleg læring og utvikling. «Vi former oss selv og andre, vår etikk og moral, i og gjennom

kommunikasjon. Og vi kan ikke unngå å gjøre dette», (Säljö, 2001, s. 91). Säljö (2001) meiner at den språklege kommunikasjonen frigjere menneske frå dei direkte omgivnadane, og opnar for samtaleemne med utgangspunkt i noko anna enn det vi høyrer eller ser rundt oss i det noverande tidspunktet. Språket mogleggjere slik kommunikasjon som er dekontekstualisert frå den situasjonen vi er i, noko som er ein av nøklane til kunnskapsbygging då verda slik kan framstillast og forståast på nye måtar. Ein anna viktig funksjon ved språket, er at ein kan referere til fenomen som ikkje har ein direkte fysisk eksistens. Dette er til dømes viktig i eit intervju, der ein vil få fram intervjudeltakarane sine personlege opplevingar og erfaringar. Då kommunikasjon, i følgje det sosiokulturelle perspektivet, er ein sentral del av læringa, er dette òg noko eg har retta merksemd på i forskingsprosjektet.

Eit siste sentralt element innan det sosiokulturelle perspektivet som eg vil nemne, er korleis konteksten og omgivnadane påverkar læringa. Cole og Engeström (1987/1993) peikar på korleis ein aktivitet ikkje kan forståast eller analyserast utanfor den konteksten den skjer i. Vi må difor ikkje berre undersøke dei aktivitetane som menneske engasjere seg i, men òg kven dei er, kva mål og intensjonar dei har, kva reglar og normer som styrer aktiviteten, kva ting eller produkt som kjem ut av aktiviteten, samt den større samfunns- og historiske samanhengen den skjer i (Engeström 1987, og Cole & Engeström 1993). Dysthe (2001) nemner òg korleis kunnskapskonstruksjonen ikkje kun skjer av den lærande personen, læraren eller læringsmiljøet, men av individ, aktivitetar, situasjonar, faginnhald og dei vidare sosiohistoriske kontekstane som er med på å gi mening til det som skjer. Säljö (2001) skriv korleis menneskelege handlingar er situert i sosiale praksisar, som betyr at vi handlar med utgangspunkt i våre kunnskapar og erfaringar, og det vi tenker er relevant i den aktuelle situasjonen. Likt som det Dysthe (2001), Cole og Engeström (1987/1993) nemner, er våre handlingar påverka av den konteksten vi er i. «Det er denne koplingen mellom et tenkende individ og omgivelsene som gjør mennesket til et forutsigbart, men samtidig fleksibelt vesen som tilskriver sine omgivelser mening, og som handler ut fra antakelser om hva sosiale situasjoner innebærer», (Säljö, 2001, s. 131). Kvar situasjon har ei sosial ramme, og ved hjelp av tidlegare erfaringar veit vi korleis vi skal handle innanfor dei rammene. I dette forskingsprosjektet har eg difor òg vore oppteken av utforsking av rammene og dei

integrerte normene og reglane innanfor vaksenkorpsset. «Tenking, kommunikasjon og fysiske handlinger er situert i kontekster, og å forstå koplingen mellom sammenhenger og individuelle handlinger er derfor noe av kjernepunktet i et sosiokulturelt perspektiv», (Säljö, 2001, s. 133).

2.2 Tre dimensjonar ved eit praksisfellesskap

Menneske er konstant opptatt av å utøve ulike formar for aktivitet, og når vi samarbeida om ein felles interesse over ein tidsperiode, oppstår det ein sosial læringsprosess. Denne prosessen kalla Wenger (2004) for *praksisfellesskap*. Wenger (2004) beskriv omgrepet *praksis* som ei handling i ein historisk og sosial kontekst. Ein praksis er slik alltid ein sosial praksis, og denne sosiale læringsteorien fokusera primært på læring som sosial deltaking. «Vi har alle vores egne teorier og måder at forstå verden på, og vores praksisfellesskaber er steder, hvor vi udvikler, forhandler og deler dem», (Wenger, 2004, s. 62). Med Wenger (2004) sin teori, vil eg her ta utgangspunkt i dei tre dimensjonane han brukar for å beskrive eit praksisfellesskap.

2.2.1 Gjensidig engasjement

Wenger (2004) beskriv tre dimensjonar ved eit praksisfellesskap; gjensidig engasjement, felles verksemd og felles repertoar. Det fyrste kjenneteiknet til eit praksisfellesskap, er deltakarane sitt gjensidige engasjement. Ein praksis eksistera ikkje abstrakt, den eksistera fordi menneske er engasjert i handlingar der meining blir forhandla mellom deltakarane. Praksis finnast i eit fellesskap av menneske og relasjonane av gjensidig engasjement, der dei kan gjera det dei er interessert i. Korleis kan ein gjera gjensidig engasjement mogleg? Ein føresetnad for å være engasjert i eit fellesskap sin praksis, er å være ein del av det som gjev meining. Det krevjar difor arbeid i å oppretthalde fellesskapet, ved å konstant skape meining og engasjement blant medlemmane (Wenger, 2004). Det same gjeld i eit korps. Kvifor skal menneske gidde å være ein del av fellesskapet som finnast i eit korps? Jo, det må gje meining for dei. For at fellesskapet skal bli til eit praksisfellesskap, meiner Wenger (2004) at deltakarane er nøydd til å ha eit gjensidig engasjement. Korleis kan ein skape dette engasjementet i eit vaksenkorps?

For å skape engasjement i eit praksisfellesskap, skriv Wenger at det er like viktig med mangfald som med homogenitet. Individua i eit praksisfellesskap kan ha totalt forskjellige interesser eller meiningar, men dei er kopla til kvarandre ved relasjonane dei byggjer gjennom deira gjensidige engasjement. «(...) hver deltager i et praksisfellesskap finder en unik plads og får en unik identitet, som både integreres og defineres yderligere i løbet af engagementet i praksis», (Wenger, 2004, s. 93). Det gjensidige engasjementet er slik ikkje forbunde med vår eigen kompetanse, men òg andre sin kompetanse. Praksisfellesskapet blir slik eit samarbeid der deltakarane utnyttar kvarandre sin kompetanse og kunnskap for å skape meining. I eit korps er det nøydd til å skje eit samarbeid, då deltakarane har forskjellige roller som skal utfylle kvarandre. Dette kalla Wenger for eit gjensidig engasjement som innebere komplementære bidrag. I eit brassband må til dømes nokon ha ferdigheitene til å spele dei raske tonane som ofte finnast i kornett, horn, baryton og euphonium, og andre må ha lungekapasitet og stødigheita til å spele bassklangane i tuba. Deltakarane i denne organisasjonen har ulike instrument og oppgåver, og ein er avhengig av ulike kompetansar blant deltakarane for å få fellesskapet til å fungere. I eit praksisfellesskap er det difor viktig å kunne gje og få hjelp, i staden for å kunne alt sjølv (Wenger, 2004). Her tenkjer eg omgrepet *samarbeid* er eit nøkkelord for å kunne skape eit velfungerande praksisfellesskap.

2.2.2 Felles verksemd

Det andre kjenneteiknet for eit praksisfellesskap, er felles verksemd. «Den er resultat af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet», (Wenger, 2004, s. 96). Denne verksemda er ikkje felles ved at alle deltakarane er einige om alt, men at den er forhandla i fellesskap. Ein del av prosessen for å få eit praksisfellesskap til å fungere, er difor å finne ein måte å gjera praksisen i lag som ei gruppe. Når ein skal skape ei felles verksemd, er ein òg nøydd til å tenke på dei større kontekstane med spesifikke ressursar og avgrensingar som praksisfellesskapet har utvikla seg i (Wenger, 2004). Eit brassband har mogleg tidlegare historiske tradisjonar med julekonsertar, speling på 17.mai, og deltaking i konkurransar som folk utanfor praksisen kan forvente at blir gjennomført. Andre rammefaktorar som tid, økonomi og

tilgang på øvingslokale skapar òg ei avgrensing i verksemda. Til tross for desse avgrensingane, meiner Wenger (2004) at verksemda aldri blir bestemt av ytre faktorar, då praksisen blir utvikla ut i frå fellesskapet sin respons til dei faktorane. Sjølv om eit medlem har meir makt enn andre, vil praksisen utvikle seg ut i frå fellesskapet sin respons til situasjonen. Uansett korleis praksisen kan bli påverka, manipulert, inspirert eller støtta frå andre, vil fellesskapet alltid forhandle deira verksemd i lag (Wenger, 2004).

«Forhandling af en fælles virksomhed skaber relationer af gensidig ansvarlighed blandt de involverede. Disse ansvarlighedsrelationer omfatter, hvad der har betydning, og hvad der ikke har, hvad der er vigtig, og hvorfor det er vigtig, hvad man skal gøre og ikke skal gøre, hvad man skal være opmærksom på, og hvad man skal se bort fra, hvad man skal tale om, og hvad man skal lade ligge, hvad man skal forsvare, og hvad man skal tage for givet, hva man skal afsløre, og hvad man skal holde for sig selv, hvornår handlinger og artefakter er gode nok, og hvornår de bør forbedres eller udvikles», (Wenger, 2004, s. 99).

I følge Wenger (2004) spelar dette felles systemet av gjensidig ansvarskjensle ei sentral rolle i definisjonen av verksemda. Sjølv om nokre faktorar av ansvaret kan tingleggerast som reglar, metodar, normer og føremål, er det andre faktorane som har like stor betydning. Viss ein skal bli god til noko, skriv Wenger at ein må utvikle evner for spesialisert sensitivitet, ein estetisk sans, og avanserte ferdigheiter for å kunne evaluera kvaliteten av eit produkt eller ei handling. Det er når desse evnene og ferdigheitene blir delt i eit praksisfellesskap, at deltakarane kan forhandle føremålet og definere verksemda.

2.2.3 Felles repertoar

Det tredje kjenneteiknet til eit praksisfellesskap er eit felles repertoar, som Wenger bruka for å beskrive ressursane i fellesskapet. Den felles utføringa av verksemda skapar over tid ressursar til meiningsforhandling (Wenger, 2004). Dirigentpinnen, notestativet

til trombonisten, omgrepa «staccato» og «crescendo», og handlinga kl. 20.39 då slagverkaren går for å koke kaffi, gjev ikkje meining i seg sjølv som spesifikke aktivitetar, symbol eller artefakter, men gjev meining av det faktum at det høyrer til praksisen i eit fellesskap som utøver ei verksemd. Deltakarane i praksisen har til dømes ei felles forståing for at det er slagverkaren som må koke kaffi kl. 20.39 for å unngå forstyrringar i øvinga, samt at fellesskapet får kaffi til pausen kl. 20.55. Repertoaret i eit praksisfellesskap inneheld slik rutinar, ord, verktøy, metodar, historier, handlingar og omgrep som fellesskapet har produsert eller tatt til seg i løpet av sin eksistens, som har blitt ein del av praksisen. Dette repertoaret ser Wenger på som ein ressurs for meningsforhandling. Som tidlegare nemnt, handlar praksisen ikkje om å skape ein felles einigheit i korleis alt blir gjort, men å forhandle seg til noko alle deltakarane kan godta som ein del av praksisen. Når det oppstår motstridande meiningar eller misforståingar som derimot går ut over det gjensidige engasjementet, meiner Wenger at ein må løyse konflikten direkte. Den meininga som oppstår treng ikkje kun å vera problem som må løysast, men ein moglegheit til å produsera nye meiningar i praksisen. Å ta vare på det felles engasjementet er slik ein dynamisk koordinasjonsform som skapar nye meiningar, og slik gjev det felles engasjementet moglegheit til å fortsette.

2.3 Deltaking i sosial praksis

2.3.1 Legitim perifer deltaking

I følgje Lave og Wenger (2003) involvera deltaking i sosial praksis heile personen. Ein har ikkje kun ein relasjon til spesifikke aktivitetar, men ein relasjon til heile det sosiale fellesskap som ein blir ein fullverdig deltakar til. Aktivitetar, oppgåver, funksjonar og forståing eksistera slik ikkje i isolasjon, men eksistera som ein del av breiare relasjonssystem der dei har meining. Desse relasjonssystema blir skapt, endra og utvikla i sosiale fellesskap, som delvis er system av relasjonar mellom menneske. Menneske blir både påverka av og påverkar desse relasjonane, og læring innebere slik at identiteten blir endra i forhold til dei moglegheitene som relasjonssystema aktivera. Dette aspektet ved læring nemner Lave og Wenger som svært viktig for den oppfatninga av læring som innebere konstruksjon av identitetar. Desse forfattarane ser på identitetar som langvarige, levande relasjonar mellom menneske og deira plassering i praksisfellesskap. Identitet, kunnskap og sosialt medlemskap påverka slik kvarandre

(Lave & Wenger, 2003).

Lave og Wenger foreslår legitim perifer deltaking som eit omgrep til beskriving av deltaking i sosial praksis, med læring som ein integrert del. Med tanke på fellesskapet sitt komplekse, differensierande karakter, er det viktig å ikkje tenke på sentripetal deltaking som eit einsarta sentrum eller eit lineært omgrep om å skaffe seg ferdigheiter. Lave og Wenger (2003) vel derimot å kalle det perifer deltaking fører til, som full deltaking. Full deltaking innebere dei forskjellige og varierende formane relasjonar for medlemskap av eit fellesskap. Lave og Wenger beskriv slik periferitet som eit dynamisk omgrep som innebere å få tilgang til forståingskjelder gjennom stigande deltaking.

2.3.2 Nykomarar og veteranar

Legitim periferitet er eit komplekst omgrep innan sosiale strukturar, som innebere maktrelasjonar. I eit praksisfellesskap skal veteranane støtte nykomarane, før dei kan få legitim tilgang til deltaking i fellesskapet si verksemd. Veteranane er slik meistrar, og nykomarane er lærlingar. Det er derimot ikkje relasjonen mellom lærling og meister som organiserer sjølve læringa, men dei relasjonane lærlingen har til andre lærlingar og andre meistrar, då lærlingen har for stor respekt for sin eigen meister til å bli utsett for pinlege læringsaktivitetar. Meistrar held ofte igjen råd og vegleing som er relevant på seinare læringstrinn, slik at lærlingen får ei stigande deltaking i fellesskapet.

Moglegheita for å lære i meisterlæra strukturert ofte som arbeidspraksis i staden for av sterkt asymmetriske meisterlæringsrelasjonar. Lærlingane kan her forme egne læringsrelasjonar til andre lærlingar. Dei strukturerte læringsressursane kjem frå forskjellige kjelder, og ikkje berre frå pedagogisk verksemd. Dei meiner difor at omgrepet om den individuelle elev bør skiftast til omgrepet om legitim perifer deltaking i praksisfellesskap, og slik desentralisere analysen av læring. Ein desentralisert oppfatning av meisteren som pedagog, vil flytte det analytiske fokuset vekk frå undervisninga og til den kompliserte strukturering av fellesskapet sine læringsressursar (Lave & Wenger, 2003).

Lærlingane sine sosiale relasjonar i eit praksisfellesskap endrar seg i løpet av deira direkte deltaking i aktivitetar, og utviklar slik forståing og kompetanse. Dette skjer gjennom uformell læring, der lærlingane tar til seg kunnskap av praksisen gjennom observasjon og etterlikning. Nykomarane sin legitime periferitet gjev dei ein observasjonsposisjon i starten, som er bunde med deltaking som ein måte å læra i praksiskulturen. Ein lengre periode som legitim perifer deltakar, gjev dei lærande ein moglegheit for å ta til seg kunnskap om praksiskulturen. Lærlingane dannar seg slik ei oppfatning av kva som er det grunnleggjande av fellesskapet sin praksis. Denne forståinga av verksemda som oppstår om ein har legitim tilgang, innebere dei personane som er involvert, kva dei gjere og kvifor dei handlar på ulike måtar, korleis menneske utanfor fellesskapet interagera med praksisen, korleis dei andre lærande handlar, og kva lærande skal lære for å bli fullgyldige praktikarar. Den innebere òg ein større og større forståing av korleis veteranar samarbeider og samhandlar, kva dei liker og kva dei ikkje bryr seg om, respektera og beundra. Den legitime tilgang tilbyr førebilete som ein form for motivasjon i læringsverksemda, inkludert meistrar, ferdige produkt og meir erfarne lærlingar som er på veg til å bli fullgyldige praktikarar. Ei slik allmenn oppfatning av praksisfellesskapet vil sannsynlegvis ikkje kome ut i frå lærlingane sine fyrste inntrykk, men gjennom skiftande deltaking i arbeidsdeling, skiftande relasjonar til praksisfellesskapet og skiftande sosiale relasjonar til fellesskapet.

Lave og Wenger (2003) oppfattar ikkje omgrepet «fellesskap» som ei gruppe menneske med ein felles kultur, men medlemmar med forskjellig interesse og forskjellig synspunkt som bidrege til verksemda på forskjellige måtar. Dei ser på slik deltaking på fleire nivå som medlemskap i eit praksisfellesskap. Ordet fellesskap betyr heller ikkje samtidig nærvær, ein veldefinert, identifiserande gruppe eller sosialt synlege grenser, men deltaking i eit verksemdssystem der deltakarane har ei felles forståing av praksisen, og kva det betyr i deira liv og for fellesskapet.

2.4 Community music

Lee Higgins (2012) ynskjer å definere omgrepet *community music* i boka med same namn, og foreslår tre ulike perspektiv: «music of a community», «communal music making», og «an active intervention between a music leader or facilitator and participants». Dei to fyrste perspektiva «music of a community» og «communal music making», beskriv begge musikk som er skapt av eit fellesskap, og som brukar musikken til å uttrykke fellesskapet sin identitet, tradisjonar, føremål og sosiale interaksjonar. Dei to perspektiva er slik måtar å beskrive og forstå musikk-kultur med vektlegging av påverknaden den har på dei som deltek. Forskjellen på dei, er at «music of a community» brukar omgrepet *community music* for å beskrive ei gruppe menneske sin musikalske identitet, og vektlegg her identifisering av ein type musikk, medan «communal music making» legg vekt på det å vera ein del av, eller utsett for, ein type musikk. Aktivitetar innan «communal music making» har slik som føremål å skape relasjonar mellom menneske gjennom framføring og deltaking. Det tredje perspektivet, «an active intervention between a music leader or facilitator and participants», gjev ei forståing for *community music* som aktiv musikkskaping og musikalsk kunnskapslære utanfor formelle undervising- og læresituasjonar. Med formelle undervisningssituasjonar, meiner Higgins (2012) musikkundervising frå profesjonelle lærarar innan skular, høgare utdanningar, og andre lovpålagte organisasjonar gjennom formaliserte læreplanar, noko *community music* ikkje har. *Community-musikantar* finn ein derimot i mange forskjellige settingar, som musikkaktivitetar på kunstsenter, på skular, i fengsel, innan helse, på musikkfestivalar, på gata og i mange andre kontekstar.

2.4.1 Musikalske verkstader

Frå eit perspektiv om å læra musikk, arbeider *community-musikantar* innan fleksible tilretteleggingsmetodar, og tek i bruk ulike læremetodar og læreprosessar, til dømes «music workshops» (Higgins, 2012). Den musikalske verkstaden har som føremål å vera ein demokratisk aktivitet som opnar for kreativ musikkskaping, både individuelt og i grupper. Her finnast det ein fasilitator, eller tilretteleggjar, som vegleiar deltakarane gjennom aktiviteten. Her fortel Higgins (2012) korleis ei av oppgåvene til fasilitatoren er å skape eit inkluderande og trygt miljø der ein kjenner seg velkommen til å dele sine tankar og idear. Det inkluderande og gjestfrie miljøet blir gjenteke som eit kjenneteikn for *community music*, og Higgins (2012) foreslår difor at «community» blir forstått som

«hospitality»: «My proposition is that hospitality encompasses the central characteristics of community music practice, broadly understood as people, participation, places, equality of opportunity, and diversity» (Higgins, 2012, s.133). Gjennom det å være inkluderande, opnar musikkverkstaden som ein aktivitet, opp for kollektiv og skapande samtalar med eit føremålet om å oppmuntre til open, kreativ og tilgjengeleg musikkskaping. Her må fasilitatoren finne ein balanse mellom det å være førebudd og ha evna til å leie, samt å være førebudd og ha evna til å holde tilbake kunnskap, slik at gruppa eller individ får moglegheita til å utforske musikaliteten på eiga hand. Fasilitatoren er difor ein viktig del av strukturen for eit kreativt gruppearbeid, og verkstaden blir slik ein arena for kreativ utforsking, noko Higgins (2012) meiner kan bidra til meir openheit og fokus på å byggje relasjonar. Musikantane innan community music lærer seg slik å stole på sine med-musikantar, som deretter styrer retninga for gruppa: «Music becomes an invention personal to the participants, owned by and meaningful to the participants, with the potential to generate an experience that can shape, create, and have an impact on identity formation (Green, 2011)», (Higgins, 2012, s. 148). For at den musikalske verkstaden skal kunne opne for slik kreativitet og musikkskaping der deltakarane kan kjenne eigarskap til musikken, må fasilitatoren skape eit trygt miljø der deltakarane tørr å utforske sjølv. Ein kan skape dette miljøet ved å utfordre musikantane, då det å erfare ein risiko i å feile kan fremje ei oppleving av meistring. Det å feile kan slik få positiv merksemd, og deltakarane kan få erfaringar som ikkje blir opplevd som negative, men som ein måte å læra i kreative prosessar (Higgins, 2012). Fasilitatoren er slik ein viktig strategi i å strukturere aktivitetane på ein måte som fremjer deltaking, samarbeid og læring. Motivasjonen for å delta i slike community music-aktivitetar, er difor at ein blir «arbeida med» i staden for å bli «arbeida på», og interaksjonen mellom fasilitatoren og den individuelle deltakaren er difor det som mogleggjere eit velfungerande gruppearbeid. For å være ein god fasilitator må ein ha kunnskap om kvar musikan sine føresetnadar. Her blir det òg nemnt korleis gode relasjonar kan auke moglegheita til kreativitet og trygt rom for musikkskaping.

2.4.2 Rolla mellom fasilitator og deltakar

Ein kan forstå community music som eit gjestfri fellesskap med vektlegging på sosiale fenomen, og ei kjensle av tilhøyrse og identitet. Ein forventning av det å være eit

gjestfritt fellesskap, er difor at medlemmane har tillit og respekt for kvarandre. Higgins (2012) observerte til dømes korleis fasilitatorane skapte tillit og respekt gjennom å ville høyre dei andre i gruppa sine stemmer og perspektiv, og deretter ved å kunne stole på deltakarane sine handlingar og avgjerder. Tillitsfulle og respektfulle relasjonar kan slik vera eit resultat av dyktig tilrettelegging, men kan òg utfordre fasilitator-rolla.

Relasjonane mellom deltakarane og fasilitatoren kan bli sterkare om deltakarane veit at dei blir behandla som likeverdige. Ein arbeider med andre menneske på eit musikalsk nivå, og ikkje på eit lærar-student-nivå. Higgins (2012) påstår likevel at forholdet mellom deltakarane og fasilitatoren ikkje kan vere likestilt, då det er fasilitatoren sitt ansvar å sikre reglar for fellesskapet, noko som i seg sjølv er ei makt. Til tross for dette, brukar fasilitatorane og deltakarane i ein community music å beskrive seg for likestilte. Korleis kan dette forståast? Higgins fortel korleis fasilitatorane tek del i relasjonane utan å presentera ein fasade, og oppfordrar slik deltakarane i å gjere det same. Dette opnar moglegheita for å utvikle seg i lag, på ein trygg måte mot det ukjente. På grunn av dei konkrete rammene som fasilitatoren set til musikk-aktiviteten, kan likevel ikkje forholdet til deltakarane vera likestilte, men blir oppfatta slik på grunn av at både fasilitatoren og deltakarane byr på seg sjølv og delar erfaringar og kunnskap.

I forskinga til Higgins fann han eit fleirtal musikalske leiarar som såg på forholdet til deltakarane som venskap, noko som kan forståast som ansvar, tillit og respekt. Fordelen med å ha ein form for venskaps-relasjon mellom leiar og deltakar, er at ein kan vera meir sjølvsikker i å dela ting framfor vener som ein stolar på (Higgins, 2012). Å byggje venskap kan slik vera viktig i community music, då ein arbeidar mot eit felles musikalsk mål. For å kunne skape eit levande og aktivt musikkmiljø, var mange community-musikantar einige i at ein må skape relasjonar til deltakarane utanfor rammene av aktiviteten. Nokre av intervjudeltakarane frå Higgins sine observasjonar var positive til desse venskaps-relasjonane, og beskrev fasilitatorane som hyggeleg å vera rundt, som ein ven som alltid er der for deg og som prøver å gje deg gode råd, og ein som gjev deg meir sjølvtilit ved å gje oppmuntring og støtte. Ikkje alle intervjudeltakarane hadde derimot dette synet på venskaps-relasjonane mellom fasilitator og deltakar, og eit mindretal meinte at dette ikkje var ein god idé. Higgins kjenneteiknar vener for å like kvarandre for den dei er, og ikkje på grunn av deira

erfaringar og kunnskap. Vener skal løfte kvarande. Community-musikantar og deltakarar prøver her aktivt å gå vidare frå eit funksjonelt arbeidsforhold og utvikle tillit, respekt og ansvar. Higgins (2012) diskuterer denne måten å skape venskap, og korleis ein utanfor eit slikt fellesskap vel sine vener. Slike venskap er difor mindre stabile enn dei formelle venskap ein finn i til dømes community music. Venskap som finnast i community music blir skapt gjennom kvart medlem sine individuelle mål. Eit symmetrisk venskap er definert gjennom deira gjensidige balanse, medan eit asymmetrisk venskap har skapt relasjonar der den eine parten har ei større makt, ressursar og kompetanse, noko som påverka motivasjonen for å behalde venskapet. Han påstår difor at venskap innan community music er nøydd til å vera asymmetrisk, sjølv om det er ei lyst og oppfatning for at det ikkje er det.

2.4.3 Community music som sosial aktivitet

Sidan menneske er sosiale skapningar, har me eit behov for å knyte relasjonar til andre menneske og å ha ei kjensle av tilhøyrse. Då musikk hovudsakleg er ein kollektiv aktivitet, spelar det ein viktig rolle i våre liv. Higgins diskuterer for community music, og påstår at «(...) community music as a field of activity can provide a complex and rich experience for personal and societal growth», (Higgins, 2012, s. 176). Han diskuterer òg for at community-musikantar som leia prosjekter oppfordrar til dialog mellom dei sjølv og deltakarane, der dialogen er bygd på tillit, respekt og ansvar. Då det kan vera noko bekymring for kvaliteten på musikarskapet og utøvinga, legg fasilitatoren meir vekt på sjølve prosessen enn produktet. Noko som er særegent med community music er òg korleis alle er velkomne, både erfarne og uerfarne musikantar. Alle skapande musikkgrupper brukar òg å vera bunde til ein kontekst, noko community-musikantar ofte går utanfor. Her visar Higgins (2012) til døme frå ulike grupper innan community music, der sosiale interaksjonar mellom deltakarane kan skje utanfor den musikk-aktiviteten der dei vanlegvis treffast. «Community music can open new social doors and a whole new outlook on life as people interact with others outside of their regular social and economic groups», skriv Higgins (2012, s. 176) og meiner det å delta i prosjekter innan community music inneheld mykje meir enn å «berre» skape musikk, men kan ha livs-enderande effekt. Nokre sentrale kjenneteikn til praksis innan community music kan til dømes vera: «(...) person-centered facilitation processes, access for all members of

the community, a recognition that participants' social and personal growth are as important as their musical growth, and an acknowledgment of both individual and group ownership of musics», (Higgins, 2012, s. 156). Frå Higgins sine observasjonar, kan han fortelja korleis deltakarar i ein community music-praksis med utfordrande oppførsel, har begynt å opne seg opp og reflektere over eigne handlingar. Aktivitetar med musikkskaping har i nokre tilfelle gjeve deltakarane sjølvtilitt, og i eitt tilfelle, gav ein deltakar som tidlegare handla forstyrrende ovanfor dei andre deltakarane, evna til å leie gruppa både musikalsk og sosialt. Higgins (2012) argumentera vidare for å inkludere dei sosiale sidene i slike aktivitetar, då det å byggje relasjonar til medmenneske er ei viktig evne for humaniteten. Føremålet med community music er slik å gjennomføre vellukka læreprosessar og produkt av musikkskaping, der community-musikantane skapar ei forståing av at deira sosiale velvære og personleg vekst er like viktig som deira musikalske utvikling, som deretter gjev livslang musikalsk læring (Higgins, 2012).

2.5 Tidlegare studentforskingar

Kva finnast av forsking på musikk-aktivitetar med vaksne? Her fann eg blant anna forsking på korleis musikken kan skape relasjonar mellom mor og spedbarn (Halhjem, 2017), og korleis vaksne kan bruke musikk som ressurs for å fremje deltaking frå born og unge (Krüger & Stige, 2013). Dei få forskingane eg finn som nemner vaksne menneske, snur seg slik mot eit fokus på born og unge. Eg tenkjer dette visar eit sterkt behov for meir forsking på korleis musikken kan påverke menneske i vaksen alder. Då eg retta søkelyset mot korpsrørsla, var det ikkje ei overrasking at funna var retta mot born og unge, nemleg skulekorps. Her fann eg fleire interessante forskingar, blant anna Almås (2018), Bachmann (2020), Handegard (2007), Hjelmbrække og Berge (2010) og Turtum (2012), men ser forskingane til Gylderud (2011), Bårdsen (2017) og Bredesen (2016) som særleg relevant til dette forskingsprosjektet. Etter grundigare undersøking fann eg òg nokre interessante forskingar med vaksne deltakarar, blant anna Balsnes (2009), Strøm (2016) og Heiling (2000). Her fann eg Balsnes (2009) og Heiling (2000) relevant, som eg vil presentera nedanfor.

2.5.1 Forsking på skulekorps

Sissel Gylterud (2011) har forska på læring som eit sosialt fenomen innan skulekorpset, som er relevant for mitt eige forskingsprosjekt med fokus på kva haldningar, oppfatningar, normer og verdiar som finnast i det musikalske fellesskapet. Gylterud gjennomførte ein kvalitativ studie av korpset som ein sosial læringsarena, med utgangspunkt i teoriar om meisterlære, Vygotskys (2001) sin teori om utviklingssone, Wenger sin teori om læring i praksisfellesskaper, og Lave og Wenger (2003) sine omgrep *legitim perifer deltakar* og *deltakarbanar*. I forskingsarbeidet gjennomførte ho observasjonar både på hausten og på våren, for å forske på utviklinga i medlemmane sin læring. I analysen blei funna delt inn i kategoriar som kjenneteikna det Gylterud (2011) observerte. Funna viste blant anna at nykommarane i korps blei gitt moglegheita til å utvikle seg til kyndige deltakarar gjennom deltaking i praksisen, og at læringa blir kjenneteikna av ein kompleks samhandling sosialt og musikalsk mellom medlemmane i praksis. Då Gylterud (2011) i hovudsak har fokus på identitetsutvikling, legg derimot Haldis Bårdsen (2017) og Ellen Marie Sundby Bredesen (2016) større vekt på eit vellukka fellesskap, noko som liknar mitt eige forskingsarbeid.

Bårdsen (2017) gjennomførte ein etnografisk studie av Tertnes Skoles Musikkorps, som på det tidspunktet var det regjerande brassband-skulekorpset i Noreg, med føremål om å finne suksessfaktorar i skulekorpset. Dette innebar blant anna å skaffe kunnskap frå kva slags leiing, kommunikasjon og samspel som kan vera faktorar for suksess i korpset. Med fokus på læringsstrategiar og relasjonar, brukte ho Vygotskij sin teori om *den proksimale utviklingssonen*, samt Wenger (1998) sin teori om *praksisfellesskap*. Til forskingsmetode utførte Bårdsen (2017) eit feltarbeid med vekt på observasjonar av øvingane, intervju med korpsleiar og dirigentar, og eit delvis opent spørjeskjema for musikantane om moglege faktorar som kan påverka miljøet i korpset. Bårdsen meiner at korps er ein sosial deltaking påverka av læringsstrategiar, relasjonar, korleis leiarskapet handlar, og foreldra sitt engasjement. For ein konstant utvikling av musikantane sine grenser, skriv Bårdsen at ein er avhengig av at desse ulike komponentane samhandlar på ein målretta måte, og at det er eit vel-fungerande miljø rundt musikantane.

Bredesen (2016) forska òg på korleis ein kunne oppnå suksess i skulekorpset, men valte

heller å samle data frå fire ulike skulekorps frå både sør, vest, nord og aust i landet. Føremålet ved studia var å kartleggje og løfte fram sentrale perspektiv som informantane meinte kunne gjera eit skulekorps vellukka. I analysen brukte ho aktivitetsteori, der ho delte inn funna i kategoriane «motivasjon», «de ulike rollenes betydning og ansvar», og «korpset for musikantane». Bredesen peikar deretter på nokre verktøy ein kan nytte for å skape eit vellukka skulekorps; foreldre bør vera inkludert i aktiviteten, ein bør ha eit godt samarbeid og tydeleg rollefordeling blant styret og dirigenten, motivasjon og trivsel bør vera på plass hos medlemmane, og det bør vera god balanse mellom sosiale og musikalske aktivitetar med fokus på det musikalske. Forskingane til Bredesen (2016) og Bårdsen (2017) kan likna kvarandre, då begge handlar om kva som skal til for å skape eit meistrande og vellukka korps, samt nemner funn som inkludering og engasjement frå foreldre, eit godt leiarskap, relasjonar og eit godt fellesskap, både sosialt og musikalsk. Sjølv om studiane liknar kvarandre, tenkjer eg begge er relevante i mitt eige forskingsarbeid då dei støttar kvarandre og gir større pålitelegheit til funna.

2.5.2 Forsking på vaksne musikantar

I søket om forskning på musikalske aktivitetar med vaksne deltakarar, fann eg blant anna doktorgradsavhandlinga til Anne Haugland Balsnes (2009) «*Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap*». Denne avhandlinga kan likna mi eiga forskning, då den blant anna forska på korleis den «musikalske samklangen» er avhengig av det «sosiale samspillet» innan eit praksisfellesskap med vaksne deltakarar. Balsnes (2009) har eit musikkpedagogisk perspektiv i forskingsarbeidet, og valte difor pedagogisk teori som rammeverk for forskinga. Her har ho valt å sjå på koret som eit *sosialt praksisfellesskap*, og brukar difor Etienne Wenger sin teori om *praksisfellesskap* som ein basis for arbeidet hennar. Eg har valt å ikkje gå djupare inn i doktorgradsavhandlinga til Balsnes (2009), då den likna for mykje på mitt eige forskingsarbeid, og då eg ikkje ynskjer at Balsnes sine funn skal påverka mi eiga forskning. Balsnes (2009) har derimot gjeve meg teoretisk inspirasjon for forskingsarbeidet, der eg blant anna kjem til å bruke Wenger sin teori om *praksisfellesskap*, ein teori som blant anna Gylterud (2011) og Bårdsen (2017) òg har brukt, i tillegg til fleire andre tidlegare nemnte forskingar.

Den siste forskinga eg vil presentera, er Gunnar Heiling (2000) sin avhandling med fokus på å forbetre det kunstnariske nivået på spelninga til eit svensk brassband, utan å erstatte kompetente medlemmar. Heiling (2000) har henta datamaterialet gjennom deltakande observasjon, intervju og lyd- eller videoopptak av øvingar og framføringar i løpet av perioden i feltarbeidet på eitt og eit halvt år. Her hadde Heiling (2000) fokus på dei kvardagslege handlingane som skjer på øving og konsertar, då det er her det grunnleggjande av fellesskapet og det musikalske blir skapt og utvikla. Med ei problemstilling om korleis fellesskapet og gruppesamspillet interagerer med eit arbeid i å forbetre den musikalske standarden i eit amatør-brassband, fann Heiling (2000) blant anna korleis kvaliteten på det musikalske resultatet blir avgrensa av forskjellane i aksept av mål og oppfyljing av mål, noko som kjenneteiknar eit sosialt fellesskap med ein balansert gruppesamkjensle som verken er for sterk eller for svak. På den andre sida blir det sosiale fellesskapet og gruppesamkjensla òg avgrensa av forskjellane i aksept av mål, stabilitet i medlemsskap, tilfredsstilte medlemmar og påverknad frå medlemmar, noko som karakteriserer ein musikalsk aktivitet som strekk seg mot perfektjon der alle som ynskjer er velkomen til å delta. Arbeidet mot kunstnarleg perfektjon er avgrensa av tid, leiarstil og kompetanse frå dirigent, og av dei individuelle måla til medlemmane. Heiling (2000) konkludera med at moglegheitene for at medlemmane arbeidar mot eit felles mål blir sterkare om det overordna målet er å «spela snyggt och ha kul».

Heiling (2000) sin avhandling tenkjer eg er svært relevant for meg, då det er den einaste tidlegare forskinga eg har funnet som er forska på brassband eller andre korps med vaksne musikantar. Då denne avhandlninga verkar å ha hovudfokus på korleis fellesskapet påverkar til musikalsk utvikling, har eg i mitt eige forskingsprosjekt hatt eit større fokus på dei sosiale sidene ved å delta i eit brassband. Eg tenkjer difor at mi forskning først og fremst kan bidra til eit breiare forskingsfelt innan frivillige organisasjonar for vaksne, men òg ei auka forståing for korleis dei medmenneskelege relasjonane påverkar verksemda.

3 Metode

3.1 Forskingsdesign

3.1.1 Metodisk tilnærming

I undersøkinga av problemstillinga «kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, og korleis påverka dei musikalske og sosiale elementa kvarandre i vaksenkorpsset som eit praksisfellesskap?», ville eg løfte fram deltakarane sitt perspektiv på problemstillinga. Eg valte difor å bruke ein kvalitativ metode i forskinga, då den i følgje May-Britt Postholm (2010) handlar om å danne eit heilskapleg bilete av deltakarane sitt perspektiv i forhold til eit bestemt forskingsfokus. Ut i frå den kvalitative forskingsideen, blir verkelegheita skapt eller konstruert av personane som deltar i studia, og meining er slik sosialt konstruert av individ i deira livsverd (Postholm, 2010). Forskaren sitt mål er slik «å prøve å forstå og løfte frem meningen folk har konstruert i forhold til sin livsverden og sine erfaringer (Merriam 2002, Patton 2002)», (Postholm, 2010, s. 34). Det kan likevel være utfordrande å få til dette, då forskinga i ein kvalitativ studie blir påverka av forskaren sine subjektive, individuelle teoriar (Postholm, 2010). Eg brukar difor teori- og metodekapittelet for å vise til eiga perspektiv og meiningar, slik at lesaren kan sjå korleis eg som forskar har kunna påverke forskingsarbeidet.

I mitt forskingsarbeid på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps, har eg valt ein etnografisk metodetilnærming. Ein etnografisk forskning har som mål å beskrive ei kulturell gruppe, sosial gruppe eller system. I denne studia har eg difor kun basert forskinga på eitt korps, som eg kjem inn på seinare i kapittelet. I den etnografiske metodetilnærminga rettar forskaren merksemd på korleis menneske handla, og kva oppfatningar dei knyt til desse handlingane (Wolcott, 2008). Dette kan forskaren til dømes få fram gjennom deltakande observasjon, ei undersøking av kulturelle gjenstandar, dokumentar og intervju, som er vanlege metodar innan tilnærminga (Postholm, 2010). Her er det viktig at forskingsprosessen er ein reflekterande prosess gjennom heile forskingsforløpet, og at forskaren prøver å møte kulturen og menneska i dette systemet på ein mest mogleg open måte. Før eg gjekk ut i feltet undersøkte eg relevant teori, då David M. Fetterman (2010) skriv at det er viktig at forskaren møter forskingsfeltet med eit opent sinn og

ikkje eit tomt hovud. Den etnografiske forskinga har slik ein abduktiv tilnærming, ved at forskaren sett seg inn i teori på førehand, men ikkje lar teorien styre synspunktet (Postholm, 2010). Etter å ha lese meg opp på teori om sosiokulturelle teoriperspektiv og Wenger sine praksisfellesskap, valte eg å bruke observasjon og intervju som datainnsamlingsstrategi for å få ei heilskapleg beskriving av det som skjer i vaksenkorpsset.

3.1.2 Val av informantar

Etnografiske studiar kan gjennomførast i alle sosiale settingar kvar det er mogleg å gjera direkte observasjonar av dei sosiale aktivitetane, samt gjennomføre formelle og uformelle intervju (Jorgensen, 1989). I undersøkinga av problemstillinga «kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, og korleis påverka dei musikalske og sosiale elementa kvarandre i vaksenkorpsset som eit praksisfellesskap?», valte eg å observera eitt vaksenkorps. Då eg har mest kjennskap til og teori rundt eit brassband, var dette eit av kriteria til det valte vaksenkorpsset. Eg ønska òg å forske på eit «stødig» vaksenkorps, der tal på medlemmar ikkje var ei utfordring. Det andre kriteriet var difor eit brassband med ei full standard besetning med faste medlemmar, noko som vil seie omlag 28 musikarar fordelt på dei ulike instrumenta og stemmene (Vilhelmsen & Gundersen, 2023). Det tredje kriteriet var at korpset deltar i typiske konkurransar som Siddis Brass og NM Brass, slik at forskinga eventuelt kan samanliknast eller relaterast til andre brassband. For å auke moglegheita for å veta eit brassband der musikantane har eit ynskje om å oppnå god musikalitet, var mitt fjerde kriteriet at brassbandet ligg mellom elite og andre divisjon i NM. I tillegg til observasjon, ville eg òg intervju nokon av medlemmane i det valte brassbandet. Her ynska eg å intervju tre musikantar frå brassbandet, samt korpset sin faste dirigent. Eit siste kriterium til korpset, var difor at deira faste dirigent hadde vore tilsett i brassbandet i minimum to år. Dette kriteriet ynska eg for at dirigenten skulle ha god kjennskap til medlemmane og utviklinga i brassbandet dei siste åra. Eg tenkjer at det er svært relevant å høyre dirigenten sitt synspunkt på forskingstema, då dirigenten er ein viktig del av samarbeidet i korpset. Gjennom eige nettverk valte eg å kontakte eit brassband på Vestlandet.

Kriterium til korps:

- At korpset er eit brassband
- At brassbandet har ei full standard besetning med faste medlemmar
- At korpset deltar i Siddis Brass og NM Brass
- At korpset ligg mellom elite og andre divisjon i NM Brass
- At korpset har ein fast dirigent som har vore tilsett i minimum to år

Etter å ha skaffa eit brassband til den etnografiske studia, ynska eg tre intervjudeltakarar i tillegg til dirigenten. Med eit føremål om at forskinga skulle dekke flest moglege synspunkt innan brassband-kulturen, ynska eg ulike utvalskriterium for musikantane til intervju. Det fyrste kriteriet var at dei tre musikantane skulle ha ulik alder, då dette blant anna kan ha betydning for musikanten sin tidsbruk eller pliktkjensle til korpset. Har til dømes småbarnsforeldre tid til å leggje inn ei eigeninnsats for korpset si musikalske utvikling? Er det forskjell på pliktkjensla til korpset mellom studentane og pensjonistane? Det andre kriteriet var at musikantane skulle spele ulike instrument, då plasseringa deira i korpset kunne ha betydning for relasjonar og kommunikasjon. Har til dømes solokornettane betre gruppedynamikk enn trombonane? Som det tredje kriteriet, ynska eg musikantar med ulik lengd medlemsskap i brassbandet, for å undersøke om dette kunne påverka deira syn på brassbandkulturen.

Kriterium for musikantar til intervju:

- Musikantar med ulik alder
- Musikantar som spelar ulike instrument
- Musikantar med ulik lengd medlemsskap i brassbandet

Etter å ha valt tre musikantar til intervju, ende eg opp med fire villige intervjudeltakarar. Dirigenten hadde vore medlem i tre år, og oppfylte slik kriteriet på minimum to år tilsetting. Den fyrste musikanten var 22 år, hadde vore medlem i fire år og spelte horn. Intervjudeltakarane fortalte at kvar musikant har ulike stemmer i brassbandet, og den fyrste musikanten hadde 1.horn-stemma. Den neste musikanten var 53 år og hadde vore medlem i fem år. Intervjudeltakaren spelte kornett og hadde 1.solokornett-stemma, det

brassbandet kalla for «principal». Til slutt valte eg ein musikant på 25 år med eit medlemskap på tre år. Intervjudeltakaren spelte trombone, og hadde basstrombone-stemma. Eg ende slik med ei truleg rik gruppe intervjudelakarar.

3.1.3 Observasjon som datainnsamling

I ein kvalitativ forskning er forskaren opptatt av å observera aktivitetar i sin naturlege setting, og forskaren tek her i bruk alle sansar som kan vera med å påverka opplevinga og observasjonen (Postholm, 2010). Eg valte difor å gjennomføre observasjonane i brassbandet sin mest naturlege setting, nemleg fellesøvinga som føregjekk kvar måndag frå klokka 19.00-22.00. I følgje Postholm (2010) er det deltakande observasjon som er den mest sentrale datainnsamlingsstrategien innan etnografisk forskning. Eg valte likevel å gjennomføre ikkje-deltakande observasjon, då eg tenkte det ville opne for eit annleis perspektiv enn det eg vanlegvis opplev, då eg sjølv er deltakar i brassband-kulturen. Hammersley og Atkinson (1996) meina at problemet med å forske i eigen kultur, er at det ikkje alltid er mogleg å ta ei rolle som nybegynnar. Dette fekk eg kjenne på i feltarbeidet, då eg opplevde det som vanskeleg å avgjere kva som var «sjølv sagt» informasjon for allmenne, og kva eg skulle notere ned. Det at eg forskar innan eigen kultur gjev meg likevel ein fordel, ved at eg er kjend med korleis dei fleste brassbanda planlegg aktivitetar og innhald i løpet av året. NM brass brukar til dømes å bli gjennomført i februar, og frå nyttår er dette ofte den mest intense og krevjande perioden for brassbanda. Eg valte difor å gjennomføre feltarbeidet i januar, då eg tenkte dette var den mest interessante tida å undersøke praksisen. Hammersley og Atkinson (1996) seier at det er like viktig å vela ut det rutinemessige som å fange opp det ekstraordinære, for å sikre ei fullstendig og representativ datainnsamling. Viss eg hadde hatt nok tid og ressursar i mitt masterarbeid, ville eg difor ha følgt brassbandet gjennom heile prosjektet, til og med framføringa på NM. Dette hadde diverre vore eit alt for stort prosjekt for eit masterarbeid, då brassbanda ofte startar å øve på NM-stykke allereie på hausten. Eg avgrensa difor feltarbeidet til å bli gjennomført over tre veker. For å få mest mogleg oversikt over korleis deltakarane kommunisera både verbalt og ikkje-verbalt i løpet av øvinga, valte eg å plassere meg i eit publikums-perspektiv. Ulempa ved å observere frå det perspektivet var at dirigenten stod frå meg, og eg fekk difor ikkje sett ansiktet hans. Likevel fekk eg observert mykje kroppsspråk og tale frå dirigenten, og

valte slik eit perspektiv over musikantane sine ansikt, då mykje av deira kommunikasjon var ikkje-verbal.

Observasjonar har i utgangspunktet eit vidt fokus, men blir snevra inn i løpet av datainnsamlingsprosessen. Det er forskingsspørsmåla som styrer kva som skal vera i sentrum for observasjonen, og dette blir spissa etter kvart som ein samlar materialet på forskingsfeltet (Postholm, 2010). Som førearbeid til observasjonane, hadde eg difor laga forskingsspørsmåla:

Kva forståing har deltakarane av omgrepet *samarbeidsrelasjonar* i brassbandet?

Korleis kan dei sosiale relasjonane mellom deltakarane påverke og blir påverka av det musikalske samarbeidet?

Korleis kan ei verksemd bli påverka av relasjonane som blir skapt og utvikla mellom deltakarane?

I tillegg til forskingsspørsmål, gjev òg teoriar retning for forskaren sine observasjonar. Etnografiske studiar kan ha ein abduktiv tilnærming, og eg sette meg difor grundig inn i teori før eg gjekk ut i feltet. Her er det viktig å hugse at feltnotata ikkje er ei objektiv beskriving av handlingane som skjedde under observasjonane, då forskaren sin teoretiske bakgrunn samt opplevingar og erfaringar, vil påverka forskingssynet og kva observasjonar forskaren vel å ta med i notata. «Forskerens subjektivitet vil også påvirke hva forskeren fokuserer på og hva han eller hun faktisk ser og fanger opp i sine observasjoner» (Postholm, 2010, s. 67). Merksemnda på observasjonane mine blei difor styrt, til ein viss grad, av teoriene eg brukte i forskingsarbeidet, samt eigne opplevingar og erfaringar frå brassband-kulturen.

Sidan eg hadde ein ikkje-deltakande forskarrolle, fekk eg moglegheit til å skrive feltnotata undervegs i observasjonane. Eg valte å bruke ein personleg datamaskin til å skrive feltnotata, i staden for penn og papir. Dette gav meg moglegheita til å raskare

skrive ned notata, slik at eg kunne halde mest mogleg merksemd på å observere. Når ein skal skrive feltnotat er det viktig å gjenfortelje tale og handling slik at ein forstår kven som var til stede, kvar dei var, når, og under kva forhold. Feltnotata bør slik bestå av konkrete beskrivingar av sosiale prosessar, samt den konteksten dei skjer i. Her er målet å plukke ut særtrekk og eigenskapar som er relevant til problemstillinga (Hammerlsey og Atkinson, 1996). Gode feltnotat krev ei stadig vurdering av føremål og prioriteringar, og av fordelar og ulemper ved ulike strategiar. Under observasjonane valte eg til dømes å ikkje fokusere på kvaliteten av musikken, men korleis deltakarane samarbeida i å skape musikken. Sjølv om eg valte vekk ein del observasjonar som eg vurderte som irrelevante, valte eg å notera mykje av det eg var usikker på om var relevant, då det er: «(...) viktig å få med slike ting som man ikke helt forstår, fordi disse kan vise seg å bli verdifulle på et senere tidspunkt», (Hammersley & Atkinson, 1996, s. 206).

I løpet av dei tre vekene i feltet, gjennomførte eg òg fire intervju. Sidan det er i observasjonane at problemstillinga og kategoriane blir forma og utvikla, ønska eg å utforske denne teorien ved å gjennomføre ein observasjon før eg starta på intervju. I løpet av den fyrste observasjonen fekk eg notert mykje, og arbeida for å fortrenge den førehandskjennskapen eg har til kulturen, slik Hammersley og Atkinson (1996) skriv om. Å ha observasjon før intervju, opplevde eg som ein fordel ved at eg fekk spissa fokuset før intervju, samt at eg fekk moglegheita til stille oppfølgingsspørsmål til hendingar eg tidlegare hadde observert. I tillegg til tanken om at observasjon kan gje meg fokus i intervju, ynska eg òg å utforske korleis intervju påverka fokus i observasjonane. Mellom den fyrste og andre observasjonen fekk eg gjennomført tre intervju med musikantar. Å ha vidare observasjonar etter intervju opplevde eg derimot som ei ulempe, då eg kjente meg «metta» etter intervju. Eg opplevde det òg som vanskeleg å gå tilbake til den kritiske forskarrolla som eg hadde i løpet av den fyrste observasjonen. Mellom den andre og tredje observasjonen fekk eg gjennomført intervju med dirigenten, og halvvegs inn i den tredje observasjonen valte eg å avslutte, då eg ikkje klarte å fange noko nytt datamateriale.

3.1.4 Intervju som datainnsamling

I løpet av observasjonane fekk eg som forskar tolka og skapt mening rundt mine egne opplevingar og erfaringar av samarbeidsrelasjonane i brassbandet. For å kunne løfte fram deltakarane sine egne opplevingar og erfaringar, tok eg i bruk intervju som datainnsamlingsstrategi, då intervjuet nettopp har dette som føremål (Kvale & Brinkmann, 2015). Hammersley og Atkinson (1996) skriv at etnografar ikkje alltid har ein førehandsbestemt liste over spørsmål som skal stillast til intervjudeltakarane, men har heller ei liste over ulike tema som skal dekkast. Forskaren har ein fleksibel tilnærming der diskusjonen kan flyte på ein naturleg måte, liknande ein vanleg samtale. Her er det viktig at forskaren er ein aktiv lyttar for å vurdere korleis informasjonen kan knytast til forskingstemaet, og korleis intervjuet kan utvikle seg. Då målet ofte er at forskaren skal ha ein minimal påverknad til det som blir sagt, er det likevel nødvendig med ein viss strukturering i forhold til om informasjonen er relevant eller ikkje (Hammersley og Atkinson, 1996). Desse forfattarane si beskriving av det etnografiske intervjuet liknar den intervjuforma eg brukte i forskingsarbeidet, som Kvale og Brinkmann (2015) kalla eit semistrukturert intervju. Det semistrukturerte kan likna ein dagleg samtale, men har som eit profesjonelt intervju eit føremål. Det semistrukturerte intervjuet er verken ein open samtale eller ei lukka spørjeskjemasamtale, men blir utført i samsvar med ein intervjuguide som sirklar inn bestemte tema (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 46). Før intervjuet laga eg difor ein intervjuguide (Vedlegg 1) som eit hjelpemiddel til å styre samtalen inn på relevante tema. Her delte eg intervjuet inn i tre tema; forventingar, det musikalske samarbeid og sosiale relasjonar. Innan kvart tema hadde eg forberedt ulike spørsmål til intervjudeltakarane. Forskingsintervjuet er ein «interpersonlig situasjon, en samtale mellom to parter om et emne av felles interesse», (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 156). Sidan eg gjennomførte semi-strukturerte intervju, prøvde eg å ikkje la spørsmåla i intervjuguiden styre samtalen, men heller fokusere på tema. Her opplevde eg ein stor fordel ved å forske innan eigen kultur, då eg lettare kunne relatere til det intervjudeltakarane fortalte, og slik byggje vidare på samtalen utan å vera bunde til dei førehandslagde spørsmåla. Tidspunkt og sted for intervjuet blei avtalt med kvar deltakar, og dei varte mellom 45 og 60 minutt. Intervjuet blei avslutta då eg kjente meg nøgd med datainnsamlinga frå dei ulike temaa i intervjuguiden.

3.2 Analyse

3.2.1 Analyse i løpet av datainnsamlinga

Dataanalysen er ein integrert del av heile den etnografiske forskingsprosessen, og starta allereie før feltarbeidet med formulering og definerings av forskingsspørsmål og problemstilling. Eg brukte deretter forskingsspørsmål og problemstillinga til å styre fokus for observasjonane, og til å vurdere korleis dei ulike fenomenane eg observerte kunne vera relevant for forskingsprosjektet mitt. Det eg opplevde som relevant, eller mogleg relevant, blei deretter nedskrive i feltnotata. Analysen begynn formelt å ta form i analytiske notat og kommentarar, men skjer uformelt i etnografen sine tankar og idear (Hammersley & Atkinson, 1996). Marvasti (2014) nemner òg korleis datamaterialet blir valt etter forskaren sine subjektive erfaringar og opplevingar til det observerte:

«Of course, what the researchers actually see or hear in the field and how they interpret it are both filtered through the researchers' orientation toward the object of the observations. In other words, the researchers' substantive focus and analysis are mediated by the way they relate to the object of analysis», (Marvasti, 2014, s. 355).

Dataanalysen er slik med på å bestemme korleis forskingsprosessen og datainnsamlinga skal vera.

Undervegs i datainnsamlinga starta òg det Postholm (2010) kalla for ein deskriptiv analyse, som innebere koding og kategorisering. Denne analysen blei tydeleg brukt etter datainnsamlinga, men føregjekk òg i løpet av innsamlinga. Nokre merkelappar eg hadde i løpet av innsamlinga var verbal- og ikkje-verbal kommunikasjon, forventingar, motivasjon, musikalsk samarbeid, relasjonar og felles forhandlingar. I tillegg til deskriptiv analyse nemner Postholm (2010) teoretisk analyse, der teoriane forskaren har tileigna seg, saman med forskaren sine erfaringar og opplevingar, fungera som briller når ein observera, samlar inn og analysera datamaterialet. Sidan eg hadde lese meg opp på Wenger (2004) sitt praksisfellesskap før eg gjekk ut i feltet, var teorien med på å styre fokuset under datainnsamlinga. Teorien om praksisfellesskapet var til dømes med på å skape merkelappane forventingar, relasjonar og felles forhandlingar.

3.2.2 Analyse etter datainnsamlinga

Etnografar startar med å samle inn data frå deltakarane sine perspektiv, og prøvar deretter å forstå materialet dei har samla inn. Deltakarane sine perspektiv og forskaren sitt perspektiv blir slik fletta saman i ein heilskapleg forståing (Postholm, 2010). I analysearbeidet etter datainnsamlinga, begynte eg på ein deskriptiv analysemetode. Her gjekk eg gjennom dei transkriberte intervju, og prøvde å koda og kategoriserte materialet ut i frå dei temaa eg hadde på førehand. Dette opplevde eg derimot som svært utfordrande, og analysen av datamaterialet føregjekk difor over mange rundar med ulike kategoriar og tema. Forskingsprosjektet mitt handlar i hovudsak om kva relasjonar som blir skapt innan praksisfellesskapet, og desse relasjonane går på kryss og tvers. Eg erfarte difor ei stor utfordring ved å prøve å strukturere eit datamateriale av menneskelege relasjonar, og ende opp med å plassere materialet der eg kjente at det passa best på analysetidspunktet.

3.3 Refleksjonar og etiske val

3.3.1 Før feltarbeidet

I utforminga av forskingsdesignet, var det tydeleg at eg ville forske på andre menneske. Eg var difor nøydd til å sende inn ein søknad til Sikt, for å få lov til å behandle personopplysingar i forskingsprosjektet. Sikt gav meg deretter ei vurdering (Vedlegg 2), samt ein rådgjevar for å hjelpe med å finne dei beste løysingane for å oppfylle krav til personvern. Det er eit viktig etisk prinsipp at forskaren informerer om forskingsprosessen før forskingsarbeidet startar, slik at deltakarane veit kva som skal skje og kva dei har samtykka å engasjere seg i (Postholm, 2010). Eg laga difor to ulike samtykkeskjema med informasjonsskriv, eitt til intervju (Vedlegg 3) og eitt til observasjon (Vedlegg 4). Her fekk eg derimot tilbakemelding av rådgjevaren min frå Sikt at eg ikkje hadde behov for samtykkeskjema til observasjon, då eg ikkje skulle notere eller behandle noko personidentifiserande i feltnotata. Eg informerte likevel alle deltakarane om prosjektet ved den fyrste observasjonen, slik at alle kjente seg trygg i forskingsarbeidet. Her var det til dømes viktig for meg å få fram at eg ikkje ville fokusere på enkeltpersonar, men på heile gruppa som eit fellesskap. Det var òg viktig å få fram korleis alt av feltnotat og anna datamateriale vil bli anonymisert og ikkje-

personidentifiserande, slik at deltakarane kunne kjenne seg trygge og ikkje måtte handle annleis enn i ei vanleg setting.

I brassbandet har dei òg ei styregruppe som ynska å ha eit møte med meg før feltarbeidet starta. Her starta eg med å fortelje kort om prosjektet, og hadde deretter ein samtale med styremedlemmane om korleis me kunne samarbeide for å oppfylle krava til personvern. Ei av sakane handla til dømes om korleis eg er avhengig av at deltakarane ikkje spreier informasjon om forskingsprosjektet til andre menneske, slik at anonymiteten blir bevart. Me snakka òg om at deltakarane til kvar tid hadde rett til å trekkje seg frå deltakinga, utan at det oppstår negative konsekvensar for dei. Alt dette var òg informert i informasjonsskrivet og samtykkeskjema (Vedlegg 3 og Vedlegg 4), men eg ynska å repetere informasjonen munnleg slik at eg var sikker på at deltakarane visste kva forskingsprosjektet gjekk ut på, og kva det krevja av deltakarane. På møtet blei me òg einige om ein kontaktperson i brassbandet som deltakarane kunne kontakte ved interesse for å stille til intervju. Dette var for å skape ein større tryggleik, dersom intervjudeltakarane ynska å halde seg anonym for resten av brassbandet. Etter å ha fått seks interesserte musikantar i tillegg til dirigenten, fekk eg hjelp av kontaktpersonen til å veta dei tre musikantane som passa best til utvalskriteria mine. Eg sendte deretter ein mail til dei valte intervjudeltakarane for å avtale tid og sted for intervju, saman med informasjonsskriv og samtykkeskjema. Før intervju, gjentok eg munnleg korleis alt av personidentifiserande materiale kom til å bli anonymisert, og at dei difor kunne snakke fritt framfor min private lydopptakar.

3.3.2 I løpet av feltarbeidet

Kvalitative studiar handlar om å forstå andre menneske. Forskaren må difor ha ei tolkande rolle gjennom heile forskingsprosessen, og prøve å skape mening med alt ein ser og høyrer. Det er òg viktig at deltakarane er klar over kva roller forskaren har i løpet av forskingsarbeidet, slik at ein veit korleis ein skal forhalde seg til kvarandre. I motsetning til ein kvantitativ spørjeundersøking der forholdet mellom forskar og forskingsdeltakarane kan vera objektiv, er det i ei kvalitativ forskning eit nært samarbeidsforhold mellom forskaren og deltakarane og kontekstane som er i fokus

gjennom forskinga (Postholm, 2010). Dei rollene eg tok i løpet av forskingsprosessen og dei spørsmåla eg valte å stille, var difor med på å påverke forskingsdeltakarane. Sidan eg ynska å få fram deltakarane sine erfaringar og opplevingar, prøvde eg difor å minimera graden av påverking. I løpet av observasjonen var eg til dømes ikkje-deltakande, og deltakarane kunne difor gjennomføre dei vanlege aktivitetane deira utan å tenke på at eg var til stades. I intervjuet var målet at eg og intervjudeltakarane skulle ha ein open samtale om dei temaa eg hadde førebudd, altså eit semi-strukturert intervju. Her prøvde eg å vera minimalt førande i samtalen, og lytta godt på kva intervjudeltakarane hadde å fortelje om dei ulike temaa.

I løpet av feltarbeidet er forskaren si oppgåve å samle inn datamateriale og arbeide med det for å få ei betre forståing av forskingsfeltet, og slik kunne svare på problemstillinga. Her er det viktig ta omsyn til deltakarane sine verdjar og interesser, samtidig som ein arbeidar mot å nå målsettingane for prosjektet (Postholm, 2010). Sidan eg gjennomførte ikkje-deltakande observasjonar, var det viktig for meg å ikkje forstyrre noko av dei musikalske aktivitetane som skjedde. Eg plasserte meg nokre meter vekk frå brassbandet, samt nær nok til å kunne studere ansikta til musikantane. I arbeid med musikk er ein òg avhengig av å ha eit heilt stille øvingslokale utan forstyrringar. Eg gav difor beskjed til dirigenten om å gje meg eit blikk, dersom noteringa på min private datamaskin laga for mykje lyd. Dirigenten var derimot veldig positiv til forskingsprosjektet, og open for at det kom nokre lydar frå tastaturet. Det bør vera eit gjensidig forhold mellom forskar og deltakarar, og alle aktørane i forskingsarbeidet skal behandlast med respekt, skriv Postholm (2010). Dette betyr både å behandle datamaterialet på best mogleg vis, samt at deltakarane i forskingsarbeidet blir verdsett i forskingsprosessen. I løpet av øvinga hadde musikantane òg ein pause, der mange sosialiserte seg med kvarandre. Her gjekk eg ut av den ikkje-deltakande rolla, og blei deltakande i samtalane med musikantane.

3.3.3 Etter feltarbeidet

Deltakarane i forskingsarbeid har rett på privatliv, og identiteten deira må difor bli beskytta. I løpet av intervju dukka det til dømes opp noko informasjon som eg oppfatta

som privat, og eg valte difor å fjerne det eller presentera det på ein måte der deltakaren ikkje kunne kjennast igjen i forskingsteksten. I tillegg har eg valt å gje intervjudeltakarane fiktive namn som ikkje er påverka av kjønn. Sitat frå intervjudeltakarane som inneheld pronomen som «ho/han», er difor blitt endra etter det pronomenet som passa det fiktive namnet. Her har eg valt å gje dirigenten namnet Ole, musikanten på horn har fått namnet Thea, principal-kornetten har eg valt å kalle Katrine, og trombonisten har fått namnet Kristoffer. Postholm (2010) nemner òg korleis forskaren ikkje må formulera informasjonen annleis enn korleis det blei fortalt av intervjudeltakaren, og at sitat blir riktig gjenteke. Forskingsteksten må skrivast slik at alle kan lese den utan å bli fornærma, både deltakarar og deira vener (Malterud, 2003). Eg har til dømes høyrte gjennom lydopptaka fleire gongar i løpet av transkripsjonane, for å prøve å skrive ned det som blei sagt så likt som mogleg. Når eg har valt ulike sitat som eg har ynska å presentere i oppgåva, har eg prøvd å presentere det for lesaren slik eg sjølv har tolka intervjudeltakarane sine erfaringar og opplevingar. Nokre gongar har eg valt å kutte i lengre sitat, og har då vist til dette ved bruk av parentes og tre punktum: «(...)». Eg har slik prøvd å presentera datamaterialet slik at forskingsdeltakarane kjenner seg riktig representert, og at lesaren opplev datamaterialet gjennom deltakarane sine perspektiv.

4 Felles verksemd

I løpet av analyseprosessen valte eg å kategorisere datamaterialet ved bruk av Wenger (2004) sine tre dimensjonar og kjenneteikn for eit praksisfellesskap; *felles verksemd*, *gjensidig engasjement* og *felles repertoar*. I dette kapitlet vil eg starte med å presentere dei funna eg har valt å plassere innan kategorien *felles verksemd*, då eg forstår denne dimensjonen som grunnlaget for korleis brassbandet fungera som ein musikalsk praksisfellesskap. Eg har valt å dele kategorien opp i to underkategoriar som eg forstår som kjenneteikna på ein felles verksemd. Den fyrste underkategorien har eg valt å namngje *gjensidig ansvarskjensle*, som handlar om kva normer og reglar som finnst i brassbandet, og korleis fellesskapet respondera på dei. Då *gjensidig ansvarskjensle* inneheld den strukturerte og tydelege forhandlinga som skjer i brassbandet, handlar den andre underkategorien, *å byggje eit fellesskap*, meir om korleis

den kollektive forhandlinga vegleiar medlemmane i å skape og utvikle ei felles verksemd. I løpet av kapitlet har eg òg drøfta funna opp mot tidlegare presentert teori, noko eg opplevde som ein ryddig måte å strukturere forskingsteksten på. Til slutt har eg diskutert funna opp mot forskingsspørsmåla.

4.1 Gjensidig ansvarskjensle

4.1.1 Kollektivt forhandla mål og forventningar

I samtale med intervjudeltakarane opplevde eg tydelege rammer for fellesskapet, der alle intervjudeltakarane nemnte korleis forventingar og mål for sesongen blir diskutert i fellesskap ved årlege medlemsmøte. Musikalske praksisfellesskap skjer utanfor formelle undervising- og læresituasjonar, og brassbandet har difor ikkje formaliserte læreplanar å følge. Kristoffer fortel at medlemmane i brassbandet set seg mål for sesongen, både kortsiktige og langsiktige, og at dei snakkar om forventingar til musikantane og dirigentar, både musikalsk og sosialt. I følgje Wenger sin dimensjon om felles verksemd, er den et: «(...) resultat af en kollektiv forhandlingsproces, der afspejler det gensidige engagements fulde kompleksitet», (Wenger, 2004, s. 96). Her tenkjer eg at medlemmane sitt årlege medlemsmøte representera ein strukturert form for ein forhandlingsprosess, der dei saman blir einige om til dømes kva ulike normer og reglar som bør gjelde for fellesskapet. Katrine fortel at forventingane til musikantane er: «(...) at ein kjem i god tid, er varmt opp, klar til å spela når vi skal begynna, og at ein har øvd, og at ein fokusera på å gjera sitt beste under øvingstida», (Katrine). Noko eg opplev som viktig for Katrine og Ole å poengtere, er korleis normer og reglar kan bli forhandla ulikt ut i frå kva divisjon brassbandet spelar i:

«(...) Forberedt har ikkje same betydning i ein første- eller andre-divisjon korps som det har i eit elitekorps. (...) Vi kan ikkje forvente at alle kan si stemme. Det er ikkje realistisk. Det er berre at folk er fokusert og har lyst til å bli betre. At folk ikkje kjem og sit på øving utan å gje ein innsats, sjølv om alle er velkommen», (Katrine).

Her nemner Katrine korleis ei forventing er at musikantane visar ei lyst til å bli betre, noko som kan representera det gjensidige engasjementet som Wenger nemner som eit viktig element i ein kollektiv forhandlingsprosess. Ole fortel òg om den urealistiske

elite-forventinga om at musikantane kan alle notane før fyrste øving, men heller ei forventing om «at ein har sett på det og at ein gjere så godt ein kan. At ein spør viss det er noko ein ikkje forstår. Og at ein aukar kompetansen til neste gang», (Ole).

Intervjudeltakarane fortel òg om spesifikke forventingar til dirigenten, som å ha ein klar idé om kva dei vil for musikken, ei forståing for partituret og ein god plan for å vegleie musikantane til det ynska resultatet. Kristoffer verkar positiv til det å setje konkrete forventingar til dirigentar, men fortel at han opplev det som tabu i mange korps, då dirigenten ofte har ein styrande rolle. Funna til Bredesen (2016) viste blant anna korleis ein godt samarbeid og tydeleg rollefordeling blant styret og dirigenten, kan vera eit nyttig verktøy for å skape eit vellukka skulekorps. Då styret i brassbandet består av deltakande musikantar, består derimot styret i skulekorps av foreldre til musikantane. Kan dette påverke forståinga av dirigentrolla, og deretter til kva forventingar som er sett? Frå egne erfaringar, er dirigentrolla noko annleis frå eit skulekorps til eit korps med vaksne musikantar. Eg tenkjer likevel at funna til Bredesen (2016) om ei tydeleg rollefordeling kan vera viktig for å få samarbeidet til å fungere i eit fellesskap, og deretter at medlemmane får ei forståing for kva dirigentrolla innebere. Det at medlemmane i brassbandet set tydelege forventingar til kvarandre, både musikantar og dirigent, tenkjer eg er viktig for det Wenger (2004) nemner som gjensidig ansvarskjensle.

4.1.2 Forskjellar i målaksept og måloppfylling

Sjølv om normer og reglar blir skapt og utvikla gjennom kollektiv forhandling, er det likevel ikkje alltid medlemmane har like stor ansvarskjensle for å halde dei. Korleis kan eit brot i normer og reglar påverke fellesskapet? Thea fortel til dømes om at når medlemmar ikkje øver sjølvstendig mellom fellesøvingane, blir brassbandet nøydd til å bruke fellesøvinga på å arbeide med individuelle stemmer. Thea meiner dette ofte skapar irritasjon og ei dårleg kjensle blant medlemmane. Ole fortel òg korleis framgangen stoppar opp, og at om nokre medlemmar ikkje møter til øving, er ein ofte nøydd til å gå tilbake i prosessen og repetere tidlegare øvingsprosessar. «(...) Og då merker ein at det påverke samspelet, viss nokon ikkje heilt kan stemma si, mens andre har kome veldig mykje lenger. Så, det rakker jo båten littegrann», (Ole). Det å måtte repetere kunnskap nemnte òg Heiling (2000) i sin forskning, og mogleg det er

uunngåeleg i eit slik fellesskap. Heiling meiner at kvaliteten på det musikalske resultatet blir avgrensa av forskjellane i målaksept og måloppfylling. Om deltakarane i brassbandet har ulike forståingar av normene og reglane i praksisfellesskapet, kan det slik gå ut over den musikalske prosessen og deretter resultatet. Korleis kan derimot ei øving sjå ut om medlemmane har den gjensidige ansvarskjensla som Wenger (2004) ser på som viktig for å oppretthalde den felles verksemda?

«(...) I ei perfekt verd kjem alle på øvinga førebudd, slik at vi arbeidar på ensemblet i staden for individuelle stemmer. Når du kan di stemme, treng du ikkje å høyre på deg sjølv eller å fokusera på notane på same måte. Du kan høyre kva dei andre spela, og «Åh, der er eg i lag med barytonar». Du er meir merksam på ting når du kan stemma di. (...) Idéen av at du kan høyre på kva alle andre spelar, det tar deg til eit heilt anna nivå. Opplevinga meiner eg. Ikkje for publikum, men for meg som musikanter. Når eg kan mi stemme så er det mykje meir underhaldande for meg å spele, i staden for å stirre på notane»,
(Katrine).

Slik eg tolkar Katrine si ytring, kan ei gjensidig ansvarskjensle der medlemmane stiller førebudd til fellesøving, gjere at medlemmane blir mindre avhengig av dei nedskrivne notane, og kan slik bli meir observant på det musikalske som skjer rundt seg. Dette kan skape eit større rom for det musikalske samspelet i brassbandet, som vil løfte den individuelle og estetiske opplevinga av musikkutøvinga.

Det er tydeleg at Katrine sjølv har erfart dette nivået av ei estetisk musikalsk oppleving, som slik kan ha blitt ei indre motivasjon for at ho skal stille førebudd. Eg tolkar derimot frå Katrine at ikkje alle musikantar har denne erfaringa, og at dette mogleg kan vera ei årsak til mangel på motivasjon for å utvikle det musikalske nivået. Kan dette kjenneteikne det Lave og Wenger (2003) beskriv som legitim perifer deltakar? Om eg definerer Katrine som det Lave og Wenger (2003) kalla for fullverdig deltakar, må dei andre musikantane nå det same nivået av musikalsk estetikk, for å òg bli ein fullverdig deltakar. Katrine meiner at nøkkelen for å oppnå dette, er å læra seg si stemme så godt at ein ikkje treng å fokusera på seg sjølv, men heller få oppleve dei estetiske uttrykka

som kjem ut av den kollektivt skapte musikken. Lave og Wenger peikar på korleis dei legitime perifere deltakarane tek til seg meir kunnskap dess lenger dei får observere og ta del i praksisfellesskapet. Over tid kan dei slik danne ei oppfatning om kva som er det grunnleggjande av fellesskapet sin praksis, som blant anna innebere kven som deltek, kva deltakarane gjere og kvifor dei handlar på ulike måtar, korleis dei andre lærande handlar, og kva som må lærast for å bli fullverdige praktistarar (Lave & Wenger, 2003). Er det derimot slik at alle kan bli fullverdige praktistarar om dei berre deltek i praksisfellesskapet i lang nok tid? Av erfaring, tenkjer eg at det ikkje kun er nykomarane som manglar opplevinga av det estetisk musikalske nivået som Katrine ynskjer at dei skal, men at det òg er lengre deltakande av praksisen. Om lærlingane til dømes ikkje har danna seg ei oppfatning om kva som må til for å bli ein fullverdig praktistar, har dei heller ikkje grunnlaget for å kunne bli det. Mogleg samtalen om forventningane og måla som blir sett på det årlege medlemsmøtet ikkje berre må innehalde kollektive mål, men òg individuelle mål? Om samtalen på medlemsmøtet kan innebere deltakarane sine individuelle mål, kan dette være ein metode til kunnskapsformidling, som slik kan auke lærlingane si forståing for kvifor veteranane handlar slik dei gjere, og deretter kva som må til for å bli ein fullverdig deltakar. Då arbeidet mot kunstnarleg perfeksjon er avhengig av dei individuelle måla til deltakarane, kan mogleg det å ha ein open samtale om det bidra til ei betre forståing av mangfaldet i praksisfellesskapet (Heiling, 2000). Ei kollektiv forståing for kvarandre sine mål, tenkjer eg deretter kan være ein motivasjonsfaktor for deltakarane til å samarbeide mot å oppfylle dei måla som er kollektivt forhandla, og slik skape den gjensidige ansvarskjensla til fellesskapet.

4.1.3 Individuell motivasjon til deltaking

I følge Wenger (2004) er mangfald like viktig som homogenitet i eit praksisfellesskap, då dei ulike meiningane og kompetansane er det som stadig utfordrar verksemda i å utvikle seg. Mangfaldet visar òg til den gjestfridommen som Higgins (2012) meiner kjenneteiknar eit musikalsk praksisfellesskap, og som blant anna fører til ulik motivasjon til deltaking og ulik ansvarskjensle til fellesskapet. Ole meiner at den ulike ansvarskjensla til medlemmane er påverka av deira ulike indre forventingar til fellesskapet. «Kanskje nokon kjem for å spille mest mogleg og prøve å bli best mogleg,

mens andre synast det er kjempegøy sosialt», (Ole). Ved samtale om forventingar, nemner Thea korleis det blant anna kan vera knytt til alder:

«Dei yngste vil at folk skal kome og kunne tinga sine og følge med og slikt. Men dei vil òg berre ha det gøy. Og snakke med kvarandre litt på øvingane, sjølv om ein eigentleg ikkje skal snakke så mykje. Dei som er litt i midten og oppover, dei vil ha det litt meir alvorleg enn dei yngste. (...) Mine forventningar er å ha det gøy på øvingane, og ikkje sitte der og ikkje kunne snakke i det heile tatt, anna enn dei 10 minuttane i pausen», (Thea).

Her fortel Thea om dei ulike forventingane til kommunikasjon i fellesøvinga. Betyr dette at dei yngre er meir motivert av sosiale faktorar enn dei eldre, eller betyr det at dei eldre har ei større forståing av å utnytte ressursane ein har i øvingstida? Lave og Wenger (2003) skriv korleis det å delta i ein sosial praksis skapar relasjonar til heile det sosiale fellesskapet, og at relasjonssystema stadig blir endra og utvikla. Deltakarane blir både påverka av og påverkar desse relasjonane, og identiteten deira blir slik endra i forhold til dei moglegheitene som relasjonssystema aktiverer (Lave & Wenger, 2003). Dei eldre deltakarane av brassbandet har mogleg lært frå dei tidlegare veteranane kva som bør prioriterast på fellesøvinga. Dei yngre deltakarane kjem her med nye meiningar, og kan slik utfordre praksisfellesskapet i å skape nye meiningar enn det som tidlegare var etablert blant veteranane. Her kan anten dei eldre bli påverka av desse relasjonssystema og slik endre sin identitet til å prioritere dei sosiale faktorene, eller så kan dei eldre påverke dei yngre til å heller prioritere det musikalske i øvingstida. Det at deltakarane utfordrar kvarandre sine meiningar, opnar opp for refleksjon og diskusjon om kva som er viktig for fellesskapet, noko Lave og Wenger (2003) meiner er ein viktig del av læringa som innebere konstruksjon av identitetar.

Thea fortel òg om usamd blant dei yngre og eldre medlemmane når det gjeld forhandlingane om brassbandet sitt musikalske mål. Intervjudeltakarane fortel om medlemmane sitt felles mål om å rykke opp til fyrste divisjon, men er medlemmane like motivert til å arbeide mot målet? Her fortel Thea om korleis dei eldre musikantane i styret ser på det som ein sjølvfølge å leggje inn litt ekstra innsats for å prøve å nå målet,

noko Thea opplev at dei yngre musikantane ikkje er villig til. «Vi har jo eit mål om å komme opp der. Men viss vi ikkje får det til på NM, så veit eg at det er litt delt på kva vi har lyst til å gjera etter det», (Thea). Wenger peikar på korleis ikkje medlemmane er nøydd til å vera einige om alt for å få praksisfellesskapet til å fungere, men at dei må finne ein måte å gjera praksisen i lag som ei gruppe, slik at den felles verksemda er kollektiv forhandla. Her kunne Ole fortelje om tidlegare erfaringar i andre brassband, og at det alltid vil vera skilnadar mellom medlemmane i kvifor dei vel å delta i fellesskapet, men at ein må gjera det beste ut av det. Thea fortel til dømes at dirigenten ofte brukar å fortelje musikantane spesifikt kva dei må øve på til neste fellesøving, slik at fellesskapet slepp å bruke tid på individuelle utfordringar. Her fortel Ole at han brukar å ta partiet i eit rolegare tempo, og prøver deretter å finne ei løysing som er tilpassa musikantane sine føresetnadar. Ole fortel samtidig at han er tydeleg for musikantane at dei må leggje inn ein eigeninnsats med ei utsegn om at «Eg øver ikkje for deg. Du må øve sjølv!», (Ole).

4.2 Å byggje eit fellesskap

4.2.1 Medlemsføresetnadar

Kva skal til for å skape eit musikalsk velfungerande fellesskap? Dette spørsmålet blei stilt i løpet av intervjuet, eit ope spørsmål som kan tolkast forskjellig av intervjudeltakarane. Her hadde til dømes Thea fokus på sosial tryggleik, og nemner det som viktigast å tørre å spele feil. I følgje Thea skal ein ikkje prøve å gøyme vekk det ein ikkje kan, men ikkje vera redd for å prøve å spele ein utfordrande rytme: «(...) og om du spela feil og alle høyrer det, så speler du feil», (Thea). Higgins (2012) nemnar òg fordelane ved å erfare ein risiko i å feile, då det kan fremje ei oppleving av meistring. I tillegg til sosial tryggleik som faktor til eit musikalsk velfungerande fellesskap, påpeiker Ole korleis ein må respektere og arbeide med det mangfaldet som finnast i praksisfellesskapet:

«(...) då må ein ha tryggleik, ein må ha ein arbeidshaldning der ein tenker at vi må jobbe oss fram mot ting. Det er ingenting som berre kjem naturleg. Vi må tole å jobbe. Eller vi må tole at nokon må jobbe meir enn andre. Ein må ha den forståinga for at vi er på ulike nivå,

alle saman, frå den beste til den yngste, til kva enn det er. (...) Og berre det at ein tør. At ein tør å ta sjans og få lov til å sitte og jobbe med noko, å stole på prosessen. (...) tryggleik og speglede, det er det viktigaste for meg», (Ole).

Her nemner Ole eit mål om at medlemmane opplev tryggleik og speglede, noko som samsvara med Heiling (2000) sine funn frå det svenske brassbandet, der han konkluderte med at ein god motivasjonsfaktor var å ha det overordna målet «spela snyggt och ha kul». Ole nemner òg at ein må respektere kvarandre sine føresetnader, og å gje ein innsats i å få fellesskapet til å fungere. Wenger skriv korleis ein nøydd til å tenke på dei ulike ressursane og avgrensingane som praksisfellesskapet utviklar seg i, for å kunne skape ei felles verksemd. Her er til dømes medlemsføresetnadane ein ressurs og avgrensing som brassbandet må respektere og ta i bruk på best mogleg måte for å få fellesskapet til å fungere. Katrine fortel til dømes at ho har ei utdanning innan musikk, og brukar det til å bidrege til fellesskapet med «ein slags dugnad og gje timar til kven som helst. Om nokon vil ha ein time frå meg så hjelper eg gjerne med stemmer, for å rette opp i saker og få det til», (Katrine). Som tidlegare nemnt i kategorien *gjensidig ansvarskjensle*, blir brassbandet ofte nøydd til å bruke fellesøvinga på individuelle stemmer om musikantane ikkje har lært seg notane sine på eiga hand, som i følge Thea kan skape irritasjon blant medlemmane, og deretter øydeleggje for Ole sitt mål om opplevinga av speglede for medlemmane. Fellesskapet utnyttar difor Katrine sin kunnskap som ein ressurs til å utvikle musikantane sine individuelle musikalske evner, slik at fellesøvinga kan innehalde samspel og deretter skape speglede.

4.2.2 Kommunikasjon som eit verktøy til kollektiv forhandling

Då eg spurde deltakarane kva som skulle til for å skape eit vellukka fellesskap, nemnte dei både sosial tryggleik, speglede, og ei forståing for mangfaldet som finnast i fellesskapet. Ein anna faktor eg tenkjer er viktig for å byggje eit fellesskap, er korleis medlemmane kommunisera med kvarandre. Kommunikative prosessar er sentrale i eit sosiokulturelt perspektiv på menneskeleg læring og utvikling, då det er gjennom kommunikasjon at individet blir delaktig i kunnskap og ferdigheiter (Säljö, 2001). Slik kommunikasjon opplevde eg blant anna som tydeleg i den fyrste observasjonen av fellesøvinga:

«Etter gjennom-speling av NM-stykket spør dirigenten kva musikantane tenker. Dirigent og musikantar snakkar seg gjennom dei musikalske erfaringane og opplevingane av gjennom-spelinga. Musikantane diskuterar òg med sidemannen. Samtalen bera preg av seriøsitet rundt eit felles mål om å spela bra, samt humor og glede. Eg opplev ein tydeleg felles interesse blant medlemmane om å skape musikk av høg kvalitet. Medlemmane delar erfaringar og opplevingar, og fleirtalet verkar einige i ytringane. Mange verkar trygge i å ta ordet.

Dirigent rettar merksemd rundt solistane og gjev dei applaus»,
(observasjonsnotat, 21:35-21:45, 15.januar 2024).

Her kan medlemmane dela sine personlege erfaringar og opplevingar med fellesskapet, noko som er viktig for læring og utvikling (Säljö, 2001). Eg opplev denne observasjonen som ein kollektiv forhandling, der medlemmane diskuterar kva som gjekk bra og kva som gjekk dårleg, kva som var målet med musikken, og korleis dei kunne oppnå dette målet. I følgje Wenger (2004) er nettopp slike diskusjonar og evalueringar viktige om brassbandet skal kunne bli god til noko. Wenger (2004) nemner blant anna at ein må utvikle evner for spesialisert sensitivitet, noko medlemmane viser til då dei diskuterar kva som gjekk bra eller dårleg i utøvinga av musikken. Ein må òg kunne utvikle evner for estetisk sans, noko som til dømes solistane får vist i deira utøving og som med-musikantane respondera på. Til slutt meiner Wenger (2004) at ein må utvikle avanserte ferdigheiter for å kunne evaluera kvaliteten av eit produkt eller ei handling, noko som medlemmane viser i diskusjonen og evalueringa av gjennom-spelinga. Det er når desse evnene og ferdigheitene blir delt i eit praksisfellesskap, at deltakarane kan forhandle føremålet og definere verksemda (Wenger, 2004). Dette kan ein blant anna sjå i observasjonsnotatet (21:35-21:45, 15.januar 2024), samt andre forhandlingar som skjer i fellesskapet. Ole nemner blant anna at dei har mange komitéar i korpset, og at alle skal vera del av ein komité. «Alle skal ikkje yte like mykje. Men dei skal føle at dei er ein del av noko, at dei kan skape noko. Dei eig litt av korpset», (Ole). Komitéane tenkjer eg kan opne for større kommunikasjon rundt verksemda, då det å dele medlemmane inn i mindre grupper mogleg kan skape ei tryggare oppleving av å ta del i den kollektive forhandlinga. Komitéane og diskusjonane som skjer i fellesskapet, tolkar eg som den kollektive forhandlinga Wenger (2004) beskriv som skapar ei felles verksemd.

4.2.3 Det sosiale fellesskapet

Til slutt i underkategorien *å byggje eit fellesskap*, vil eg nemne nokre sosiale faktorar som er med på å utvikle fellesskapet. Etter å ha gjennomført intervjuet, fekk eg eit sterkt inntrykk frå intervjudeltakarane om at dei sosiale faktorane har høg verdi i brassbandet. Då eg til dømes spurde Ole om brassbandet hadde eit felles mål, svarte han:

«Ja. Eg trur at det overordna målet er å skape eit inkluderande korpsmiljø der folk har lyst til å væra med. (...) vi har skapt eit ganske godt sosialt miljø der ein er velkommen, ein er inkludert, anten ein er 14 eller 60. Det er jo noko som er spesielt for korps, uansett. (...) Eg trur at det overordna målet er med det sosiale, fordi det vil skape eit betre musikalsk fellesskap. Når ein kjenner kvarandre veldig godt. Når ein kan le litt i lag og ikkje væra redd for å spele feil, eller for å bomme, eller for å ta i og gje alt av deg sjølv. Så eg trur at det sosiale fellesskapet er veldig sunt for det musikalske fellesskapet», (Ole).

Ole meiner at eit godt sosialt miljø kan skape latter i øvingslokalet, gjera at medlemmane blir trygge i å spele, og slik skape eit betre musikalsk fellesskap. Kristoffer fortel òg om eit godt sosialt miljø i brassbandet, og nemner korleis det mogleg kan gjera det lettare å snakke i plenum og spørje om ting. I følgje Ole har brassbandet etablert eit trygt fellesskap der medlemmane blant anna kjenner seg trygge i å bruke humor, samt vise når dei er slitne: «Så både det gode og det dårlege eller vonde, det har plass», (Ole). Han fortel òg korleis han opplev medlemmane som veldig opne og inkluderande, og at dei gjev kvarandre plass når dei treng det. «Og viss det er nokon som skulle være slitne og lei seg eller kva enn det er, så er det alltid nokon dei kan snakke med», (Ole). Cole og Engestrom (1987/1993) skriv korleis ein aktivitet ikkje kan forståast eller analyserast utanfor den konteksten den skjer i, og at ein difor både må undersøke dei aktivitetane menneske engasjera seg i og kven dei er, kva mål, intensjonar, reglar og normer som styrer aktiviteten, og produktet som kjem ut av aktiviteten (Engestrom 1987, Cole og Engestrom 1993). Dei sosiale faktorane som skjer i praksisfellesskapet er difor ein viktig del av å til dømes undersøke korleis brassbandet arbeidar musikalsk, og omvendt. Dei relasjonane som finnast mellom medlemmane har difor vist seg å bli ein svært viktig del av forskingsprosjektet, og det å skape ei felles

verksemd.

4.3 Diskusjon

Til slutt i kapitlet, ynskjer eg å diskutere korleis funna er kopla til dei to forskningsspørsmåla «korleis kan ei verksemd bli påverka av relasjonane som blir skapt og utvikla mellom deltakarane?» og «korleis kan dei sosiale relasjonane mellom deltakarane påverke og bli påverka av det musikalske samarbeidet?». Eg starta kapitlet med å presentera funna som handlar om korleis brassbandet fungera som ei verksemd, og vil diskutere korleis verksemda blir påverka av relasjonane mellom deltakarane. Intervjudeltakarane visar til ulike metodar for å forhandle verksemda i løpet av sesongen, der dei grunnleggjande forventingane og måla blir forhandla ved det årlege medlemsmøtet. Ei av forventingane er blant anna at musikantane gjev ein innsats i å arbeide mot det kollektivt forhandla målet, og at dei aukar kompetansen sin mellom kvar fellesøving. Brassbandet ser det òg viktig å setje forventingar til dirigenten, som blant anna innebere å vegleie musikantane til det ynska resultatet. Dei tydelege forventingane som blir sett av brassbandet, tenkjer eg er viktig for deltakarane si forståing av det å ha ei gjensidig ansvarskjensle til fellesskapet. Denne gjensidige ansvarskjensla tenkjer eg kjenneteiknar relasjonane som blir bygd i fellesskapet, og korleis deltakarane er nøydd til å skape tillit til kvarandre. Trygge sosiale relasjonar kan til dømes påverke til ei verksemd der deltakarane tørr å utfordre seg sjølv og utvikle sin musikalitet. Ein viktig faktor for dette, er å respektere og nytte seg av det mangfaldet som finnast i fellesskapet. Å utvikle relasjonar slik at ein kjenner kvarandre sine føresetnadar, kan slik skape ei verksemd der ein kan utvikle samarbeidsrelasjonar. I tillegg blir kommunikasjon sett på som sentralt for læringa som skjer i fellesskapet, og god kommunikasjon er slik ein viktig del av den kollektive forhandlinga som er med på å skape ei felles verksemd.

Korleis kan dei sosiale relasjonane mellom deltakarane påverke og bli påverka av det musikalske samarbeidet? Om deltakarane ikkje arbeider mot dei forventingane som er sett, kan det skape misnøye i fellesskapet då det blir vanskelegare å nå det musikalske målet. Deltakarar som ikkje er førebudd og ikkje samarbeider for å nå det kollektive

målet, kan difor svekke dei sosiale relasjonane mellom deltakarane. Mine funn samsvara slik med Heiling (2000), som visar til korleis kvaliteten på det musikalske resultatet blir avgrensa av forskjellane i målaksept og måloppfylling. Om deltakarane derimot er førebudd, kan det bidra til eit betre musikalsk samspel, noko som igjen kan løfte den individuelle og estetiske opplevinga av musikkutøvinga. Deltakarane i brassbandet visar ei stor vektlegging på det sosiale fellesskapet, der ein skal vera velkomen og inkludert. Eit godt sosialt fellesskap påverkar, i følgje intervjudeltakarane, til eit miljø der deltakarane tør å vera seg sjølv og ytre sine meiningar, og der dei tør å utfordre seg sjølv musikalsk, noko som kan påverke den individuelle musikalske utviklinga og deretter den kollektive utviklinga. Funna visar slik til tydelege påverknadar mellom verksemda, dei sosiale relasjonane og det musikalske samarbeidet.

5 Gjensidig engasjement

I det førige kapittelet *felles verksemd* har eg presentert nettopp dei funna som handlar om dei meir overordna og strukturerte forhandlingane som skjer i brassbandet. I Wenger (2004) sin neste dimensjon for eit praksisfellesskap, *gjensidig engasjement*, vil eg gå meir i djupna på kvifor medlemmane vel å delta i fellesskapet. Her presentera eg fyrst underkategorien *meningsskaping og deltakarrolle*, som blant anna innebere kva som motivera deltakarane til å fortsette. Deretter vil eg presentere underkategorien *å bygge relasjonar*, der eg drøftar korleis relasjonane påverkar og blir påverka av praksisen. Til slutt er det eit delkapittel om *samarbeid*, og kapittel 5 blir slik ein viktig del av å diskutere den fyrste delen av problemstillinga «kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eit vaksenkorps?».

5.1 Meningsskaping og deltakarrolle

5.1.1 Skryt for å skape engasjement

I følgje Wenger (2004) eksistera ikkje ein praksis abstrakt, men den eksistera fordi menneske er engasjert i handlingar der mening blir forhandla mellom deltakarane. Aktivitetane som skjer i brassbandet må difor gje interesse og skape engasjement for deltakarane, slik at det gjev mening for dei å delta. Kva deltakarrolle gjev til dømes

mening for medlemmane å ha, og kva motivera medlemmane til å fortsette i brassbandet? Her svara intervjudeltakarane korleis dei brukar å motivere kvarandre ved oppmuntring og skryt: «(...) til dømes prinsipalen, viss nokon speler skikkeleg bra på øving, så kjem hen med eit skikkeleg utbrot, verbalt høgt «kjempebra» og ropar, og folk kan gjerne klappe når folk spelar soloar. Då er det jubel», (Thea). Katrine blir her gjeve som eit døme, og ho fortel til meg korleis ho prøver å gje så mykje ros ho kan, slik at medlemmane veit at dei er gode og opplev øvinga som «gøy». Ho fortel korleis brassbandet er eit amatørkorps, at medlemmane betalar for å delta, og at ein legg ned mykje tid i øvingar, konsertar, konkurransar, dugnadar, planlegging og meir. I følge Katrine må ein difor ha det gøy som deltakar, for å ikkje kaste bort både tid og pengar. «(...) vi prøver å gjera det til ein såpass givande aktivitet at folk fortsett. Om vi ikkje gjere det, så fortsett dei ikkje», (Katrine). Funna til Heiling (2000) visar òg korleis styret av verksemda er nøydd til å organisere attraktive aktivitetar slik at medlemmane blir værande, noko som i tillegg er avgjerande for den musikalske utviklinga. I Wenger (2004) sin dimensjon om gjensidig engasjement, er ein føresetnad for å vera engasjert i eit fellesskap sin praksis, å vera ein del av det som gjev mening. Deltakarane må difor kjenne at dei får noko igjen for innsatsen deira, for at dei skal vela å fortsette å delta i praksisen. Den rosen som Katrine og dei andre medlemmane gjev til kvarandre, kan slik vera ein viktig brikke i å oppretthalde fellesskapet, ved å konstant skape mening og engasjement blant medlemmane. Korleis påverka derimot skryten til det gjensidige engasjementet? Katrine fortalte korleis skryten blir gjeve slik at medlemmane veit at dei er gode, og at dei får til noko. Higgins skriv korleis eitt av føremåla med musikalske praksisfellesskap å oppleve musikalsk utvikling. Her tenkjer eg at skryt kan vera ei stadfesting for at medlemmane har oppnådd denne musikalske utviklinga. Skryt kan slik bli brukt som eit verkemiddel for å oppretthalde det gjensidige engasjementet, der medlemmane kan skape mening ut av deltakinga i det musikalske praksisfellesskapet.

5.1.2 Dirigenten som motivasjonsskapar

Eg nemnte tidlegare korleis arbeidet mot kunstnarleg perfeksjon er avgrensa av dei individuelle måla til medlemmane, men det er òg avgrensa av leiarstil og kompetanse frå dirigenten (Heiling, 2000). Dirigenten sin kompetanse styrer når bandet skal utvikle sin musikalske standard, og utan hjelp av dirigenten, ville ikkje musikantane ha klart å

spele på det høgare musikalske nivået som Heiling (2000) observerte i sitt forskingsarbeid. Kristoffer nemner til dømes korleis ulike kommunikasjonsmetodar frå dirigenten kan påverke motivasjonen:

«Eg blir demotivert viss eg blir snakka ned til. Då mistar ein lysten til å prøve. Men viss du føler at du aldri blir gitt opp.. det treng ikkje å vera slik positivt «Fint at du ikkje kan notane dine», det er ikkje det eg meiner, men det er i vertfall litt meir motiverande. Du får meir dårleg samvittigheit enn at du blir irritert eller sint for at du får stygge kommentarar», (Kristoffer).

For Kristoffer skapar det engasjement at dirigenten kommuniserer mykje positivt, ikkje ved å aldri bli skuffa eller ikkje sette krav til musikantane, men ved å halde den positive stemninga og prøve å løfte musikantane. Higgins (2012) beskriv leiaren i det musikalske praksisfellesskapet for ein fasilitator, eller tilretteleggjar, noko eg vil definere dirigent Ole som. Fasilitatoren har i oppgåve å skape eit inkluderande og trygt miljø der ein kjenner seg velkommen til å dele sine tankar og idear (Higgins, 2012). Den positive kommunikasjonen Ole gjev, kan slik vera eit verktøy for å skape eit slikt trygt miljø. Kristoffer nemnte òg korleis dirigent Ole arbeider på ein litt meir pedagogisk måte, noko eg tolkar som at Ole mogleg er meir reflektert i kva ord han vel å bruke i formidling og undervising. Dette synet på dirigentrolla verkar det som at dirigent Ole er einig i, då han nemner korleis dirigenten skal ha respekt for det engasjementet medlemmane visar i at dei brukar fritida, pengar og innsats i å delta i praksisfellesskapet:

«(...) Det er jo ingen som har så mykje innsats som korpsmusikarar. Det er helt fantastisk! Det er helt vilt! Så det skal ein ha veldig respekt for som dirigent, at ein ikkje bruker energi på å trykke ned ein sånn fin ting. Ja, det er vertfall målet», (Ole).

Dirigenten tek slik i bruk oppmuntring og positive kommentarar for å oppretthalde det gjensidige engasjementet til deltakarane. Og det er tydeleg korleis den positive stemninga i brassbandet blir brukt som eit verktøy for å skape mening for deltakinga, både frå dirigenten og frå musikantane.

5.1.3 Val av deltakaridentitet

Underkategorien meningsskaping, det å vera ein del av det som gjev mening, tenkjer eg òg handlar om kva deltakaridentitet ein har i praksisfellesskapet. Kva deltakaridentitet ynskjer ein å ha? Intervjudeltakarane fortel korleis kvar instrumentgruppe har ein gruppeleiar med oppgåva å vegleie si gruppe. Det er difor fleire medlemmar av fellesskapet som kan bli definert som leiar, med det er derimot dirigenten som har den mest autoritære rolla, og som bestemmer kvaliteten av korleis musikken skal vera (Heiling, 2000). Då eg ynskjer å definere dirigenten som fasilitator, blir han den primære fasilitatoren, medan gruppeleiarane kan definerast som støttefasilitatorar. Katrine som er principal, fortel korleis ein gruppeleiar med klare og tydelege mål, og som har ein god måte å arbeide og leie si gruppe på, kan ha stor påverknad på det musikalske arbeidet. Ein gruppeleiar som har eit klart og tydeleg mål, men eit dårleg sosialt forhold til gruppa, kan derimot ha ein veldig negativ påverknad. Dei sosiale relasjonane til gruppa nemner òg Higgins (2012), då han skriv om korleis gode relasjonar kan auke moglegheita til kreativitet og eit trygt rom for musikkskaping. Katrine si meningsforståing for ein god deltakaridentitet, oppfattar eg som at ho set både tydelege musikalske mål, men og at ho er avhengige av gode sosiale relasjonar for å oppnå dei musikalske måla. Ho fortel difor at ein må kjenne målgruppa si, og deretter handle ut i frå deira føresetnadar:

«Om eg vender meg til bakrekka og seier «Faen, kva i helvete var det? Kor mange gongar har vi snakka om det? Shit, altså!». Ingen vil høyre det. Ingen vil sitte der og ta imot det. Men viss eg vrir meg og berre kviskrar oppløftande «kom igjen», det er annleis, sant?»,
(Katrine).

I følgje Higgins (2012) må ein god fasilitator ha kunnskap om kvar musikanter sine føresetnadar, noko som samsvara med Katrine si forståing for gruppeleiarane. I tillegg fortel Katrine korleis ein kan skape eit godt musikalsk fellesskap, om ein har respekt og eit ynske om å bli betre: «Respekt for kvarandre, som betyr at du tenker på meir enn deg sjølv», (Katrine). I følgje Katrine bør ein difor rette merksemd på sine med-musikantar, og gjera så godt ein kan for å løfte både seg sjølv og andre for å kunne skape eit godt musikalsk fellesskap. Den innsatsen kvar deltakar legg i praksisfellesskapet, kan slik vera ein viktig del i å oppretthalde det gjensidige engasjementet. Deltakarane er

derimot nøydd til å velje denne deltakaridentiteten, der dei er villige til å arbeide mot individuell og felles musikalsk utvikling. Korleis kan ein då motivere medlemmane til å utvikle denne deltakaridentiteten?

Eg nemnte tidlegare korleis ein felles samtale rundt individuelle mål, mogleg kan auke lærlingane si forståing på kvifor ein handlar på dei ulike måtane. Om ein gjev ein god innsats mellom og på fellesøvingane slik at ein har god kontroll på eigne notar, meiner Ole at ein kan bruke dette overskotet til å auke bevisstheita på det musikalske samarbeidet. Ein kan då løfte blikket på med-musikantane og lytte til kven du spelar i lag med, og finne ut av kva rolle du har i musikken: «Og då synast eg at eg har merka kontakt, at dei veit om kvarandre, dei spelar med kvarandre, dei tar omsyn og dei tilpassar dynamikk», (Ole). Ole meiner difor at dette overskotet er veldig viktig for å kunne skilje seg frå notane og ta steget til den neste nivået: «Det beste er jo viss ein klarer å få litt kontakt òg, sånn blikkontakter, og du ser at dei ser på kvarandre, det er magisk!», (Ole). Denne innsatsen krevjar at musikantane øver mellom fellesøvingane. Her fortel Ole korleis ein kan bli motivert til eigenøving ved å oppleve at andre meistrar på instrumentet, og det å ha førebilete og rollemodellar i fellesskapet. At ein har ein interesse til å meistre, fordi dei rundt deg meistrar. Om ein vel å utvikle deltakaridentiteten til ein som arbeidar mot individuelle mål, kan det òg motivere andre til det same, då førebilete er ein form for motivasjon i læringsverksemda (Lave & Wenger, 2003). Ole fortel òg korleis dei plukkar opp impulsar frå kvarandre, og at ein kan høyre snakking i pausane der musikantane pratar om korleis ein kan løyse ulike utfordringar i notane, og slik gjer tips til kvarandre. Lave og Wenger (2003) skriv om deltakarane i eit praksisfellesskap som lærlingar og meistrar, og at læringa ofte strukturerast som arbeidspraksis i staden for av sterkt asymmetriske meisterlæringsrelasjonar. Lærlingane kan difor forme eigne læringsrelasjonar til andre lærlingar, noko Ole visar døme til då musikantane brukar pausen til å læra av kvarandre. Her tenkjer eg at musikantane har skapt ei deltakarrolle med sterke teikn til gjensidig engasjement, der dei visar ei lyst til å læra og til å byggje vidare på det musikalske fellesskapet.

5.2 Å byggje relasjonar

5.2.1 Det inkluderande fellesskapet

I følge Wenger (2004) kan individa i eit praksisfellesskap ha totalt forskjellige interesser eller meiningar, men dei er kopla til kvarandre ved relasjonane dei byggjer gjennom deira gjensidige engasjement. Intervjudeltakarane fortel til dømes at det finnast mange vener innan fellesskapet, nokre som har spelt i skulekorps i lag, kollegaer, sambuarar og familie. Ole fortel korleis medlemmane er ein kollektiv gjeng, og at dei nære venskapa har «ein samlande effekt på mange», (Ole). Thea fortel om at ho har fått fleire nye vener gjennom fellesskapet, og at ein blir kjent med menneske frå forskjellige aldersgrupper. Det venskaplege fellesskapet som intervjudeltakarane beskriv, nemner Katrine som mogleg unikt for brassband som ikkje er i den høgaste divisjonen. Ho fortel om tidlegare erfaringar i elitekorps, og at det ofte er ulike grupperingar som ein sjeldan kryss over. I dette brassbandet derimot, kunne Katrine fortelje korleis ein er velkomen til å snakke med kven som helst. Ho fortel om ei brei aldersgruppe blant medlemmane frå 14 til 60 år, og at det finnast små klikkar i brassbandet, til dømes slagverkarane som har «vore i korpset i 50.000 år» eller skulekorpsjentene, men at det derimot ikkje er noko problem å gå bort å snakke med dei ein ynskjer. Denne forma for inkludering observerte eg blant anna i den andre observasjonen av brassbandet:

«Nokon musikantar går ut av øvingslokalet og stiller seg i sirklar for å sosialisere seg med kvarandre i pausen. Sirkelen kan mogleg representere inkludering. Andre musikantar held seg i øvingsrommet og brukar pausen til å væra på mobilen», (observasjonsnotat, 22.januar 2024, 20:42).

Higgins peikar på korleis menneske har eit behov for å knyte relasjonar til andre menneske, og å ha ei kjensle av tilhøyrslse. Då funna visar til både sosiale og musikalske sider ved brassbandet som eit praksisfellesskap, kan dette væra ein stad der menneske kan oppfylle dette behovet for relasjonar og tilhøyrslse. Higgins (2012) visar òg til dømer der sosiale interaksjonar mellom deltakarane kan skje utanfor den musikalske aktiviteten der dei vanlegvis treffast. Dette kunne òg mine intervjudeltakarar fortelje, og nemnte ein felles kommunikasjonsplattform der ulike medlemmar invitera til strikkekveldar, filmkveldar, spelekveldar, eller å gå ut på restaurant: «(...) Og då er det alt frå 55-åringen til 14-åringen. Alle er invitert», (Ole). I følge Kristoffer kan dette væra veldig positivt for det sosiale miljøet og spelinga, noko Higgins (2012) òg

argumentera for: «Community music can open new social doors and a whole new outlook on life as people interact with others outside of their regular social and economic groups», (Higgins, 2012, s. 176). Relasjonane som blir bygd i praksisfellesskapet blir slik ikkje berre oppfatta som positivt for dei musikalske aktivitetane som skjer innan verksemda, men òg for det sosiale livet utanfor.

5.2.2 Relasjonane sin påverknad til praksisen

Det er tydeleg at medlemmane i brassbandet er opptatt av å byggje sosiale relasjonar til kvarandre. Korleis påverka derimot desse relasjonane praksisen? Thea fortel om då ho fyrst begynte i brassbandet, og korleis mangel på sosial tryggleik påverka spelinga: «Då eg begynte var eg ekstremt sjenert, for eg kjente veldig få. Eg kjente nokon. Eg torde ikkje å spele feil på øvingar eller å spele sterkt slik at nokon hørte meg», (Thea). Ho fortel vidare at ein ven utanfor brassbandet sjølv blei deltakar av praksisfellesskapet, og at venen drog Thea inn i dei sosiale hendingane på fellesøvinga. Den sosiale integreringa førte til at Thea blei meir komfortabel i det sosiale fellesskapet, og at ho difor òg kjente seg komfortabel i å tørre å spele og å spørje om det var noko ho ikkje forstod. Kunne praksisfellesskapet gjera noko annleis for å byggje sosiale relasjonar til Thea raskare? I følge Higgins (2012) er fasilitatoren ein viktig strategi i å strukturere aktivitetane slik at dei fremjar deltaking, samarbeid og læring. Bårdsen (2017) sine funn visar òg korleis korps er ein sosial deltaking påverka av læringsstrategiar, relasjonar og korleis leiarskapet handlar. Er årsaka til at det tok tre år for Thea å utvikle sosial tryggleik til fellesskapet, at aktivitetane ikkje blei tilrettelagt for bygging av sosiale relasjonar? Ei anna årsak kan vera at Thea sin legitime perifere deltaking ikkje hadde utvikla den forståinga av korleis ein deltek i det sosiale fellesskapet enda, og at ho fyrst trong litt tid til å observere det som skjedde rundt seg.

Thea fortel korleis svake relasjonar kan påverke den musikalske spelinga, men korleis kan derimot gode relasjonar påverke? Katrine meiner at desse gode relasjonane ikkje gjere anna enn å løfte øvinga. Ole fortel derimot om relasjonane sine negative konsekvensar for det musikalske arbeidet, og at om det blir for mykje humor og useriøst i gruppa, kan ting som rytme og presisjon bli svekka: «Ein har hovudet sitt ein anna

plass, og ein er ikkje fokusert godt nok til å kunne gjera det som trengst, plassere ting der dei skal, eller trykke riktig», (Ole). Ole fortalte òg om kva som skjer om det er «dårleg stemning» på øvinga, og korleis det kan resultera i at musikantane ikkje kjenner seg trygg i å ta ein sjanse i musikken: «For meg så høyre du det med ein gang det er dårleg stemning, fordi det er så platt å høyre på», (Ole). Eg tolkar Ole som at ein mogleg mister den estetiske sansen om ein ikkje har speglede på plass. Viss det derimot er god stemning, fortel Ole om eit støttande øvingsrom der musikantar tar sjansar og meistrar det teknisk vanskelege i musikken, fordi medlemmane har ein oppbyggande og ikkje ein nedtrykt stemning i kroppen. Dei ulike relasjonane som finnast mellom medlemmane kan slik påverke både negativt og positivt på det musikalske arbeidet.

5.2.3 Lengd medlemskap og relasjonsbygging

I tillegg til korleis relasjonane kan påverke den sosiale tryggleiken, fokuset og det estetiske uttrykket på fellesøvinga, fortel Ole òg korleis relasjonane kan påverke samarbeidet:

«Det kjem an på kor lenge dei har sete i lag, eller alder i gruppa, eller rutine kanskje.. erfaring, kvar dei kjem frå, kva bakgrunn dei har. For du har til dømes trombonegruppa, dei har stålkontroll på kvarandre. Dei hjelp kvarandre med absolutt alt. Dei støttar, dei byt stemmer seg i mellom. «Nei, men du er betre på det, kan ikkje du ta det?». Dei byt slik, så finn dei ut av det. (...) Det er slik detalj-samarbeid som er veldig bra», (Ole).

Her fortel Ole om korleis det musikalske samspelet innan instrumentgruppene kan bli påverka av lengda medlemskap til brassbandet. Til dømes slagverkarane har skapt eit veldig godt samarbeid, då dei har spelt saman «sidan tidenes morgon», og at dess lenger gruppa har spelt saman, dess betre er samarbeidet (Ole). Ein lærer å kjenna kvarandre sine rutinar og føresetnadar. Kan ein då konkludera med at samarbeidet blir bra om ein er lenge nok på same instrumentgruppe? Ole meiner at alderen til medlemmane òg kan vera med på å påverke samarbeidet, og dei yngste musikantane har mogleg ikkje lært seg evna til samarbeid: «Det er ikkje alle som kjem frå eit skulekorps der det er naturleg.

Og viss det er første gang i eit vaksenkorps, så er det sjølvsagt veldig mye å læra», (Ole). Her ynskjer eg å definere dei yngste musikantane som nykomarar og legitime perifere deltakarar, då eg har ei oppfatning av at dei yngste ikkje har danna seg ei forståing av praksisfellesskapet enda. Nykomarane har fyrst ein observasjonsposisjon som ein måte å læra som deltakar, og dannar seg slik ei oppfatning av kva som er det grunnleggjande av fellesskapet sin praksis. Denne forståinga av verksemda utviklar seg til å bli ei større forståing for korleis veteranar til dømes samarbeider, og kva som er viktig for dei. Ei slik allmenn oppfatning oppstår ikkje ut i frå lærlingane sine fyrste inntrykk, men gjennom skiftande deltaking i arbeidsdeling, skiftande relasjonar til praksisfellesskapet og skiftande sosiale relasjonar til fellesskapet (Lave & Wenger, 2003). Katrine fortel til dømes korleis skulekorpsjentene ofte står for seg sjølv i pausen med mobiltelefonen, og slik ikkje deltek i dei sosiale rituala som skjer kvar fellesøving. Lave og Wenger (2003) skriv at det ikkje er relasjonen mellom lærling og meister som organisera sjølve læringa, men dei relasjonane lærlingen har til andre lærlingar og andre meistrar. Dei sosiale relasjonane som blir bygd og utvikla i pausen, kan slik vera ei viktig brikke for læringa som skjer i praksisen. I tillegg til sosiale aktivitetar, nemner Katrine korleis brassbandet bevisst arbeider med å skape gode samarbeidsrelasjonar, ved å blant anna bruke sesongens oppstartsseminar til å spele i forskjellige gruppesamansettingar som ensemblespeling. Dette gjev nykomarane moglegheit til å utvikle si forståing for praksisfellesskapet, då dei får oppleve fleire sider av praksisen gjennom skiftande arbeidsdeltaking. Principal som i eit brassband har ei sjefsrolle over alle kornettane, kan til dømes i ensemblespel få rolla som ein tredje-kornett, og tredje-kornetten rolla som sjefskornett. Ensemblespelet kan slik bidra til både sosial og musikalsk relasjonsbygging i praksisfellesskapet, og nykomarane kjem eitt steg vidare mot å utvikle ei fullverdig deltakarrolle.

5.2.4 Relasjonane mellom dirigent og musikant

Intervjudeltakarane er tydelege på at dei ynskjer gode sosiale relasjonar mellom musikantane, men kva tenkjer dei om relasjonane mellom musikantane og dirigenten? Kristoffer meiner at det kan vera positivt å byggje relasjonar til dirigenten, og at dirigenten engasjera seg i det sosiale som skjer utanfor brassbandet:

«(...) det trur eg påverkar heile korpset, at samspelet blir betre sosialt og spelemessig. At ein kjenner kvarandre litt meir, og kanskje ein kvir seg litt mindre til å spørje om ting når ein har ein litt betre tone, litt sånn uformell tone kanskje, fordi at du kjenner dirigenten»,
(Kristoffer).

Kristoffer fremjar det å ha ein uformell tone til dirigenten, noko som Higgins (2012) meiner kan byggje sterkare relasjonar mellom deltakarane og fasilitatoren.

Motivasjonen for å delta i slike musikalske praksisfellesskap blir sterkare om ein blir «arbeida med» i staden for å bli «arbeida på», og interaksjonen mellom fasilitatoren og den individuelle deltakaren er difor det som mogleggjere eit velfungerande gruppearbeid (Higgins, 2012). Her svara Ole at han som dirigent prøver å bidra med positiv og god stemning, å være oppbyggande og ikkje negativ mot dei utfordringane ein står ovanfor, å oppmuntre til speglede, og ved å være tilgjengeleg i dei sosiale aktivitetane:

«I dag sendte eg ein snap av at det køyrte ein svær båt under brua utanfor huset mitt. Så det er berre såne små tulleting som berre.. ein er ein del av laget, og ikkje føler at eg er større på utsida. Men at eg er ein del av det som skjer», (Ole).

Lave og Wenger (2003) nemner maktrelasjonar mellom lærlingar og meistrar i eit praksisfellesskap, og at lærlingane ofte har for stor respekt for meistrane til å være til bry. Eg tolkar derimot Ole si forståing av meisterrolla som å ikkje være for autoritær, men at han heller har den innstillinga til å være likestilt med musikantane, slik Higgins (2012) beskriv som fasilitatoren si forståing. Dette er derimot Katrine ueinig i, og nemner korleis dirigenten bør halde seg litt utanfor dei sosiale aktivitetane for å halde på maktforholdet mellom dei. Ho meiner at maktrelasjonen må være klar og tydeleg, og når musikantane sit i brassbandet, då skal ein høyre på det dirigenten seier. Katrine sin oppfatning av dirigentrolla samsvara og med Higgins (2012) si beskriving av fasilitatoren, og forholdet mellom deltakarane og fasilitatoren kan slik ikkje være likestilte, då hans ansvar for praksisfellesskapet er ei makt i seg sjølv. Eg oppfattar at Ole derimot har funnet ein fin balanse mellom Katrine og Kristoffer sin meining, og Thea fortel korleis dirigenten «skapar eit veldig trygt miljø for alle, sjølv dei nye». Eitt av tiltaka hans på øvingsrommet, er til dømes å ikkje tvinge nokon som er sosialt

ukomfortabel til å spele aleine framfor dei andre medlemmane:

«Eg plukkar ikkje på dei, fordi eg ser at det er ukomfortabelt. Då er det heller «Ja, flott! Då gjere vi sånn og sånn, så øver du på det, så går eg vidare». Eg trur det kan væra med på å skape tryggleik, at dei ikkje blir hengt ut. Eller forhåpentlegvis ikkje føler at dei blir hengt ut på noko måte. Det veit jo ikkje eg om dei føler, men eg håper ikkje det», (Ole).

5.2.5 Ein sosialt sterk gruppe

Til slutt i underkategorien *å byggje relasjonar*, tenkjer eg at det er viktig å trekke fram det blant anna Katrine opplev av praksisfellesskapet:

«(...) Eg synast at korpset er blant den mest sosialt tette og kjekke gruppa i området. Vi er veldig flink på det. (...) dette korpset er blant dei fyrste som får kontaktar når dei vil komme å spele. Det er og ein av dei korpsa som ikkje mister folk like ofte som andre, fordi det er ein sosialt sterk gruppe, og folk likar og spele der», (Katrine).

Kristoffer nemner òg korleis det trygge miljøet brassbandet har skapt, gjere at medlemmane trivast og blir værande. Han fortel korleis dette skapar ein stabil besetning, der det er den same gjengen som har arbeida på same måten over tid. Dette meiner han kan gjere det enklare å byrje ein ny sesong, då det ikkje alltid er: «ti nye som kjem frå heilt forskjellige miljø», (Kristoffer). Heiling (2000) visar til dei same funna, og korleis det sosiale fellesskapet og gruppesamkjensla blant anna er avhengig av stabilitet i medlemsskap. Å byggje gode relasjonar i brassbandet kan slik føre til at medlemmane trivst og blir værande, noko som visar seg å være tilfelle for blant anna Kristoffer:

«(...) hadde det vore mindre positivt sosialt, og at fellesskapet hadde vore mindre attraktivt, så kan det hende at eg hadde gitt meg, faktisk. Ikkje fordi eg hatar å spele, men det tek så utruleg mykje tid, og då skal det væra verdt det å gå på øving, og ha det korpset som din hobby. Så det meiner eg, for min del, er veldig, veldig viktig at det

fungera bra, fordi ein skal ha motivasjon til å væra med òg. Så det er sikkert fleire enn meg som tenker det same», (Kristoffer).

5.3 Samarbeid

5.3.1 Verktøy til komplementære bidrag

Den siste underkategorien innan *gjensidig engasjement*, har eg valt å kalle *samarbeid*. Som tidlegare nemnt, kan individa i eit praksisfellesskap ha totalt forskjellige interesser eller meiningar, men dei er kopla til kvarandre ved relasjonane dei byggjer gjennom deira gjensidige engasjement. «(...) hver deltager i et praksisfellesskab finder en unik plads og får en unik identitet, som både integreres og defineres yderligere i løbet af engagementet i praksis», (Wenger, 2004, s. 93). Deltakarane har slik ulike kompetansar, og praksisfellesskapet blir eit samarbeid der deltakarane utnyttar kvarandre sin kompetanse og kunnskap for å oppnå dei ynska måla. Her har til dømes dirigenten mykje musikalsk kunnskap som han prøver å formidle vidare til musikantane, og har ulike verktøy og metodar for å løyse dei ulike utfordringane. Ole fortel at ei løysing ofte er å endre på notane, slik at det passar musikantane sine eigenskapar. Då kan ein til dømes ta ein del av ei stemme som er teknisk utfordrande for ein musikanter, og fordele dei vanskelege notane mellom fleire musikantar.

«(...) gruppa må kunne spele heile greiene, men alle må ikkje spele alle notane. (...) Produktet er det som høyrast der ute, kva som skjer inne i kvar stemme må væra tilpassa til den som sit der, slik at ein føler at ein får det til, at ein meistrar, at ein kan sitte med stoltheit og bidra med sitt i staden for å gøyme seg, fordi at ein ikkje får til heile biletet», (Ole).

For å meistre det ynska resultatet som ei stor gruppe, er medlemmane difor nøydd til å samarbeide. Ved bruk av denne metoden, kan musikantane fordele notane ut i frå kvarandre sine føresetnadar. Per på solokornett er til dømes knallgod på lyse tonar, medan Guri er knallgod på raske tonar. Solokornettane kan slik skape eit gjensidig engasjement som innebere det Wenger (2004) kalla for komplementære bidrag. I eit praksisfellesskap er det difor viktig å kunne utnytte dei ressursane ein har som gruppe, i

staden for å kunne alt sjølv (Wenger, 2004).

Metoden med å fordele og samarbeide med dei vanskelege notane, opplev eg som eit viktig verktøy for intervjudeltakarane, då det kan føre til lettare meistring og eit vellukka endeleg musikalsk produkt. Likevel, fortel derimot Katrine korleis verktøyet kan vera negativt:

«(...) Eg sa nettopp til ein med-musikant at eg skulle ynske at folk verkeleg prøvde å ta alt, i staden for å berre seie «ja, men den delen skal eg gje vidare og ikkje ein gong prøve». Det handlar ikkje berre om det stykket. Om eit parti med dobbeltunge er vanskeleg for deg, kjem det til å vera vanskeleg på det neste stykket med dobbeltunge. Kvifor ikkje knekke den koden no? Om du gjere det beste du kan no, så er det ikkje eit problem lenger neste gong», (Katrine).

I følge intervjudeltakarane kan det å dele opp notane mellom musikantane bidra til rask og effektiv progresjon mot den ynska resultatet, men det kan òg skape hindringar for den individuelle utviklinga på lang sikt. Higgins peikar på korleis fasilitatoren legg meir vekt på sjølv prosessen av produktet, då det kan vera bekymring for kvaliteten på musikarskapet og utøvinga. Katrine som eg ynskjer å definera som støttefasilitator, ynskjer difor at musikantane legg ein innsats i å utvikle sitt eige musikarskap. Higgins (2012) meiner slik at det å delta i musikalske praksisfellesskap inneheld mykje meir enn å «berre» skape musikk, men at det kan ha ein livs-endrande effekt. Verktøyet som blir brukt for å utnytte dei komplementære bidraga kan slik bremse den individuelle musikalske utviklinga, då kvar musikant ikkje treng å gje like mykje innsats for å oppnå musikalsk meistring. Fleirtalet av intervjudeltakarar opplev derimot verktøyet som nyttig i samarbeidet mot eit godt resultat som ei gruppe. Sjølv om verktøyet kan bremse den individuelle utviklinga på lang sikt, er det derimot ikkje sikkert at verksemda har nok ressursar til å ikkje ta i bruk verktøyet. Om det til dømes er to månadar til ein konkurranse, og det tar tre månadar å øve inn den nødvendige teknikken, kan det å ikkje ta i bruk verktøyet både øydelegge for det kollektive resultatet, men òg for sjølvtiliten og engasjementet til den individuelle musikaren. Eg tenkjer difor at verktøyet både kan vera negativt og positivt, og at leiarane av verksemda er nøydd til å vurdere på

øvingstidspunktet om det er nyttig eller ikkje.

5.3.2 Lærlingane som læringsressurs

Ole fortel at det mogleg er forventa i brassbandet at han har ansvaret for problemløysing, då det kan væra litt utskiftingar av medlemmar. Som tidlegare nemnt i underkategorien *å byggje relasjonar*, kan gruppa bli betre på samspel om medlemmane deltar i praksisfellesskapet over tid. Dei rutinane som er skapt og utvikla av medlemmane, må ein deretter byggje på nytt når ein får nye medlemmar: «Slik er det jo med korps. Du etablerer noko, så er det nye medlemmer, så må ein etablere på nytt igjen», (Ole). Dirigenten er mogleg den personen i eit brassband som sit med mest musikalsk kunnskap, men er det difor slik at det kun er dirigenten si oppgåve å løyse slike utfordringar? Kva med veteranane eller lærlingane som har vore medlemmar i nokre år, har ikkje dei lært den kunnskapen som skal til for å kunne løyse dei ulike utfordringane? Her kunne Thea fortelje korleis horna er flinke til å kommunisere om noko i notane blir for vanskeleg: «(...) så er det slik, «ok, kva får du til, kva får eg til?», og så deler vi det opp slik at folk får det dei veit dei kjem til å klare», (Thea). Ole nemner òg korleis horn-, euphonium- og barytongruppa er flinke på å finne ut av ting på eiga hand, og at dei brukar å fordele dei vanskelege notane og finne løysingar på korleis musikken skal høyrast bra ut. Som tidlegare nemnt frå Lave og Wenger (2003), kjem dei strukturerte læringsressursane frå forskjellige kjelder, og ikkje berre frå pedagogisk verksemd som i denne samanheng blir dirigenten eller Katrine. Ved at horn-, euphonium- og barytongruppa kan samarbeide og løyse utfordringar slik Ole og Thea nemner, visar det at musikantane kan bruke kvarandre som læringsressursar for å utvikle kunnskap og ferdigheiter. Katrine fortel til dømes korleis musikantane kan motivere kvarandre ved å gje skryt og ros når ein høyrer at ein anna musikannt meistra noko: «Ein treng ikkje å «naile» det, men når ein høyre at nokon har kome ein veg, så synast eg at det er verdt å gje ros for det», (Katrine). Ole nemner òg korleis musikantane må forstå at det ikkje treng å væra perfekt med ein gong, men at ein har kome eitt steg vidare. Intervjudeltakarane brukar slik kommunikasjon som eit verktøy for å motivere kvarandre og til å samarbeide:

«(...) viss vi føler at vi speler veldig alene på vår gruppe, på ein spesifikk ting på noten, så spør vi gjerne høgt i korpset eller til dirigenten, om det er nokon andre som har det. Så vi vet kven vi skal høyre på og samarbeide med, og kven vi skal spele det saman med», (Thea).

Om medlemmane er flinke til å kommunisera med kvarandre på fellesøvinga, kan dei raskare finne ei løysing på dei ulike utfordringane. Dette observerte eg blant anna på den andre fellesøvinga (22.januar, 2024, 19:30), då dirigenten gjorde musikantane observant på korleis solo-tubaen og solo-euphonium svara kvarandre i musikken. Eg observerte deretter eit musikalsk samarbeid, der musikantane blei nøydd til å lytte til kvarandre. Eit slikt samarbeid observerte eg òg i løpet av den fyrste observasjonen:

«Tuba, euphonium og kornettar spela eit parti med raske notar der kornettane skal fullføre frasen frå dei mørkare instrumenta. Eg observera eit musikalsk samarbeid mellom musikantane, der dei må lytte aktivt på kvarandre for å spele slik dirigenten ynskjer», (Observasjonsnotat, 15.januar, 2024, 20:06).

Interaksjon med andre i læringsmiljøet er avgjerande både for kva som blir lært, og korleis. «Den rolla som andre personar (lærer, medelevar, arbeidskameratar) spelar i læringsprosessane, går utover det å gi stimulans og oppmuntring for individuell konstruksjon av kunnskap», (Dysthe, 2001, s. 13). Læringa til medlemmane i praksisfellesskapet er slik avhengig og påverka av dei andre medlemmane. Korleis hadde til dømes solokornettane utvikla seg musikalsk om dei ikkje hadde hatt ein god sosial relasjon til gruppeleiar og principal? Ein anna principal enn Katrine ville mogleg hatt ein heilt anna pedagogisk metode for å vegleia og vidareføre sin kunnskap til medlemmar. Eit anna døme er om solo-euphonium er bestemt på sin tolking av musikken som er annleis enn dirigenten sin tolking, og difor ikkje vil utøve musikken slik dirigenten ynskjer. Her kan det oppstå ein konflikt som dette brassbandet slepp å løyse, då medlemmane allereie har forhandla ei forståing for at dirigenten bestemmer musikkutøvinga. Med desse døma ynskjer eg å vise til det sosiokulturelle perspektivet som Dysthe (2001) skriv om, og at medlemmane i praksisfellesskapet slik påverkar kva som bli lært og korleis.

5.3.3 Å delta i problemløysing og kreative prosessar

Ein læremetode eg hugsar spesielt godt i mi eiga utdanning, var då instrumentallæraren min fekk meg til å analysere og fundere over løysingar. Ved denne metoden lærte eg evna til problemløysing, som gjorde meg sjølvstendig til å kunne læra på eiga hand. Som tidlegare nemnt, meiner Ole at han har ansvar for mykje av problemløysinga, då han mogleg har mest musikalsk kunnskap av medlemmane. Korleis kan Ole overføre noko av ansvaret til musikantane? Thea fortel korleis Ole er flink på å ville ha tilbakemelding frå musikantane med deira oppleving av musikken, og at han lyttar og tek til seg informasjon frå alle medlemmane: «Om det er dei som er 14 eller dei som er 50, så høyrer han på absolutt alle innspel», (Thea). Ole utnyttar dei ressursane som musikantane kan bidrege med i innøvningsprosessen, og det skjer eit samarbeid mellom dirigenten og musikantane. Eg tenkjer at denne kommunikasjonen ikkje berre er eit verktøy Ole kan bruke til å samle informasjon frå ulike perspektiv, men òg eit verktøy som kan utvikle musikantane si evne til problemløysing og sjølvstendighet. I følge Higgins (2012) må fasilitatoren finne ein balanse mellom det å være førebudd og ha evna til å leie, samt å være førebudd og ha evna til å holde tilbake kunnskap. Det at Ole slik ikkje brukar tida på å fortelje musikantane korleis dei skal spele, men ynskjer å høyra musikantane sine eigne tankar til korleis ein kan forbetre musikken, gjev gruppa eller individ moglegheita til å utforske musikaliteten på eiga hand. Deltakarane i eit musikalsk praksisfellesskap må slik læra seg å stole på kvarandre, og samtalen opnar slik opp for kreativitet og musikkskaping der deltakarane kan kjenne eigarskap til musikken (Higgins, 2012). Eg vil slik definere fellesøvingane for det Higgins (2012) kalla for musikalske verkstader, då den musikalske aktiviteten opnar for demokrati og kreativ musikkskaping, både individuelt og i grupper.

Thea nemnte òg korleis musikantane bidrege til problemløysing ved å be Ole om vanskelegare stemmer om notane ikkje gjev dei nok utfordring. Her fortel Ole korleis han brukar å om-arrangere og tilpasse etter dei styrkane som finnast i gruppa, og korleis dette kan løysast enkelt då brassbandet utnyttar fleire av Ole sine eigne arrangement. Det at musikantane kan bidra til forståinga av korleis det endelege

produktet er ynska i musikalske verkstader, tenkjer eg kan karakterisera ei kollektiv forhandling som skapar ei felles verksemd. Katrine fortel òg korleis dirigenten gjev musikantane fridom til å skape, og at alle kan delta i den kreative prosessen. Her nemner ho blant anna då ho presenterte ein idé om å dra inn song og skodespel i ein underhaldningskonkurranse:

«Eg trur ikkje nokon har gjort det. Og det gjorde vi! Det var gitar av alle aldrar som ville stille opp og gjennomføre det, og så var det nokon jenter som gjekk på folkehøgskule som ordna alle dansane, og så var det kostymer, nokon som sydde ting. Vi er eigentleg ei ganske tett gruppe», (Katrine).

Medlemmane går her utanfor dei tradisjonelle rammene for brassband, der gruppa dreg inn andre verkemiddel for underhaldning enn musikk. At deltakarane får bidra med kreative løysingar i den musikalske verkstaden, tenkjer eg kan bidra til å byggje samarbeidsrelasjonar, då medlemmane får utvikle sin deltakaridentitet gjennom skiftande deltakarroller og skiftande relasjonar til praksisfellesskapet. Ein slik idé utanfor dei tradisjonelle rammene, tenkjer eg òg kan vera eit verkemiddel for å ta vare på det felles engasjementet og skape nye meningar, som Wenger (2004) meiner vil gje det felles engasjementet moglegheit til å fortsette.

5.3.4 Samarbeidsrelasjonar

Til slutt spurde eg medlemmane kva dei tenkte kjenneteiknar samarbeidsrelasjonane i dette brassbandet, slik problemstillinga spør. Her svara Thea at det er mykje oppmuntring på dei som spelar og at dei heiar kvarandre fram, noko ho opplev sterkare enn andre korps ho har erfaring frå. Ho fortel òg at det er ei god stemning på øving, og ein veldig god relasjon mellom musikantar og dirigent, noko eg ser tydeleg frå funna i blant anna underkategorien *å byggje relasjonar*. Kristoffer svarte at samarbeidsrelasjonane kjenneteiknar det å ha ein open dialog, og at medlemmane tørr å vera seg sjølv, som ein kan sjå i funna frå underkategorien *å byggje eit fellesskap*. Han nemner òg konkrete mål, øvingsmål, struktur og effektive øvingar, som eg kan referere tilbake til underkategorien *gjensidig ansvarskjensle*. Katrine svarar noko liknande, og meiner evna til effektiv og god kommunikasjon, og å arbeide mot eit felles mål kan

kjenneteikna samarbeidsrelasjonane i dette brassbandet. Intervjudeltakarane verka samstemde om kva verdiar som er viktig for å skape eit vellukka praksisfellesskap, og alle nemner dialog eller kommunikasjon som eit kjenneteikn til samarbeidsrelasjonar. Det siste tydelege kjenneteiknet intervjudeltakarane svara ved tema om samarbeidsrelasjonar, er den sosiale tryggleiken som er etablert i fellesskapet, noko som Ole mogleg meiner er det største kjenneteiknet til samarbeidsrelasjonane i dette brassbandet:

«Eg veit ikkje om ein einaste nede i korpset som har problem med å.. eller som ikkje tør å vera seg sjølv. (...) Det er plass til alle. (...) Det er ei forståing av kvarandre. Dei er veldig ulike, men det er heilt supert. Alle har ein veldig ulik bakgrunn. Det er ingen som forventar meir av deg enn det du kan, altså slike urealistiske forventingar. (...) Eg trur dialog, humor, berre slik nærleik til kvarandre.. At dei kjenner seg avslappa i nærheita av kvarandre. (...) Det er ingen som er sjølvhøgtidleg. Dei byr enormt mye på seg sjølv heile tida. Men, det at dei kan og må vera seg sjølv, er veldig tydeleg for meg. Dei slepp å late som at dei er nokon andre. Det er berre heilt greitt, du er deg»,
(Ole).

5.4 Diskusjon

I dette delkapittelet diskutera eg korleis funna av deltakarane sitt gjensidige engasjement er kopla til forskingsspørsmåla. Eg starta kapittelet med å vise kva som motivera deltakarane til å fortsette i brassbandet, der dei blant anna motivera kvarandre gjennom oppmuntring og skryt. Skryt frå andre tenkjer eg kan vera viktig for å oppretthalde engasjementet til deltakarane, då den kan opplevast som ei stadfesting på ei musikalsk utvikling. Det at deltakarane ynskjer å motivere kvarandre, tenkjer eg er avhengig av dei sosiale relasjonane som finnast i brassbandet. Om deltakarane hadde hatt dårlege relasjonar til kvarandre, tenkjer eg ikkje at vilja til å arbeide mot andre si meistring hadde opplevast like viktig. Dei sosiale relasjonane mellom deltakarane kan slik påverke til individuell musikalsk utvikling, som igjen kan påverke den kollektive musikalske utviklinga. Her tenkjer eg forskingsspørsmålet «Korleis kan dei sosiale relasjonane mellom deltakarane påverke og bli påverka av det musikalske

samarbeidet?» er svært relevant.

Dirigenten brukar òg oppmuntring og positive kommentarar for å oppretthalde det gjensidige engasjementet til deltakarane. I tillegg brukar han ulike kommunikasjonsmetodar for å motivere deltakarane mot musikalsk utvikling, blant anna gjennom å tilpasse språket og læringa til dei individuelle musikantane. Det er derimot ikkje kun dirigenten som musikantane kan lære av, men òg av kvarandre. Nokon av lærlingane som har vore deltakar ei stund, får rolla som gruppeleiar og støttefasilitator. Dei får her utfordring i å vegleie si instrumentgruppe, blant anna ved å leggje til rette notane eller gje tips til innstuderingsteknikkar. Om deltakarane ikkje opplev nok utfordring musikalsk, kan til dømes ei rolle som støttefasilitator vera ei ny kjelde til utfordring. Dette skriv òg Gylterud (2011) om i si forskning på læring som eit sosialt fenomen innan skulekorps, og korleis musikantane med lengst medlemskap får større ansvarsroller ved å blant anna formidle kunnskap til nykomarane. Læringa er derimot avhengig av relasjonane mellom deltakarane, og respekt og tillit til kvarandre kan vera avgjerande for korleis kunnskapen blir formidla og motteke. Dette gjeld ikkje berre for dei ulike fasilitatorane, men òg for resten av medlemmane. Deltakarar som arbeider mot eit felles mål bør respektere og løfte både seg sjølv og andre, for å utvikle den samarbeidsevna som mogleg er nødvendig for å nå målet som eit fellesskap. Her kan til dømes det å stille førebudd til fellesøvingane, gje eit overskot og merksemd på det som skjer i musikken rundt seg, noko som deretter kan auke bevisstheita på det musikalske samarbeidet og utvikle musikalske samarbeidsrelasjonar.

Som ei avslutning av kapitlet, presenterte eg det deltakarane meinte kjenneteikna samarbeidsrelasjonane i brassbandet, noko som kan vera konklusjonen av den fyrste delen av problemstillinga «kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps?». Deltakarane nemnte blant anna korleis omgrepet samarbeidsrelasjonar kan kjenneteikne det å ha gode relasjonar til kvarandre. Dette samsvara blant anna med tidlegare funn, der eitt av dei visar korleis samarbeidet kan bli påverka av lengd medlemskap. Deltakarane som hadde arbeida saman over lengre tid, viste til eit høgare nivå av samarbeid enn dei deltakarane som ikkje kjente kvarandre så godt. Ein metode

som kan bidrege til å skape betre samarbeidsrelasjonar, er til dømes at deltakarane får prøve ukjente deltakarroller gjennom ulike gruppesamansettingar. Deltakarane kan her få ei breiare forståing for dei ulike rollene og arbeidsoppgåvene som finnast i praksisfellesskapet, og er gjennom deltaking i ulike grupper nøydd til å utvikle ulike metodar for samarbeid. Deltakarane forstod òg omgrepet samarbeidsrelasjonar som det å ha effektiv og god kommunikasjon. Funna visar til ulike døme for korleis kommunikasjonen blir brukt i det musikalske arbeidet, til dømes ved å fordele utfordrande notar eller ved å lytte aktivt på kvarandre. Til slutt nemner deltakarane korleis samarbeidsrelasjonar kjenneteiknar det å arbeide mot eit felles mål, samt det å ha ein sosial tryggleik med ei kjensle av tilhøyrslø.

6 Felles repertoar

Eg har no presentert funna gjennom to av Wenger (2004) sine dimensjonar til eit praksisfellesskap, *felles verksemd* og *gjensidig engasjement*, og vil til slutt presentere funna gjennom den tredje dimensjonen, *felles repertoar*. Wenger (2004) skriv korleis den felles utføringa av verksemda over tid skapar ressursar til meningsforhandling. Eg har allereie presentert nokre ressursar i dei førige kategoriane, til dømes korleis medlemmane brukar kvarandre som ein læringsressurs, eller korleis Ole lyttar til musikantane sine opplevingar av musikken som ein ressurs i innøvningsprosessen. Repertoaret i eit praksisfellesskap inneheld rutinar, ord, verktøy, metodar, historie, handlingar og omgrep som fellesskapet har produsert eller tatt til seg i løpet av sin eksistens, og som har blitt ein del av praksisen (Wenger, 2004). Eg har valt å dele repertoaret inn i to kategoriar, der eg fyrst vil presentere korleis *språk og kommunikasjon* blir nytta i praksisfellesskapet, etterfylgt av *ressursar, verktøy og metodar*.

6.1 Språk og kommunikasjon

6.1.1 Kommunikasjon som eit verktøy til kollektiv forståing

Språk og kommunikasjon i læreprosessane er eit sentralt element innan eit sosiokulturelt perspektiv på læring (Dysthe, 2001). Kristoffer fortel blant anna korleis dirigenten

bruker språk og kommunikasjon som eit verktøy til å skape motivasjon blant musikantane. Her fortel han at dirigenten brukar å motivere musikantane til å øve tidleg i løpet av eit prosjekt, og at dirigenten forklara musikantane korleis ein kan byggje musikken som eit lag om kvar individuell musikanter har lært seg si eiga stemme. «Han snakkar veldig lurt om det, og han har ein god måte å bevisstgjera det for heile korpset tidleg i prosessen», (Kristoffer). Korleis kan dirigenten «snakke lurt» om det at musikantane må øve? Her tenkjer eg på då eg tidlegare presenterte i underkategorien *meningssskaping og deltakarrolle*, korleis Katrine fortalte at ein må kjenne målgruppa si som gruppear, og deretter handle ut i frå deira føresetnadar. For at Ole skal kunne kommunisere på ein måte som mottakaren vil akseptere, tenkjer eg relasjonane mellom dei er avgjerande. Leiarane eller fasilitatorane er nøydd til å kjenne lærlingen sin føresetnad for å kunne tilpasse kommunikasjonen, og relasjonane er slik med på å påverke. Kristoffer fortel vidare korleis dirigenten brukar å fortelje konkret kva musikantane må øve på, og litt om korleis ein kan øve på det:

«(...) Men det er ganske slik i overflata då. Så viss du ikkje har hatt spelelærarar heile livet, og ikkje veit kva du driv med, så kan det sikkert vera litt vanskeleg. Då veit du at «eg må sjå på dette, men eg ser på det, og eg får det ikkje til». Men eg trur at det vil bli fanga opp i vertfall i nokon gruppe, og så får ein faktisk litt hjelp», (Kristoffer).

Kristoffer fortel korleis dirigenten ikkje brukar å fortelje musikantane i detalj korleis ein kan løyse ulike utfordringar, men gjev heller læringstips som mogleg er på eit høgare nivå enn det nokre musikantar er klar for. Er dirigenten bevisst på at nokre musikantar mogleg ikkje har den grunnleggjande kunnskapen for å forstå dei verktøya han gjev? Ole fortel at han prøver å gje tips på korleis ein kan løyse vanskelege ting, og metodar for korleis ein kan øve på ein enklare måte. Her spurde eg Ole om musikantane har dei verktøya dei treng for å kunne øve sjølv, der han fyrst svarte «Ja, eg trur dei har det. Men der kan eg jo ta grundig feil», (Ole). Han fortel vidare korleis dei snakkar seg gjennom innhaldet i musikkstykket og korleis det ynska produktet skal vera. Gjennom denne kommunikasjonen meiner Ole at musikantane kan få eit bilete på musikken, få ei forståing for taktartane, og ei forståing for oppbygginga av musikken. «Dei har vertfall høyrte korleis det er, og høyrte kor si rolle i akkurat det lydbiletet er. Det går vi i vertfall gjennom, men kor mykje dei forstår alle og ein kvar, det er jo veldig individuelt», (Ole). Säljö (2001) skriv korleis språket er eit kollektivt, eit interaktivt og eit individuelt

sosiokulturelt reiskap, som kan fungere som eit bindeledd mellom kultur, interaksjon og individets tenking. Ole kan slik bruke språk og kommunikasjon som eit reiskap for å samle dei individuelle tankane om musikkstykket, til ei kollektiv forståing. Her er det ikkje slik at dirigenten sit med fasiten, då Ole òg brukar kommunikasjon for å bli delaktig i den kunnskapen som musikantane sit med. Eg presenterte tidlegare i underkategorien *å byggje eit fellesskap*, korleis dirigenten spurde musikantane om deira erfaringar og opplevingar etter gjennom-speling av NM-stykket (observasjonsnotat, 21:35-21:45, 15.januar 2024). Higgins (2012) fortel korleis fasilitatorane kan skape tillit og respekt gjennom å ville høyre musikantane sine stemmer og perspektiv, og deretter ved å kunne stole på musikantane sine handlingar og avgjerder. Ole meiner denne kommunikasjonen er noko av det viktigaste verkemiddelet han har:

«(...) Som dirigent er du i den situasjonen at du ikkje veit alt som skjer. Du høyre dessverre ikkje alt. Det er ikkje kvar minst ting som gjekk galt eller som var superbra som du høyre. Medan dei som sit der, kjenner alt som er rundt seg. Dei merker når ting ikkje heilt fungera eller når det fungerte veldig bra. Så, det er utroleg bra å ha slike øyrer som kan hjelpe korpset vidare. Det er kjempeviktig»,
(Ole).

Säljö (2001) peikar på korleis det er gjennom denne kommunikasjonen at individet blir delaktig i kunnskap og ferdigheiter, og denne kollektive samtalen som til dømes skjer etter gjennom-speling av NM-stykket, kan slik vera eit viktig verktøy for å skape ei kollektiv forståing i brassbandet.

I løpet av observasjonane observerte eg fleire ulike måtar å bruke språket på. Dirigenten brukte til dømes uttrykket «tutti», som er italiensk og betyr «alle», og som blir brukt i orkester når alle stemmene skal settast inn (Holter, 2021). ««72» sa dirigenten, og alle visste at det var ein hymne dei skulle spela», (observasjonsnotat, 15.januar, 19:05). Her tenkjer eg at brassbandet har faste ritual og aktivitetar som alle medlemmane har ei forståing for, og at dirigenten difor kan bruke korte beskjedar utan ei djupare forklaring. Eg opplevde at dei korte beskjedane effektiviserte øvinga, då musikantane fekk meir tid til samspel. I følge Kristoffer, blir fokuset hans litt betre når ein blir heldt aktiv ved å spele ofte, og han føretrekk difor korte beskjedar og mykje speling. Kristoffer fortel òg

at korte og tydelege beskjedar kan vera ein fordel for kommunikasjonen, då fleire av musikantane kan ha utfordringar med å høyre kvarandre. Dette kan til dømes resultera i at musikantane spelar på feil plass i notane, fordi dei høyre feil: «Så eg trur det å halde det kort og greitt, å få spelt, det trur eg er ein fordel for korpset», (Kristoffer).

6.1.2 Å tingleggjere ein musikalsk idé

Ein av dei største oppgåvene til dirigenten, er å instruere musikantane i å utøve musikken til eit ynska produkt. Som tidlegare nemnt, er det fasilitatoren som avgjere kvaliteten av musikken (Higgins, 2012), med mogleg innspel frå musikantar. Denne instruksjonen frå dirigenten kan vera utfordrande, då kunst og musikk ikkje kan beskrivast med ord, men må opplevast. Wenger (2004) bruka omgrepet *tingleggjering* til «at uttrykke den tanke, at det, der gøres til et konkret, materielt objekt, egentlig ikke er et konkret, materielt objekt», (Wenger, 2004, s. 72). Når vi uttrykker meiningane våre, oppfattar vi dei som noko som eksistera i verda og som har ei verkelegheit i seg sjølv. Wenger (2004) brukar slik omgrepet tingleggjering som prosessen i å forme opplevingar til objekt. Ved å tingleggjere opplevingar, skapar vi fokuspunkt der meiningsforhandling kan organiserast. Wenger (2004) meiner difor at tingleggjeringsprosessen spela ein sentral rolle for kvar praksis. Kvant praksisfellesskap skapar abstraksjonar, verktøy, symbol, historier, uttrykk og omgrep som tingleggjere ein del av praksisen i «stivnet form» (Wenger, 2004, s. 73). Ola er slik nøydd til å tingleggjere dei tankane han har om musikken, slik at musikantane får ei forståing for korleis dei skal utøve musikken:

«Det er noko eg prøver å vera veldig tydeleg på, fordi eg føler at som dirigent så må eg kunne vise det eg vil ha. (...) at eg er så tydeleg at dei kan lese det eg prøver å formidle. (...) eg høyre ting for meg mens vi er der. (...) eg føler meg litt trygg på at det er noko eg klarar å vise. Så då prøver eg i vertfall å ikkje overdrive, men å vera så tydeleg at det ikkje er tvil om kva eg ønsker. Eller kven som skal.. å peike på folk eller gjera sånn mot dei, eller ha blikkontakt. Eg har masse blikkontakt med spelarane mens vi spelar. Alltid noko. Eit oppmuntrande smil til ein solist eller ein liten «det er ikkje så farleg»,

eller noko sånt. Ja, det trur eg er veldig, veldig viktig for at dei skal føle seg trygge», (Ole).

Ved bruk av kroppsleg og verbal kommunikasjon, prøver Ole å tingleggjere sine tankar, noko eg stadig fekk observere på fellesøvingane. I løpet av fyrste observasjon observerte eg til dømes korleis dirigenten valte ut horngruppa til å spele nokre taktar, og gav dei deretter instruksjonar på korleis dei skulle uttrykke musikken: ««Siste noten i triolen, heilt kort» instruerer både verbalt med ord, ved å synge, og ved å vise med hendene og dirigentpinnen», (observasjonsnotat, 15.januar, 19:25). Andre fenomen som er blitt tingleggjort i praksisfellesskapet, er dirigenten sitt kroppsspråk. Sidan musikken er vanskeleg å uttrykke gjennom ord, brukte Ole òg song, kroppen og andre verktøy. Eg observerte til dømes eit fast mønster som dirigenten bevega hendene sine i, som musikantane har skapt ei forståing ut av:

«Når dirigenten dirigera, viser han taktart ved å bevege hendene i eit bestemt mønster som medlemmane skapar meinig ut av. Dirigent brukar òg senking og heving av armane for å signalisere ending i volum/dynamikk. I nokre hendingar peikar dirigent på medlemmane for å signalisera at det er deira tur til å spele», (observasjonsnotat, 15.januar, 20:20).

6.1.3 Musikantane sin bruk av kommunikasjon

Eg har no presentert fleire døme på korleis dirigenten brukar språk og kommunikasjon som ein ressurs i praksisfellesskapet, men korleis brukar musikantane det? Thea fortel at det er fleire av musikantane som er trygge på å spørje dirigenten om det er noko ein lurar på, og fortel at dirigenten «lar oss stille dumme spørsmål», (Thea). Om dirigenten prøver å til dømes tingleggjere sine tankar, kan han spørje etterpå om musikantane forstår det han prøver å formidle. Her fortel Thea at det er veldig opent for å seie nei, og at dirigenten då prøver å forklare det på ein anna måte. Som tidlegare nemnt, er det ikkje berre meisteren som formidla kunnskap, og Ole nemner at det er fleire som spør principal Katrine om hjelp. Sjølv om medlemmane har ulike ressursar dei kan gå til

for å læra, er det likevel ikkje sikkert at medlemmane brukar dei ressursane: «(...) ein har jo sjølv sagt tilfelle der ein har sitte der på femte øving, og så anar dei framleis ikkje. Så det finnast jo ulike nivå av kor mykje dei tørr å spørje om ting», (Ole). Om nokre medlemmar spelar feil på femte øvinga, og vel fortsett å ikkje bruke dei tilgjengelege læringsressursane som finnast i praksisfellesskapet, kan det være fordi dei ikkje tør å kommunisere med dei andre medlemmane, eller kan det vera at dei ikkje er modne nok til å ha den gjensidige ansvarskjensla?

«Det er nok ein god blanding av det. At, kanskje dei ikkje vil innrømme, at dei ikkje får det til gjerne, fordi dei er usikre på kva reaksjonar som kjem. Spesielt viss ein er veldig ung og ikkje kjenner så mange. Eg trur meir det er litt sånn, når vi er på så mange ulike nivå, så er det nokon som ikkje veit betre. Eg meiner ikkje det på ein stygg måte, men dei har berre ikkje meir kunnskap. De har ikkje meir kunnskap enda, dei gjere så godt dei kan, og veit ikkje korleis dei skal gjera det betre», (Ole).

Ole fortel her om nykomarane, som fyrst kan observera og etterlikne for å læra. Det at dei mogleg ikkje har den kunnskapen til å forstå dei ulike vala som blir tatt individuelt og kollektivt, er mogleg eit teikn på at dei ikkje har fått prøvd ulike roller eller utvikla ulike relasjonar til praksisfellesskapet enda. Katrine fortel noko interessant her med tanke på korleis ein kommunisera med nykomarane, og kva maktrelasjonar ein har. Ho nemner korleis ho har hatt principal-rolla og andre roller i brassbandet, og at ho har utvikla ei mogleg sterkare maktrolle på grunn av hennar tidlegare og noverande ansvar:

«(...) folk veit mine forventingar, men eg har aldri spurt tredjekornettar om kva dei har av forventingar. Eg trur dei hadde blitt overraska om eg spurde. Dette er noko som... Ja, kanskje burde endrast. Forventingar er eit teikn på at du er engasjert. At du forventar noko av korpset betyr at du har eitt mål, og eg veit ikkje om dei har det», (Katrine).

Kan dette bety at nykomarane ikkje er deltakande i den kollektive forhandlingsprosessen som skjer når ein skaper ei felles verksemd? Er deira rolle kun å observere i starten, eller kan dei òg kome med innspel? Dette trur eg er avhengig av

erfaring frå tidlegare medlemskap i brassband, og mogleg ein difor ikkje kan kalle alle nye medlem for nykomarar? Katrine meiner òg at gruppeleiarane har ansvar for å seie i frå om nokon i gruppa ikkje kan notane sine godt nok, då det kan skape stress og misnøye for ein sjølv og andre i brassbandet:

«(...) Då kan gruppeleiarane seie «veit du kva, berre mellom meg og deg, det må vera betre. Eg meiner ingenting personleg. Det har ingenting med deg personleg å gjera. Men du gjere ikkje det du skal gjera. Det er ikkje på plass. Det må vera på plass. Eller så fungera det ikkje», (Katrine).

Intervjudeltakarane har fortalt korleis dei tenkjer at brassbandet har skapt eit trygt fellesskap, der medlemmane tør å seie sine meiningar, til ein viss grad. Er det slik at alle medlemmane kan seie til kvarandre «her må du øve meir» eller er det noko kun gruppeleiarane og dirigenten kan seie? Katrine meiner at dette ansvaret ligg på gruppeleiarane, og vil mogleg ikkje bli like godt mottatt av eit anna medlem. Her fortel ho korleis medlemmane er audmjuke, og at dei er kjappare på å sjå kva dei sjølv ikkje kan gjera:

«Eg trur at slik kommunikasjon startar meir frå når nokon seier «wow, det gjekk ikkje bra. Det må eg øve på». Så seier den andre person «ja, fem taktar tidlegare, det var der eg kom ut av det. Det er der eg må jobba med»», (Katrine).

Medlemmane av brassbandet brukar slik kommunikasjonen som eit verktøy for å skape ei kollektiv forståing av kva som må arbeidast på. Det at nokre medlemmar tørr å fortelje fellesskapet kva ein sjølv er dårleg på, tenkjer eg bidrege til å skape eit trygt fellesskap, samt at det kan vera ei læringskjelde for nykomarane. Kommunikasjonen og diskusjonane som skjer i fellesskapet kan opne for ei breiare forståing for nykomarane og lærlingane, slik at dei kjem eitt steg vidare mot ei rolle som fullverdig deltakar.

6.2 Ressursar, verktøy og metodar

6.2.1 Hjelp til innøvningsprosessen

Repertoaret som finnast i praksisfellesskapet er den dimensjonen som var synlegast i

løpet av observasjonane. Forhandling av verksemda og relasjonane til medlemmane er vanskeleg for meg som forskar å få ei forståing for gjennom nokre få observasjonar, då det som skjer på fellesøvinga blir tolka gjennom forskaren sitt perspektiv, og ikkje medlemmane sitt. I kategorien repertoar, er det derimot fleire ting som eg kunne observere på fellesøvinga, blant anna kva verktøy og metodar som medlemmane tok i bruk. I den fyrste observasjonen observerte eg til dømes korleis dirigenten brukar ein metronom som eit verktøy for å få det musikalske samarbeidet til å fungere i eit høgt tempo. Her instruerte dirigenten nokon av instrumentgruppene til å spele med metronom i eit lågare tempo, slik at medlemmane fyrst blir trygge på notane. Når samspelet verka bra i eit lågare tempo, blei partiet repetert i eit stadig høgare tempo, til medlemmane hadde nådd det ynska resultatet (observasjonsnotat, 15.januar, 20:12). Andre metodar for korleis dirigenten brukar å vegleie musikantane i innøvingprosessen, er til dømes å gje tips til korleis musikantane kan øve heime (Thea). Om dei har eit vanskeleg parti med mange raske notar, kan det være utfordrande å få grepa og fingrane til å halde følge med tempoet. Her viste dirigenten ein innøvingsteknikk der fingrane får øvd seg på å raskt skifte grep, gjennom testing av ulike rytmar. Katrine fortel korleis dirigenten er ein stor ressurs for gruppa som sit med mykje god kunnskap, då han sjølv har mykje erfaring som musikanter i eit brassband:

«Han har spelt med dei beste korpsa i heile verda. (...) Så, når han seier «gjer ditt eller datt», så... Han har «cred». Folk høyre på han. Det er veldig skjeldan at han blir sint. Han er veldig givande, støttande og positiv. Til det ikkje går an å være positiv lengre. Som at «no har vi snakka om det, mange gongar. No må de gjera det! Move on!». (...) I byrjinga tenkte eg «Herregud, ho er så snill!». Men det funkar. Det er ingen tvil om at det funkar», (Katrine).

6.2.2 Arrangering og tilpassing

I tillegg til verktøy og metodar for innøving, kan ein òg tilpasse notane om det ikkje passar føresetnadane til kvar musikanter. Som tidlegare nemnt, tek brassbandet i bruk fleire arrangement som dirigenten sjølv har skriva. I tillegg til dirigenten, kunne Thea

nemne både principal Katrine og ein tubaist som òg arrangera til ulike prosjekt. Om nokon er misnøgd med stemma si og synast at den er kjedeleg eller for vanskeleg, fortel Thea at ein kan seie ifrå til dirigenten eller arrangøren frå fellesskapet, og at ein då kan løyse problemet. Det at brassbandet har eigne arrangørar, tenkjer eg er ein verdifull ressurs, då arrangøren kan tilpasse notane til dei individuelle musikantane som deltek i fellesskapet. Om brassbandet derimot ikkje vil eller har moglegheit til å om-arrangere stykkar, til dømes på NM, korleis kan ein då tilpasse notane til musikantane? Dette har eg skrive litt om tidlegare, og korleis musikantane kan dele notane mellom seg på eit utfordrande parti. Dette fekk eg òg observert i løpet av den andre observasjonen:

«1.baryton og 2.baryton øver på eit parti der dirigenten visar dei alternative løysningar, då det er for musikalsk utfordrande for musikantane. Dei øver då på ei løysing der dei flettar saman valte notar for at det til saman skal høyrast ut slik det står på notarket. Målet er at dei to musikantane skal høyrast ut som ein musikanter. Dirigenten ber deretter 1.bari om å spela litt sterkare, og 2.bari om å spela litt svakare, slik at det til saman blir den same dynamikken. Her har dei to musikantane to ulike tolkingar av korleis styrkegradene skal uttrykkest, og dei må deretter tilpasse seg etter kvarandre»,
(observasjonsnotat, 22. januar, 20:08).

6.2.3 Programkomitéen

Eg nemnte tidlegare at Ole fortalte om ulike komitéar i fellesskapet, og at medlemmane slik kan kjenne at dei er ein del av praksisfellesskapet. Alle har litt ansvar for å få verksemda til å fungere, og i programkomitéen skjer det til dømes ein kollektiv forhandlingsprosess om kva musikk brassbandet skal øve på og framføre:

«Vi har jo ein programkomité, der det i utgangspunktet er medlemmar frå kvar instrumentgruppe. (...) ein prøver å ta omsyn til det når ein vel musikk, at det er noko for alle. (...) ein må jo vurdere kva slags medlemmar ein har i korpset. Kvar styrkane ligger. Og prøve å gje eit eller anna som er ein styrke, eller deira styrke, til dei ulike delane. Så

eg prøver vertfall å ha det langt framme i hovudet når vi utarbeider programmet, at det skal være noko for alle», (Ole).

Dette tenkjer eg er ein veldig viktig komité, då verksemda er avhengig av å finne eit noterepertoar som medlemmane er interessert i for å oppretthalde det gjensidige engasjementet. Kristoffer fortel at det er nokre medlemmar i brassbandet som mogleg aldri får nok utfordring. Her fortel han om korleis unge talent ofte startar i eit fyrste eller andre divisjonskorps, og at dei gjerne vil opp i eit elitedivisjonskorps: «(...) Eg trur uansett, viss du har ein superflink, ung person. Uansett kor mykje utfordring ein får, så kjem dei alltid til å lengte etter noko betre. Når ein veit at ein er på nivå med toppen av eliten», (Kristoffer). Som tidlegare nemnt, består eit brassband i fyrste- og andredivisjon ofte av medlemmar med ein brei alder og eit breidd nivå. Det at programkomitéen får i oppgåve å vela musikk som alle medlemmane kan engasjere seg i, vil omtrent være ein umogleg oppgåve. Kristoffer fortel likevel at han trur dei fleste medlemmane får gode utfordringar, og at dei ulike instrumentgrupper og medlemmane både får meir og mindre utfordringar på dei forskjellige prosjekta. Programkomitéen sitt føremål er mogleg ikkje å tilfredsstille alle medlemmane i løpet av eitt prosjekt, men at alle medlemmane får ei kjensle av musikalsk tilfredsstilling i løpet av sesongen.

6.2.4 Støttefasilitatorar og lærlingar som kunnskapsressurs

Det er mykje problemløysing og kunnskapsformidling som kjem frå dirigenten, men som òg kan kome frå andre medlemmar. Eg har tidlegare nemnt principal som ein kunnskapsressurs, noko eg verkeleg fekk observert i løpet av den andre observasjonen. Dirigent Ole var nemleg blitt sjuk, og kunne ikkje leie fellesøvinga: «Deira faste dirigent er sjuk, og principal'en med musikkutdanning tar rolla som dirigent», (observasjonsnotat, 22.januar, 2024, 18:45). Om eg tidlegare har referert til «dirigenten» frå den andre observasjonen, har dette altså vore Katrine og ikkje Ole. Her observerte eg blant anna ein læremetode som Katrine nytta:

«Trombonane og 2nd og 3rd kornettane spela eit parti to gongar.

Dirigenten spør «kva gjorde de annleis andre gongen? Gjer det!».

Dirigenten får musikantane til å reflektere rundt eige spel, noko som

kan bli eit verktøy for musikantane i korleis å øva sjølvstendig»,
(observasjonsnotat, 22.januar, 2024, 20:54).

Det ressursen som Katrine visar seg å væra når Ole er sjuk, er ikkje berre for å fylle den ledige dirigentrolla, men ho gjev òg musikantane ei moglegheit til å læra ved hjelp av andre verktøy og metodar enn det Ole mogleg ville ha brukt. Katrine fortalte tidlegare korleis ho tek det som ein dugnad å hjelpe til i fellesskapet, noko Kristoffer opplev som ein veldig nyttig ressurs for brassbandet: «Eg veit om fleire som har teke i bruk tilbodet med tanke på øvingshjelp. Og generelt, sjå på eit stykke, sjå på eit parti i lag med han då. Så akkurat der er vi jo kjempeheldige. At vi har ein slik person som tilbyr seg gratis å hjelpe», (Kristoffer). Katrine fortel at det er ho og dirigenten som tek seg av den formelle kunnskapsformidlinga i praksisfellesskapet og oftast tar styringa, men at gruppeleiarane ved nokre tilfelle kan leie gruppeøvingar sjølv. «Eg trur dei fleste kjenner at det ikkje er deira plass å gjera det» fortel Katrine, men nemner derimot fleire som ho tenkjer kunne ha tatt på seg den leiarrolla:

«Eg synast at solo-euph'en kunne gjort det. Vi har ei dame som sit i bakrekka som nettopp har begynt, og ho har masse erfaringar som tidlegare principal. (...) Men då har du, for å generalisera, ei gamal tante som prøver å snakke med unge jenter som ikkje vil høyre. Dei er på det stadiet der de ikkje vil høyre på ho, trur eg. Ho føler det litt òg. Ting som ho seier, reagera dei ikkje på. Men då dirigenten seiar det, då reagera dei. Dei vil berre ikkje høyre. Eg kunne, og kanskje burde, seie til dei «no høyrer de på ho, dette er tull! De har ingen erfaring, ho har årevis av erfaring og veit kva ho snakkar om. Så om ho seiar noko, må de høyre etter! Punktum!», (Katrine).

Kan dette betyr at medlemmane på bakrekka har svake samarbeidsrelasjonar? Kva kan ein gjere for å skape slike relasjonar? I følgje intervjudeltakarane kjenneteiknar samarbeidsrelasjonane i dette brassbandet god kommunikasjon og sosial tryggleik. Om dei yngre medlemmane ikkje ynskjer å høyre på dei med meir erfaring, manglar dei mogleg den evna til kommunikasjonen som skal til for å skape gode samarbeidsrelasjonar. Eg opplev òg at dei manglar den respekten for kvarandre som Katrine nemner for å kunne skape eit godt musikalsk fellesskap. Higgins (2012) skriv korleis det er forventa at medlemmane i det gjestfrie, musikalske fellesskapet har tillit

og respekt for kvarandre. Dei medlemmane av brassbandet som enda ikkje har utvikla den forståinga for fellesskapet, tenkjer eg difor ikkje kan vera fullverdige deltakarar. Det har ikkje utvikla den grunnleggjande forståinga av praksisfellesskapet enda. Sjølv om dei yngste medlemmane mogleg ikkje har utvikla dei samarbeidsrelasjonane som resten av fellesskapet har, er slike nykomarar likevel ein ressurs for å få praksisfellesskapet til å eksistere i lang tid framover, og ein må difor vera gjestfrie og ta vare på dei medlemmane som ynskjer å delta i praksisfellesskapet.

6.2.5 Den tillitsvalde som ein ressurs for den kollektive forhandlinga

Alle dei musikalske omgrepa, kommunikasjonen, verktøya og metodane, ressursane og rutinane som brassbandet har produsert eller tatt til seg i løpet av sin eksistens, har slik blitt ein del av praksisen, og er det Wenger (2004) kalla for verksemda sitt felles repertoar. Dette repertoaret kan ein bruke som ein ressurs for meningsforhandling, samt når det oppstår motstridande meiningar eller misforståingar som går ut over det gjensidige engasjementet. Til slutt vil eg presentere ein god ressurs som bidreg til den kollektive forhandlinga, nemleg den personen som er tillitsvald for praksisfellesskapet:

«Eg har aldri møtt ein betre tillitsvalt. Hen har ryggen din. Om du har noko du vil seie, om du har noko du føler, så er det ingen eg heller hadde ønska å ha som støtte. Hen er veldig flink på det. Det gjev folk ein sikkerheit at nokon ser kva dei føler, ser kva dei opplev, og slik kjem fram for å løyse eit problem. Du kan ikkje løyse eit problem utan kommunikasjon. Det er derfor eg seier at kommunikasjon, god kommunikasjon kjenneteiknar samarbeid. Det kan vera eit blick, men det kan òg vera moglegheita til å kunne seie kva du føler, seie kva du synast er eit problem og å slik kunne finne løysinga saman»,
(Katrine).

Den tillitsvalde er slik ein ressurs som kan nyttast av alle medlemmane, der dei kan uttrykke sine meiningar anonymt. Dette kan opne for at dei medlemmane som mogleg ikkje kjenner seg så trygge i å ta del i ein felles meningsforhandling, likevel kan få fram sin meining.

6.3 Diskusjon

I kapittel 6 har eg presentert dei siste funna av forskinga, som eg valte å kategorisere innan Wenger (2004) sin dimensjon for felles repertoar. Korleis kan desse funna knytast opp mot forskingsspørsmålet «korleis kan ei verksemd bli påverka av relasjonane som blir skapt og utvikla mellom deltakarane?»? Brassbandet sitt felles repertoar viste blant anna språk og kommunikasjon som eit viktig verktøy i det musikalske praksisfellesskapet. Som tidlegare presentert i kapittel 5, er kommunikasjonen og relasjonane mellom deltakarane viktig i forhold til læringa, og fasilitatoren bør ha eit godt kjennskap til målgruppa. Dette viser til dømes korleis relasjonane kan påverke læringa av verksemda. Språket kan bli brukt i brassbandet for å både lære teknikkar for korleis ein skal utøve musikken, men òg som eit verktøy for å auke den kollektive forståinga av den musikalske prosessen og produktet. For at dirigenten skal kunne formidle korleis det ynska produktet skal vera, kan han tingleggjere sine tankar ved bruk av verbale ord, song, kroppsspråket og andre verktøy. Dirigenten brukar til dømes ulike språklege uttrykk og handrørsler, som deltakarane har skapt og utvikla musikalsk meining ut av. Språket, læringa og relasjonane som finnast i verksemda er slik òg knyta til det musikalske samarbeidet, og deretter forskingsspørsmålet «korleis kan dei sosiale relasjonane mellom deltakarane påverke og bli påverka av det musikalske samarbeidet?».

Det musikalske praksisfellesskapet nyttar seg òg av andre verktøy og metodar, og brukar blant anna metronomen som eit verktøy for å utøve musikken i eit felles tempo, og ein innøvingsteknikk som metode for å utvikle raskare grepsskifte. Her er dirigenten og støttefasilitatorane viktige ressursar for kunnskapsformidling og tilpassing. Brassbandet tek til dømes i bruk fleire arrangement som er skriva av deltakarar innanfor det musikalske praksisfellesskapet, og arrangørane blir slik nyttige ressursar for gruppa, då dei kan endre og tilpasse musikken til dei individuelle musikantane. For at arrangørane skal kunne tilpasse musikken til dei individuelle musikantane, er han derimot avhengig av å ha kunnskap om musikantane sine føresetnad. Relasjonane visar seg igjen å vera avgjerande for det musikalske arbeidet. Med tilpassing av det musikalske repertoaret blir òg programkomitéen nemnt som viktig. I dei ulike komitéane får alle deltakarane litt ansvar for verksemda, og programkomitéen har i oppgåve å velje kva musikk som skal bli arbeida med og framført av fellesskapet.

Programkomitéen og dei andre komitéane kan slik vera ein nyttig metode i å oppretthalde deltakarane sitt gjensidige engasjement for verksemda.

Funna visar òg korleis brassbandet nytta ressursane frå deltakarane om den faste dirigenten ikkje kan stille på ei fellesøving. Ein av musikantane hadde sjølv dirigert i andre musikalske praksisfellesskap, og musikanten tok slik rolla som dirigent for den aktuelle øvinga. Då vikar-dirigenten ikkje hadde like god kunnskap om musikken som den faste dirigenten, opplevde eg meir dialog og samarbeid mellom dirigent og musikantar for å få ei kollektive forståing av kva deira faste dirigent ynska av musikken. Det at ein musikanter kunne vikariere for dirigenten, gjorde at brassbandet kunne gjennomføre fellesøvinga sjølv om deira faste dirigent ikkje var til stades. Funna frå kapittel 4 visar korleis intervjudeltakarane hadde spesifikke forventingar til dirigenten, blant anna å ha ein klar idé om kva dei vil for musikken, samt ein god plan for korleis ein skal arbeidet mot det ynska produktet. Vikar-dirigenten mangla derimot dette, og fellesøvinga blei difor ikkje like effektiv og musikalsk nyttig som ei vanlig øving. Deltakarane fekk derimot møtast, snakke saman og spele litt i lag, noko eg trur deltakarane klarte å skape engasjement ut av, då brassbandet i tillegg til å vera eit musikalsk fellesskap, òg er eit sosialt fellesskap.

7 Oppsummering og avsluttande refleksjonar

Forskningsprosjektet starta med ei interesse i korleis musikantar med ulike mål og forventingar kan skape eit godt musikalsk samarbeid, og korleis dei sosiale relasjonane mellom musikantane kan påverke dette samarbeidet. Eg ende slik med problemstillinga:

Kva kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, og korleis påverka dei musikalske og sosiale elementa kvarandre i brassbandet som eit praksisfellesskap?

I løpet av ein etnografisk studie av eit valt brassband på Vestlandet, fekk eg både observert tre fellesøvingar og intervjuja fire deltakarar, inkludert dirigenten. Under analyseprosessen fekk eg kategorisert datamaterialet innanfor Wenger (2004) sine tre dimensjonar for eit praksisfellesskap; *felles verksemd*, *gjensidig engasjement* og *felles*

repertoar. *Felles verksemd* visar til dei funna som eg ser på som grunnleggjande for korleis brassbandet fungera som eit musikalsk praksisfellesskap, blant anna kva normer og reglar som er forhandla, og kva deltakarane ser på som viktig for å skape eit musikalsk velfungerande fellesskap. *Gjensidig engasjement* visar til funn av kvifor deltakarane vel å delta i brassbandet, korleis deltakarane kan motivere kvarandre, kva relasjonar som finnast blant deltakarane, og korleis desse relasjonane påverka både det sosiale og musikalske fellesskapet. Til slutt presenterte eg funna innan kategorien *felles repertoar*, som innebere ulike ressursar, verktoy og metodar som blei brukt i brassbandet, og som eg tenkjer er med på å løfte det sosiale og musikalske fellesskapet.

I dei avsluttande refleksjonane for funn, vil eg fyrst reflektere rundt korleis dei musikalske og sosiale elementa kan påverka kvarandre i brassbandet som eit praksisfellesskap, då utgangspunktet for forskingsprosjektet var ei interesse for nettopp dette. Dei musikalske og sosiale elementa har slik blitt knyta opp mot kvarandre gjennom heile forskingsarbeidet, og diskutert ved presentasjon av funn. Funna frå *felles verksemd*, visar til dømes korleis gode sosiale relasjonar kan skape tryggleik og tillit, noko som kan påverke musikken ved at musikantane blir trygg i å spele og tørr å utvikle sin musikalitet. Dette kapittelet visar òg korleis dei musikalske elementa kan påverke det sosiale fellesskapet både positivt og negativt, avhengig om deltakarane har ei sterk eller svak grad av målaksept og måloppfylling mot eit vellukka musikalsk fellesskap. Funna frå *gjensidig engasjement*, visar blant anna korleis skryt og oppmuntring kan motivere deltakarane til musikalsk utvikling, og at det bør vera gode relasjonar mellom deltakarane for at det skal bli gjeve slike oppløftande kommentarar. Gode relasjonar visar seg òg å vera viktig for læringa i det sosiale fellesskapet, då til dømes respekten og tilliten mellom deltakarane er avgjerande for korleis kunnskapen blir formidla og motteke. Dei sosiale relasjonane som blir skapt gjennom deltakarane sitt gjensidige engasjement, kan slik påverke til individuell og kollektiv musikalsk utvikling. Til slutt visar funna frå *felles repertoar*, korleis kommunikasjonen mellom deltakarane kan vera avgjerande for læringa, der læringa innebere både ei forståing for musikken og dei sosiale rammene som finnast i praksisfellesskapet. Då læringa må vera sosial (Dysthe, 2001), påverka den sosiale læringa både til musikalsk og sosial utvikling. Det har slik vore krevjande for meg å klare å skilje kva som definerer musikalske element og sosiale

element i praksisfellesskapet, då eg opplev dei som kopla saman. Eg forstår slik tydelege påverkingar mellom dei sosiale og musikalske elementa i brassbandet som praksisfellesskap.

Ein viktig del av problemstillinga i forskingsprosjektet, var òg å undersøkje kva som kan kjenneteikne samarbeidsrelasjonar i eitt brassband. Intervjudeltakarane fortel blant anna korleis dei opplev det å heie kvarandre fram med oppmuntring og skyt, som eit kjenneteikn for samarbeidsrelasjonane i brassbandet. Frå funna i kapittel 5.1.1, kan ein blant anna sjå korleis eg valte å analysere skryt som ein motivasjonsfaktor for å delta i praksisfellesskapet. Det at deltakarane gjev kvarandre skryt når dei opplev at andre meistrar, visar eit engasjement for andre si deltaking. Dette tenkjer eg visar ei samarbeidsevne for å oppretthalde det gjensidige engasjementet, og skryt kan slik kjenneteikne samarbeidsrelasjonar. Det neste intervjudeltakarane nemnte som eit kjenneteikn for samarbeidsrelasjonar, var god kommunikasjon. God kommunikasjon har eg valt å tolke som den kommunikasjonen som evner å utvikle kunnskap og forståing blant deltakarane. Funna frå kapittel 4.2.2 visar til dømes korleis kommunikasjon blir brukt for å dele personlege erfaringar og opplevingar av musikkutøvinga, slik at deltakarane kan utvikle si eiga og andre si forståing av arbeidsprosessen og det ynska musikkproduktet. Kapittel 5.1.2 visar korleis dirigenten brukar ulike kommunikasjonsmetodar for å formidle kunnskap, og kapittel 5.3.2 visar korleis kommunikasjon blir brukt til felles problemløysing. Kommunikasjon kan slik vera eit verktøy til kollektiv meiningsforhandling og ei forståing for korleis ein kan byggje musikken som eit lag, og ein er avhengig av eit samarbeid mellom deltakarane for at slik kommunikasjon skal skje. Eg tenkjer difor at god kommunikasjon kan vera eit kjenneteikn på samarbeidsrelasjonar i eit praksisfellesskap. Intervjudeltakarane nemnte deretter kjenneteikn på samarbeidsrelasjonar som å ha konkrete mål, struktur og effektive fellesøvingar. Her kan funna frå kapittel 4.1 blant anna vise til korleis brassbandet set seg individuelle og kollektive mål og forventingar, samt etablerer ulike normer og reglar som kan representere grunnlaget for å oppnå struktur og effektive fellesøvingar. For å kunne gjennomføre sjølve forhandlinga av mål, forventingar, normer og reglar, er det allereie nøydd til å skje eit samarbeid mellom deltakarane. Mogleg «konkrete mål» og «struktur» slik kunne blitt endra til «kollektivt forhandla

mål» som eit kjenneteikn på samarbeidsrelasjonar. Når deltakarane deretter arbeider for å nå måla og følge reglane, er ein avhengig av at alle deltakarane visar engasjement, og deltakarane er slik nøydd til å samarbeide. Dette visar til eit neste kjenneteikn som intervjudeltakarane nemnte, nemleg det å arbeide mot eit felles mål. Om deltakarane arbeider mot det felles målet og held dei forventingane, normene og reglane som er sett i fellesskap, tenkjer eg òg at brassbandet oppnår effektivitet i fellesøvingane. «Konkrete mål», «struktur», «effektive fellesøvingar» og «å arbeide mot eit felles mål», som intervjudeltakarane meinte kjenneteikna samarbeidsrelasjonar, tenkjer eg difor kan flettast saman til «å arbeide mot eit kollektivt forhandla mål». Vidare, blei det å ha gode relasjonar mellom musikantar og dirigent, nemnt som eit kjenneteikn på samarbeidsrelasjonar frå intervjudeltakarane. Funna frå kapittel 5.2.4 visar spesielt til dette, og korleis samspelet og kommunikasjonen kan bli lettare om musikantane har ein god relasjon til dirigenten. Til slutt nemnte intervjudeltakarane korleis sosial tryggleik kan kjenneteikna samarbeidsrelasjonar, då ein kan slappe av i det sosiale fellesskapet og vera seg sjølv. Sosial tryggleik tenkjer eg kan kjenneteikne eit fellesskap der deltakarane respektera og har tillit til kvarandre, noko som kan vera avgjerande om eit samarbeid skal skje. Det som kan kjenneteikne samarbeidsrelasjonar i eitt vaksenkorps, er slik:

-
- *Å heie kvarandre fram med oppmuntring og skryt*
 - *God kommunikasjon*
 - *Å arbeide mot eit kollektivt forhandla mål*
 - *God relasjon mellom musikantar og dirigent*
 - *Sosial tryggleik*
-

I innleiinga av forskingsprosjektet presenterte eg blant anna ulike mål som NMF har for korpsverksemda. Korleis samsvara funna frå brassbandet med dette? NMF har eit mål om å gjera korps til ein attraktiv og tilgjengeleg fritidsaktivitet, noko som innebere dei

grunnleggjande verdiane fellesskap, meistring, tryggleik og utvikling (NMF, 2024b). Fyrst og fremst visar brassbandet eit samarbeid gjennom komplementære bidrag, noko som kan representere ein tilgjengeleg aktivitet for eit mangfald musikantar. Då brassbandet er eit vaksenkorps og ligg i andre divisjon, er det derimot sjølvsagt at det er nokre kriterium for å bli medlem. Eg vil uansett påstå at brassbandet er tilgjengeleg for eit breidd spektrum av musikantar. Intervjudeltakarane fortalte òg at det ikkje er utfordrande å verken halde på medlemmar eller å få nye medlemmar, og brassbandet visar slik at det er ein attraktiv fritidsaktivitet å ta del i. NMF sine grunnverdiar om fellesskap, meistring, tryggleik og utvikling er omgrep som har blitt repetert gjennom heile forskingsprosjektet, noko ein blant anna kan sjå i kjenneteikna for samarbeidsrelasjonar. Eg vil difor påstå at brassbandet som er undersøkt, kan representere eit korps som har oppnådd NMF sine mål om å gjera korps til ein attraktiv og tilgjengeleg fritidsaktivitet. Dette forskingsprosjektet tenkjer eg difor kan vera svært relevant for andre brassband som ynskjer å oppnå dei same måla, samt andre korps. I tillegg tenkjer eg at kjenneteikna på brassbandet sine samarbeidsrelasjonar kan vera relevant for andre praksisfellesskap, sjølv dei som ikkje innebere musikalske element. Forskinga visar eit stort fokus på det å byggje relasjonar og skape samarbeid med ei gruppe menneske som har same engasjementet for ein aktivitet. Kjenneteikn som å oppmuntre kvarandre, ha ein god kommunikasjon, arbeide mot eit kollektivt forhandla mål og det å ha sosial tryggleik, tenkjer eg like godt kan representera eit fotballag, som ei musikalsk gruppe. Forskinga på korleis dei sosiale relasjonane i eit fellesskap påverka verksemda, tenkjer eg difor kan bidrege til eit breiare forskingsfelt innan musikalske og andre praksisfellesskap.

I løpet av forskingsprosjektet har eg innsett kor lite forskning som finnast innan den norske korpsverksemda. Då eg i denne undersøkinga har hatt eit stort fokus på korleis dei sosiale og musikalske elementa påverka kvarandre, hadde det vore interessant å undersøke nærare kva som skal til for å skape eit vellukka musikalsk fellesskap. Her kunne ein til dømes forska på eit korps i toppen av elitedivisjonen, og undersøkt korleis dei har klart å oppnå eit slikt musikalsk nivå. Det kunne òg ha vore interessant å forske på ulike korps som ikkje deltar i konkurransar, og undersøke kva som skal til for å oppretthalde deira gjensidige engasjement. Har deltakarane forventingar om musikalsk

meistring og utvikling slik som dei deltakande korpsa i konkurransar ofte har, eller ligg engasjement til deltakarane i å ha korpset som eit sosialt samlingspunkt? Det er slik fleire interessante prosjekt ein kunne ha forska på innan korpsverksemda. I tillegg kunne ei større merksemd rundt korpsverksemda skape breiare forståing for korleis slike musikalske praksisfellesskap kan bidrege til sosialt velvære og personleg vekst, i tillegg til musikalsk utvikling som deretter kan gje livslang musikalsk læring (Higgins, 2012).

Kjelder

Almås, R. (2018). *Skulekorpsdireksjon: Eit diskursorientert bidrag til å forstå korleis direksjonspraksisar i skulekorps vert konstruert* [Masteroppgåve, Høgskolen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2603210>

Bachmann, T. E. (2020). *Å finne en balanse* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2660840>

Balsnes, A. H. (2009). *Å lære i kor: Belcanto som praksisfellesskap* [Doktorgradsavhandling, Norges Musikkhøgskole]. Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/172283>

Bredesen, E. M. S. (2016). *Et vellykket skulekorps? Ulike aktørers forståelse av det gode korps* [Masteroppgåve, Norges Musikkhøgskole]. Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2411156>

Bårdsen, H. (2017). *An ethnographic case study of a multiple award-winning school brass band in Bergen, Norway* [Masteroppgåve, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2481364>

Cole, M. & Engeström, Y. (1993). A Cultural-Historical Approach to Distributed Cognition. I *Distributed Cognition, Psychological and Educational Considerations* (s. 1–47). Cambridge University Press.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. Free Press, 1967.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I *Dialog, samspel og læring* (1. utg., s. 33–72). Abstrakt Forlag A/S.

Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit Oy.

Fetterman, D. M. (2010). *Ethnography: Step by step* (3. utg.). Sage Publications.

Gylterud, S. (2011). *Skulekorpsset: En arena for samspill og sosial læring* [Masteroppgåve, Høgskulen i Volda]. HIVOLDA. <http://hdl.handle.net/11250/153892>

- Halhjem, J. S. (2017). *Musikken som relasjonsskaper: En kvalitativ studie om mødres oppfatning av relasjon til spedbarnet sitt i musikken* [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/17418>
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Ad Notam Gyldendal.
- Handegard, B. (2007). *Musikkorps, mer enn 17. Mai? : Et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps*. [Masteroppgåve, Universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/1956/2595>
- Heiling, G. (2000). *Spela snyggt och ha kul: Gemenskap, sammanhållning och musikalisk utveckling i en amatörorkester* [Doktorgradsavhandling]. Malmö Academy of Music.
- Higgins, L. (2012). *Community Music: In Theory and In Practice*. Oxford University Press Inc.
- Hjelmbrekke, S. & Berge, O. K. (2010). *Når hornet er lagt på hylla: Fråfall av tenåringer frå musikkorps* (TF-rapport 275). Telemarksforskning. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2439532>
- Holter, S. W. (2021). Tutti. I *Store norske leksikon*. Henta 14.mai 2024 frå <https://snl.no/tutti>
- Jorgensen, D. L. (1989). *Participant Observation: A Methodology for Human Studies*. SAGE.
- Krüger, V. & Stige, B. (2013). Perspektiv på musikkterapi i barnevernet: Musikk som ressurs for å fremme barn og unges deltagelse. I *Tidsskriftet Norges barnevern*. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-1838-2013-02-05>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. Hans Reitzels forlag.
- Malterud, K. (2003). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: En innføring* (2. utg.).

Universitetsforlaget.

Marvasti, A. B. (2014). *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446282243>

NMF. (2022). NMFs historie 1918-2022. I *Norges Musikkorps Forbund*. <https://musikkorps.no/wp-content/uploads/2022/09/NMFs-historie-1918-2022-1.pdf>

NMF. (2024a). En trygg organisasjon—Retningslinjer for god organisasjons- og korpskultur i NMF. I *Norges Musikkorps Forbund*. Henta 14.mai 2024 frå <https://musikkorps.no/etiske-retningslinjer/>

NMF. (2024b). Organisasjonen. I *Norges Musikkorps Forbund*. Henta 14.mai 2024 frå <https://musikkorps.no/om-nmf-2/organisasjonen/>

Nyeng, F. (2017). *Hva annet er også sant? En innføring i vitenskapsfilosofi* (1. utg.). Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Strøm, A. H. (2016). *Lysere! Sterkere! Raskere! En studie av musikk skrevet for brassbandkonkurranser* [Masteroppgåve, Norges Musikkhøgskole]. Norges Musikkhøgskole. <http://hdl.handle.net/11250/2410905>

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Turtum, N. G. (2012). *Ungdom og korps: Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?* [Masteroppgåve, Høgskolen i Hedmark]. Høgskolen i Innlandet. <http://hdl.handle.net/11250/132320>

Vilhelmsen, I. & Gundersen, E. A. (2023). Brassband. I *Store norske leksikon*. Henta 14.mai 2024 frå <https://snl.no/brassband>

Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.

Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. Hans Reitzels forlag.

Wolcott, H. F. (2008). *Ethnography—A way of seeing* (2. utg.). AltaMira Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Godkjenning frå Sikt

Vedlegg 3: Samtykkeskjema og informasjonsskriv til intervju

Vedlegg 4: Samtykkeskjema og informasjonsskriv til observasjon

Vedlegg 1

Intervjuguide

Intervjuguiden er laga til både musikantane og dirigenten.

Innleiing

- Alder?
- Når blei du medlem i korpset?
- Kva var det som påverka til at du ville bli medlem i akkurat dette korpset?
- Kva instrument spela du, og kva plassering har du i korpset?

Forventningar/forhandlingar

(samarbeidsrelasjonar)

- Kva forventningar har medlemmane til kvarandre på fellesøvinga?
 - Kva normer og reglar finnast i praksisfellesskapet?
- Har medlemmane forhandla eit felles mål for korpset?
 - Korleis arbeida korpset for å nå dette målet?
- Kva forventningar har medlemmane til kvarandre når det gjeld eigeninnsats?
 - Kva bør medlemmane ha arbeida med mellom fellesøvingar?
 - Er dette blitt forhandla i fellesskap?
- Kva forventningar finnast mellom medlemmane og dirigenten?
 - Kva meina medlemmane at dirigenten kan bidra med?
 - Kva meina dirigenten at hen sjølv kan bidra med?

Det musikalske samarbeid

- Korleis kan medlemmane motivere kvarandre til eigenøving?
 - Tar korpset i bruk øvingskonkurransar eller andre freistingar som verktøy for ytre motivasjon til øving?

- Korleis kan medlemmane inspirere og motivere kvarandre til å bli betre på instrumentet?
- Korleis kan dirigenten motivera musikantane til eigenøving?
 - Får medlemmane nok musikalsk utfordring?
 - Har medlemmane tilgang til dei nødvendige verktøya for å kunne øve sjølvstendig?
 - Kva verktøy treng ein for å kunne øve sjølvstendig?
- Korleis samarbeider korpset musikalsk på fellesøvinga?
 - Korleis samarbeider instrumentgruppene innad?
 - Nyttar medlemmane kunnskapen om kvarandre sine styrkjer og svakheiter i det musikalske samspelet?
 - Korleis samarbeider medlemmane på tvers av instrumentgrupper?
 - Korleis kan dirigenten tilpasse til eit betre velfungerande musikalsk fellesskap?
- Korleis påverka medlemmane si eigenøving og fellesøvinga kvarandre?
- Kva tenkjer medlemmane er viktig for å skape eit musikalsk velfungerande fellesskap?

Dei sosiale relasjonane

- Kva relasjonar har medlemmane til kvarandre?
 - Har korpset etablert eit trygt fellesskap der medlemmane tør å sei si meining?
 - Korleis kan gode relasjonar påverka øvinga?
 - Har medlemmane kontakt utanom fellesøvinga?
 - Korleis kan dirigenten bidra til relasjonsbygging i korpset?
- Korleis kommunisera medlemmane på øving?
 - Kva stemning er det på øving? Er det seriøst, litt humor, mykje glede?
 - Korleis kommunisera medlemmane med kroppen? (ikkje-verbalt)
- Kva kjenneteiknar samarbeidsrelasjonane i dette korpset?
 - Blir det arbeida bevisst i korpset for å skape gode samarbeidsrelasjonar?
- Korleis arbeider medlemmane for å skape eit sosialt velfungerande fellesskap?

Avsluttande spørsmål

- Kva tenkjer du kjenneteiknar samarbeidsrelasjonar i dette korpset?
 - Korleis samarbeider medlemmane?
- Korleis tenkjer du at det musikalske samarbeidet og dei sosiale relasjonane kan påverka kvarandre?
 - Noko positivt?
 - Noko negativt?
- Korleis opplev du fellesskapet i korpset?
- Er det noko spesielt med dette fellesskapet i forhold til andre? Sosialt?

Vedlegg 2

14.05.2024, 14:13

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

[Redacted]

Vurderingstype

Standard

Dato

18.01.2024

Tittel

Å bygge eit fellesskap i vaksenkorpsset

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for kunstfag

Prosjektansvarlig

Kari Mette Holdhus

Student

Anna Nøstbakken

Prosjektperiode

23.10.2023 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlege grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen av personopplysninger vil være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a).

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.)

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!



1/1

Vedlegg 3

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Å byggje eit fellesskap i vaksenkorpsset”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er forske på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps og kva det vil innebere, og slik finne kunnskap om korleis ein kan skape eit musikalsk og sosialt velfungerande samarbeid i vaksenkorpsset. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg heiter Anna Nøstbakken og er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet. Skuleåret 2023/2024 vil eg gjennomføre eit forskingsprosjekt, som kjem til å vera mi masteroppgåve for studiet Master i Kunstfag, med Musikk. I forskingsprosjektet ønskjer eg å gjennomføre ein etnografisk studie av korpskulturen. Her vil eg vela eitt vaksenkorps på Vestlandet, og undersøke korleis medlemmane samarbeida. Forskingsprosjektet vil fokusera på relasjonane i korpsset, og korleis medlemmane påverka kvarandre på øvinga. Her ønskjer eg blant anna å forske på korleis eigeninnsatsen til medlemmane påverka kvarandre, og kva forventningar medlemmane har til seg sjølv og andre. Ved å forske på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps og kva det vil innebere, håpar eg å finne kunnskap om korleis ein kan skape eit musikalsk og sosialt velfungerande samarbeid i vaksenkorpsset.

Problemstillinga eg ønskjer å forske på er: *Kva kjenneteiknar samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps, og korleis påverka dei musikalske og sosiale samarbeidsrelasjonane kvarandre?*

For å belyse denne problemstillinga, ynskjer eg å gjennomføre både observasjon og intervju som metode. Dette samtykkeskjemaet gjeld for intervju.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I dette forskingsprosjektet ynskjer eg blant anna å belyse problemstillinga gjennom intervju, og treng difor hjelp av nokre informantar. Her ynskjer eg informantar frå eitt brassband på Vestlandet med vaksne medlemmar. Eg ynskjer å gjennomføre fire djupneintervju med tre av musikantane frå korpsset, og ein dirigent frå korpsset. Utvalskriteria for musikantane er at dei er frå ulik alder, at dei spela ulike instrument, og

at dei har ei ulik lengd medlemskap i korpset. Utvalskriterium for dirigenten er at informanten har vore tilsett som dirigent i brassbandet i minst to år.

Kva inneber det for deg å delta?

Til denne delen av forskingsprosjektet, vil eg bruke intervju som metode. Intervjuet vil vare i omtrent 30-45 minutt.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Intervjuet vil bli tatt opp ved bruk av ei fysisk isolert maskinvare, ein lydopptakar. Datamaterialet vil bli transkribert og anonymisert i den endelege oppgåva. Når prosjektet er ferdig, vil lydopptaket bli sletta. Det er kun student Anna Nøstbakken og rettleiar Kari Mette Holdhus, som vil ha tilgang til datamaterialet.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 30.juni 2024.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein

- kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
 - å få sletta personopplysingar om deg,
 - å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Kari Mette Holdhus, på e-post [redacted] eller telefon: [redacted]
- Vårt personvernombod Trine Anikken Larsen, på e-post [redacted] eller telefon: [redacted]

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post [redacted] eller telefon: [redacted]

Venleg helsing

Anna Nøstbakken
(Forskar/student)

Kari Mette Holdhus
(Prosjektansvarleg)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Å byggje eit fellesskap i vaksenkorpsset» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju og at Anna Nøstbakken kan bruke datamateriale frå intervju som ein del av forskingsprosjektet
- at Anna Nøstbakken kan lydfeste intervjuet gjennom lydopptak

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 4

Vil du delta i forskingsprosjektet

”Å byggje eit fellesskap i vaksenkorpsset”?

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er forske på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps og kva det vil innebere, og slik finne kunnskap om korleis ein kan skape eit musikalsk og sosialt velfungerande samarbeid i vaksenkorpsset. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Eg heiter Anna Nøstbakken og er masterstudent ved Høgskulen på Vestlandet. Skuleåret 2023/2024 vil eg gjennomføre eit forskingsprosjekt, som kjem til å vera mi masteroppgåve for studiet Master i Kunstfag, med Musikk. I forskingsprosjektet ønskjer eg å gjennomføre ein etnografisk studie av korpskulturen. Her vil eg vela eitt vaksenkorps på Vestlandet, og undersøke korleis medlemmane samarbeida. Forskingsprosjektet vil fokusera på relasjonane i korpsset, og korleis medlemmane påverka kvarandre til øving. Her ønskjer eg blant anna å forske på korleis eigeninnsatsen til medlemmane påverka kvarandre, og kva forventningar medlemmane har til seg sjølv og andre. Ved å forske på samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps og kva det vil innebere, håpar eg å finne kunnskap om korleis ein kan skape eit musikalsk og sosialt velfungerande samarbeid i vaksenkorpsset.

Problemstillinga eg ønskjer å forske på er: *Kva kjenneteiknar samarbeidsrelasjonar i vaksenkorps, og korleis kan gode samarbeidsrelasjonar påverka til eit musikalsk og sosialt velfungerande fellesskap i korpsset?*

For å belyse denne problemstillinga, ynskjer eg å gjennomføre både observasjon og intervju som metode. Det er to ulike samtykkeskjema for metodane, og dette skjemaet gjeld for observasjon.

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

I dette forskingsprosjektet ynskjer eg å blant anna belyse problemstillinga gjennom observasjon. Til observasjonen treng eg informantar frå eit brassband på Vestlandet med vaksne medlemmar. Her vil eg gjennomføre to til tre ikkje-deltakande observasjonar av

korpsøvingar. Utvalskriteria mine er at korpset bør ha ei standardisert brassband-besetning med faste medlemmar, korpset bør delta i typiske konkurransar som Siddis Brass og NM Brass, og korpset bør ligge mellom elite og andre divisjon.

Kva inneber det for deg å delta?

Til denne delen av forskingsprosjektet, vil eg gjennomføre ikkje-deltakande observasjon av to til tre korpsøvingar. Dette vil seie at du som informant skal gjere akkurat det du brukar å gjere på øving. Mitt nærvær vil ikkje vera forstyrrende på øvinga. Eg kjem til å skrive eit observasjonsnotat der alt vil vera anonymisert og ikkje personidentifiserande.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Observasjonar eg tenkjer er relevant for forskinga, vil bli notert på ei passordbeskytta privat eining. Brassbandet sitt namn, namn på medlemmar eller andre personopplysingar vil bli anonymisert i den endelege oppgåva. Det er kun student Anna Nøstbakken og rettleiar Kari Mette Holdhus, som vil ha tilgang til datamaterialet.

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysingane blir anonymiserte når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er 30.juni 2024.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har personverntenestane ved Sikt – Kunnskapssektorens tenesteleverandør vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysingane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Kari Mette Holdhus, på e-post [redacted] eller telefon: [redacted]
- Vårt personvernombod Trine Anikken Larsen, på e-post [redacted] eller telefon: [redacted]

Dersom du har spørsmål knytt til vurderinga av prosjektet frå Sikts personverntenester kan du ta kontakt via:

- e-post ([redacted]) eller telefon: [redacted]

Venleg helsing

Anna Nøstbakken

(Forskar/student)

Kari Mette Holdhus

(Prosjektansvarleg)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet «Å byggje eit fellesskap i vaksenkorpsset» og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon
- at Anna Nøstbakken kan bruke anonymisert datamateriale frå observasjon som ein del av forskingsprosjektet

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar (føresett), dato)