

Elev- og nivåforskjellar i juniorkorps - *Komponering og arrangering som differensieringsverktøy for dirigenten*

EI UNDERSØKING AV KORLEIS TILPASSA REPERTOAR KAN
HA INNVERKNAD PÅ UNDERVISNINGSPRAKSISEN I EIT
JUNIORKORPS

ALEKSANDER HAGA TVEIT

RETTLEIAR

Tormod Wallem Anundsen

Universitetet i Agder, 2018

Fakultet for kunstfag

Institutt for visuelle og sceniske fag



Samandrag

I denne undersøkinga har eg undersøkt effekten ved bruk av sjølvkomponert tilpassa noterepertoar i eit av mine juniorkorps, over ein periode på omlag 3 månadar. Dette vart gjort med mål om å læra meir om kva for fordeler og ulemper slikt tilpassa repertoar kunne føra med seg inn i undervisningssituasjonen. Val av tema, blei valt grunna personlege frustrasjonar knyta til den eksisterande repertoarlitteraturen som finnast for juniorkorps, og korleis denne litteraturen gjorde juniorkorpspraksisen utfordrande å gjennomføra.

Gjennom undersøkinga har eg prøvd ut ulike former for tilpassa repertoar, som ei form for *aksjon* i aksjonsforskning. Empirisk innsamling blei gjort i tre separate syklusar, der eg på bakgrunn av ny kunnskap etterkvart tilpassa repertoar på nye måtar, for å sjå kva for effekt dette kunne føre med seg. Under utprøvingane av tilpassa repertoar håpte eg at ny empiri skulle føra meg nærare eit svar på mi problemstilling:

- Korleis kan tilpassa repertoar ha påverknad på undervisningssituasjonen i eit juniorkorps?

Med ei slags pragmatisk tilnærming, har eg i tillegg til å prøva å få svar på mi problemstilling, prøvd å sjå ein praktisk og anvendeleg verdi i empirien som vart samla inn. *Korleis kunne dette brukast, for meg?*

Nøkkelord: Juniorkorps, repertoar, meistring, motivasjon, praksisfellesskap

Teoretiske omgrep: Prestasjonsmotivasjon (Atkinson), «*self-efficacy*» & sosialkognitiv læring (Bandura), den proksimale utviklingssone og den medierande hjelpar (Vygotsky), behovshierarkiet & peak experience (Maslow), situert læring (Lave & Wenger), Sosial speglingsteori (Mead), flow (Csikzentmihalyi), kollektiv flow (Peter Bastian).

Forord

For at mi undersøking skulle være mogleg å gjennomføra, var eg avhengig av at foreldregruppa i mitt korps var «on board», med at eg nærast brukte deira born som forsøkskaninar for å finna svar på ei rekke udefinerte spørsmål. Foreldregruppa, og korpset har vist meg stor tillit, og respekt ved å la meg forska fritt, heilt utan innvendingar på musikantergruppa, og eg kan ikkje få takka desse foreldra og korpset nok.

Eg vil også retta ein stor takk til min anonyme hjelpeforskar, som har hjelpt meg både med datainnsamling, og gjennom diskusjonar.

Å kunna bruka fyrste del av *Musikkorpsas år - 2018*, på å forska på korps har vore ei sann glede, og eg er svært takknemleg for at Fakultet for Kunstfag gir stor fridom i korleis ein som student ynsker å løysa si masteravhandling.

Til slutt, vil eg retta ein stor takk til min vegleiar, Tormod Wallem Anundsen. Tusen takk for all tolmod du har hatt til meg, sjølvtillita du har bygd opp i meg etter at eg gjentekne gongar ikkje lenger såg lyset i enda av tunnelen og motivasjonen du har gitt meg til å fullføre avhandlinga.

Kristiansand, 2018

Aleksander Haga Tveit

Elev- og nivåforskjellar i juniorkorps

Komponering og arrangering som differensieringsverktøy for dirigenten

- **EI UNDERSØKING AV KORLEIS TILPASSA REPERTOAR KAN HA INNVERKNAD PÅ
UNDERVISNINGSPRAKSISEN I EIT JUNIORKORPS**

AV ALEKSANDER HAGA TVEIT



Innhold

INNHALD	2
1.0 INNLEIING	5
1. Bakgrunn for val av tematikk	6
1.1 Sluttande musikantar	6
1.2 Pilotundersøking	7
1.2.1 Analytisk kategorisering av empiri i pilotundersøking	7
1.2.2 Teoretisk forankring - NMF's hjelpande retningslinjer for utforming av repertoaret	8
2. Masterprosjekt og innleiande problemstilling	9
2.1 Meir om bakgrunn for val av tema, vidare refleksjonar rundt pilotundersøkinga	10
2.1.1 Repertoaret og førebuing	10
2.1.1.2 Varierende vanskegrad	11
2.1.1.3 Repertoaret må klinga fint	12
2.1.1.3 Idiomatisk-pedagogisk oppbygging	12
2.1.2 Repertoaret som årsak for metodiske vanskar i aspirant- og juniorkorps	12
2.2 Kritikk mot eksisterande notelitteratur	13
2.2.1 Konklusjon av kritikk	15
2.3 Rammefaktorar	16
2.4 Aspirant-, junior- og hovudkorpset	16
2.5 Mi rolle - korpsdirigenten, komponisten og pedagogen	17
2.6 Tidlegare forskning i korpsfeltet	19
3. FORSKINGSDESIGN OG METODE	22
3.1 Kvantitativ eller kvalitativ forskning	22
3.2 Hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming	23
3.3 Aksjonsforskning	25
3.3.1 Gjennomføring av aksjonsforskning	26
3.3.2 Kvalitet i aksjonsforskning	28
3.3.3 Deltakande observasjon i aksjonsforskning	30
3.3.3.1 Fordeler og ulemper med observasjon	32
3.3.4 Semi-strukturerte intervju i aksjonsforskning	32
3.3.4.1 Fordeler og ulemper med intervju	33
3.4 Generalisering og kontekstuell kunnskap	35
3.5 Bias, fordommar og hjelpeforskar	36
3.6 Etske vurderingar og behandling av data	37
3.6.1 Anonymgjerung	37
3.6.2 Databehandling	37
3.6.3 Rett til å forske på born	37
4. EMPIRI, TEORETISK FORANKRING OG ANALYSE	39
4.1 Innleiing	39
4.2 Oversikt over undersøkningsperioden	40

4.3 Struktur for empirisk presentasjon og analyse	42
5. Fyrste syklus - Prestasjonsmotivasjon, self-efficacy, Maslows behovshierarki & den proksimale utviklingssona	44
5.1 Kristian, på saksofon	44
5.1.1 Analytisk kategorisering av empiri	46
5.1.2 Teoretisk forankring - Meistring	46
5.1.1b Ny analytisk kategorisering av empiri	47
5.1.3 Teoretisk forankring – Motivasjon – Atkinsons prestasjonsmotivasjon	48
5.1.4 Moglege konsekvensar, heldigvis unngått denne gong	51
5.2 Emma på fløyte	52
5.2.1 Analytisk kategorisering av empiri	52
5.2.3 Teoretisk forankring – Motivasjon – Banduras «self-efficacy»	53
5.2.4 Teoretisk forankring – Motivasjon – Maslows behovshierarki	55
5.3a Mille & Sofie på kornett	58
5.3b Maria på klarinett	59
5.3c Kollektive kaostendensar	59
5.3.1 Analytisk kategorisering av dei tre empiriske situasjonane	60
5.3.2 Teoretisk forankring – Den medierande hjelper – Vygotskys proksimale utviklingszone	61
5.3.3 Teoretisk forankring – Den medierande hjelper – Scaffolding	63
5.3.4 Refleksjonar	63
5.4 Emma på fløyte, igjen	66
5.4.1 Analytisk kategorisering av empiri	67
5.4.2 Teoretisk forankring – Motivasjon – Banduras & Maslow	67
6. Andre syklus – Sosialkulturelle-, og sosialkognitive læringsteoriar, og speglingsteori	70
6.1a Simen på baryton og Elisabeth på tenorsaksofon	70
6.1b Frida, Maria & Nikolai på klarinett	72
6.1.1 Analytisk kategorisering av empiri	73
6.1.2 Teoretisk forankring – Det sosiokulturelle læringsperspektivet og situert læring	73
6.2 Klarinettgruppa og kornettgruppa	76
6.2.1 Analytisk kategorisering av empiri	77
6.2.2 Teoretisk forankring – Sosial-kognitive læringsteoriar - Bandura	77
6.3 Julie, på fløyte	78
6.3.1 Analytisk kategorisering av empiri	80
6.3.2 Teoretisk forankring – Spegings- og stemplingsteori	80
6.3.3 Refleksjonar - Ei utfordrande ulempe mellom korpset og den differensierte undervisninga	82
6.3.4 Refleksjonar – Ei mogleg løysing, på eit omfattande problem?	84
7. Tredje syklus – Flow & Peak Experiences	87
7.1 Gjennomspeling av verk - Ei kollektiv flytkjensle?	87
7.1.1 Analytisk kategorisering av empiri	88
7.1.2 Teoretisk forankring – Flow, Csikszentmihalyi	88
7.1.2.1 Flow, eit paradoks?	91
7.1.3 Refleksjonar kring teori, og utvikling av omgrepet kollektiv flow?	92
7.1.4 Refleksjon - Kring kollektiv flow - Peter Bastian	93
7.2 Tårevåt konsert – Fleire musikantar sine reaksjonar på ei utståande konsertoppleving	94
7.2.1 Analytisk kategorisering av empiri	94
7.2.2 Teoretisk forankring – Transpersonlege opplevingar, og Maslows Peak Experience	95
7.2.3 Refleksjon	96
8. Tredje syklus – Empiri ifrå intervju	99
8.1a Intervju med fyrste dirigent – Frustrasjonar, og forståing for kva som fungerer	99
8.1b Intervju med andre dirigent – Frustrasjonar som førte til dirigentiltak	100
8.1c Intervju med tredje dirigent – Flex-arrangement, ujamn besetning og manglande kompetanse	101
8.1d Intervju med fjerde dirigent – Tiltaksorientert og kompetent dirigent	102
8.1e Intervju med femte dirigent – Fokus mot de svakaste, mestring og trivsel	104
8.1.1 Relasjonar og refleksjon	105
8.1.2 Analytisk kategorisering av intervjuempiri	106

8.1.3 Teoretisk forankring, repertoarval som repertoartilpassing	108
9. KONKLUSJON	111
9.1 Oppsummering av opplevingar ved bruk av tilpassa repertoar	111
Fyrste syklus	112
Andre syklus	113
Tredje syklus	114
9.1.1 Refleksjon – Tilbake til problemstillinga	114
9.1.2 Refleksjon – Generalisering av kontekstuell kunnskap	117
9.2 Perspektivering, kompetansekrav hos dirigenten	118
9.3 Veggen vidare	120
Litteraturliste	122
Vedlegg	128

1.0 Innleiing

Skulekorps er ein fritidsaktivitet for born som har eksistert i nærare 100 år. William Farre etablerte i 1901 Noregs fyrste skulekorps. 110 år etter, hadde Noregs største forbund for musikkorps (Norges Musikkorps Forbund, heretter omtala som NMF) medlem i meir enn heile 1600 forskjellige korps. Skulekorpsa i Noreg, er driven frivillig og delvis gjennom kulturskulen og er oppdelt etter geografiske nærmiljø til lokale skular rundt i landet. Sjølve aktiviteten går ut på at born spelar forskjellige musikkinstrumenter saman, i eit aktivt praksisfellesskap. I år, er det akkurat 100 år sidan NMF blei stifta, og 2018 blir difor kalla *musikkorpsas år* (Mogstad, 2016, henta 23.01.2018).

For to år sidan, i November 2016 vart det derimot nærast erklært krise, då NRK-sør skreiv ein artikkel om at medlem hadde flykta ifrå skulekorpsa i Noreg og at talet på medlemmer på landsbasis har vore halvert sidan 90-talet (Eliassen, 2016). På grunn av det store medlemsfallet, satt NMF, Cultiva og Kristiansand Kommune saman til verks ei utredning for skulekorpsa i Kristiansand som skulle gi innsikt om kva som kunne gjerast for å betre korpsdrifta i tida framover. Utredninga blei gjennomført av Jens Torolf Larsen, og vart ferdigstilt 16. februar 2017. Som metodeverktøy brukte han eit større dialogmøte, der aktørar (styremedlem og dirigentar) ifrå korpsa i Kristiansand var representert (Larsen, 2017, s. 6). Utanom dette, hadde han samtalar med to til tre vaksne representantar ifrå kvart korps og med kulturskulen, der dei diskuterte den lokale korpsdrifta (ibid.).

Kort fortalt, kuliminerte dei empiriske funna saman med eksisterande teori om suksessfull korpsdrift, i eit hefte på om lag 40 sider (ibid.). Heftet viser til større problemområder i korpsdrifta i Kristiansand, og til mål og tiltak som kunne forbetra-, eventuelt, eliminera desse. Eit av problemområda som har fått sitt eget underkapittel i utredninga, er *rekruttering*. Nemleg at korpsa ikkje greier å rekruttere nok medlemmer, eller at korpsa ikkje greier å halda på musikantane (ibid., s. 12).

Våren 2017 var eg i protest mot utredninga, då eg følte at utreiinga retta seg mot korpsa sine styrer, og ikkje hadde nok tiltak til korpsdirigentane. Eg tok saken i egne hender, då eg hadde stor tru på at dirigentane også hadde stor emne, om ikkje større, til å påverke eit korps si rekruttering og det si evne til å halda på sine musikantar. Eg skreiv difor ei oppgåve, om ei undersøking eg gjennomførte, som handla om korleis ein kunne gjennomføra eit godt rekrutteringsprosjekt, ved å nytta teoriar om musikkformidling.

Eg utforma og gjennomførte eit rekrutteringsprosjekt saman med "Solsida Skulekorps"¹, der korpsets juniorkorps var på konsertturné i korpsets nærmiljø. Målet med *undersøkinga* var å læra om korleis ein kunne få flest mogleg born til å byrja i korps, gjennom ein rekrutteringskonsert. Målet med *konsertane* var sjølvsagt å rekruttere mest mogleg nye medlemmer til Solsida Skulekorps. For at konsertane skulle slå godt ann, gjorde eg eit større forarbeid der eg blant anna gjennomførte gruppeintervju med born ifrå skulane me skulle til. Dette gjorde eg for å læra meir om målgruppa. Med denne kunnskapen om målgruppa, kunne eg konstruere konserten både med tanke på repertoarval, aktivisering av vårt publikum og meir. Konsertane var absolutt ein suksess, og ved opninga av haustsemesteret var det nye aspirantkullet på heile dobbel storleik enn fjorårets aspirantkull.

1. Bakgrunn for val av tematikk

1.1 Sluttande musikantar

Å ha rekrutteringsprosjekt for korps med stor suksess er flott, men dersom korpsa ikkje greier å halda på medlemmane sine, er alt det gode arbeidet forgjeven. At nokre av medlemmene slutter undervegs, er nærast uunngåeleg. Slutting er, og har vore eit vanleg problem i alle korpsa eg både har spelt- og jobba i. Det var fyrst når eg var i 19 – 20 årsalderen, når eg byrja å jobbe i korps, at eg utvikla eg eit heilt anna syn på slutting enn det eg hadde hatt tidlegare. For det fyrste, observerte eg at slutting pleidde å føre til ei kjedereaksjon, full av negative konsekvensar. Til dømes, førte eit sluttetilfelle ofte til at andre også slutta. Når mange slutta blei korpset mindre, og fritidsaktiviteten sto fort fram som mindre appellerande enn den kunne gjort, for potensielle nye medlem. I tillegg vil ofte ei mindre besetning føre til eit mindre musikalsk potensiale. Dette er riktig nok berre nokon av konsekvensane som følgjer med at musikantar sluttar i korpset.

På tross av dei alvorlege konsekvensane, er det likevel eit spørsmål som står enda meir sentralt i hovudet på meg, når eg får beskjeden om at nokon skal slutta i korpset. Eg, som instruktør og dirigent i korps, føler på eit ansvar for at slutting ikkje burde skje. Det er tross alt eg, som møter musikantane kvar veke, og som står ansvarleg for kva som skal skje i den tida musikantane er på korps. *Er det min feil at dei sluttar?*

¹ Fiktivt namn, dette kjem eg tilbake til i metodekapitlet.

1.2 Pilotundersøking

Med rot i mitt spørsmål, og skyldkjensle, bestemte eg meg for å gjennomføra ei lita pilotundersøking, tidleg hausten 2017. Eg intervjuar born i mellom 7 – 12 år, som hadde slutta i forskjellige korps dei siste tre åra. Eg hadde eigentleg tenkt til å intervjuar born og ungdommar i alle alderar, men etter å ha fått kontaktinformasjon ifrå korpsa, erfarte eg at majoriteten av dei musikantane som hadde slutta i dei aktuelle korpsa, var i denne aldersgruppa. Å avgrense pilotundersøkinga mi til denne aldersgruppa, blei då naturleg.

Kort fortalt, var eg på jakt etter å finne ut *kvifor* dei hadde slutta i korpset, og om det var noko som kunne vore unngått. Metodisk gjekk eg til verks gjennom semistrukturerte intervju, i samtaleform. Under samtalane snakka me om korleis deira tid i korpset hadde vore. Me snakka både om ting som hadde vore positivt og negativt, og eg prøvde å finne ut kvar motivasjonen for å fortsetta i korpset hadde forsvunne.

Det var viktig for meg å få fram at min agenda ikkje var å få dei til å byrje i korps igjen. Min agenda var derimot berre å lære om kva som hadde ”gått gale” for dei. Difor poengterte eg dette i starten av alle intervjuar, slik at informantane ikkje skulle lure på om eg var der for å rekruttere dei tilbake.

1.2.1 Analytisk kategorisering av empiri i pilotundersøking

I tolkings- og analyseprosessen av empirien ifrå intervjuar, gjorde eg ei analytisk kategorisering, der eg fann ut at vesentlege delar av datamaterialet dreia seg om motivasjon knyta til meistring, eller til keisamhet, av og til i ein kombinasjon. Noko av datamaterialet handla også om problematiske sider ved den «sosiale læringsforma» som korps er, der enkelte musikantar ofte samanlikna seg sjølv med andre, av og til sterkare musikantar.

Det kom fram at enkelte medlemmer hadde slutta på grunn av repertoaret², for di det hadde vore for vanskeleg. Nokon av desse hadde i forlenginga av lav meistring opplevd og følt på at dei sleit vesentleg meir med notane enn andre i korpset, og at dei difor kjende seg dårlege. Det var også tilfelle der repertoaret hadde vore for enkelt, og nokon hadde slutta på grunn av dette. Dei som synast at repertoaret var for lett, var semje om at korpsøvingane hadde vore keisame. Dei som keia seg, hadde erfart at medan dei lærde seg notematerialet fort, måtte dei deretter ofte bruka store deler av korpsøvingane på å venta på andre musikantar.

² Med repertoar, meinast musikken/lærestoffet som korpset speler, og jobbar med.

1.2.2 Teoretisk forankring - NMF's hjelpande retningslinjer for utforming av repertoaret

I fleire emnehefter som er utgitt av Norges musikkorps forbund (NMF), finn ein informasjon som skal vera til hjelp for dirigenten. Mange av desse emnehefta er gitt ut for mange år sidan, og kunnskapen i dei kan difor betraktast som gamal og utdatert. NMF har derimot valt å ikkje fjerna enkelte emnehefter ifrå deira nettsider, då dei tykkjer at desse emnehefta framleis inneheld relevant kunnskap til dirigenten. I NMF sitt 13'ande emnehefte, *Korpsdirigenten 1* (2004), skriv Johannes Mangersnes følgjande i forhold til repertoar i korps:

Repertoarvalget en dirigent foretar betyr mye for den enkeltes trivsel. Det betyr også mye for den enkeltes selvfølelse. Å lykkes med det en holder på med vil være den beste motivasjonen for videre satsing. På samme måte som i instrumentalopplæringen må det musikalske arbeidet i korpset legge et grunnlag både du som dirigent og de enkelte musikanter kan bygge videre på (Hansen & Mangersnes, 2004, s. 19).

Vidare blant NMF sine emnehefter, presenterer Rishaug (2005) i det 5'te emneheftet til NMF nokon av dei overordna prinsippa for musikkundervisning i korps. Her tek han opp det han kallar *elevsentrert undervisning* (s. 7). Han formulerer det slik:

I vår tids pedagogikk bygger en på at undervisningen skal være elevsentrert. Med dette menes at undervisningen skal være tilpasset de enkelte elevers individuelle forutsetninger og interesser. Undervisningen skal være differensiert. Dette nødvendiggjør at opplæringen tilrettelegges ut fra det naturlige tempo i elevens musikalske og tekniske utvikling på instrumentet, og de mål eleven sammen med sin lærer setter seg for sitt arbeid med instrumentet. Siden undervisningens mål er å fremme elevens personlige og musikalske utvikling, er det lærerens oppgave å velge arbeidsmetoder som forener disse målene best mulig.

Når Rishaug her referer til «vår tids pedagogikk», er det riktig snakk om for 13 år sidan. Poenga både Rishaug og Mangersnes presiserer, er derimot relaterbare for problema som eg kategoriserer å vera sentrale i pilotundersøkinga, nemleg at det er viktig med meistring for vidare motivasjon og satsing. Rishaug presiserer at det er dirigentens oppgåve å sørgja for at undervisninga sin metodikk fremjar musikantnes personlege og musikalske utvikling.

Men korleis klarer ein dette? Og korleis kan ein som dirigent lykkast i å differensiera/tilpassa og å leggja til rette repertoaret slik at det passar alle dei enkelte sine føresetnadar og deira trivsel? Og ikkje minst, kva vil skje i praksisen, dersom dirigenten veler å nytte eit fullstendig tilpassa repertoar? Dette ville eg undersøka, vidare.

2. Masterprosjekt og innleiande problemstilling

Musikantane i korpsa mine, har på lik linje med musikantar i andre korps forskjellige behov. Eg trur, at ein som dirigent eller instruktør bør prøva å møte desse behova for at musikantane skal kunna ha det så bra som mogleg når dei er på korpsøving. Medan eg står på dirigentpodiet, prøver eg difor alltid å leggja til rette for dette.

Sidan den korte tida der musikantane møter kvarandre på korpset hovudsakleg baserer seg på musikk, har eg undra på kor viktig repertoaret ein jobbar med er for musikantane. Kan dirigentens val av repertoar ha innverknad på musikantane si generelle oppleving av tida på korpset?

Undersøkinga mi handla innleiingsvis om repertoaret og korleis eg kunne utforma dette gjennom tilpassing. I tilpassinga brukte eg individuelle behov og musikalske føresetnadar som utgangspunkt for den kompositoriske prosessen for at repertoaret skulle passa og vera mestrebart for alle musikantane i eit korps, slik som Rishaug og Mangersnes understreker som viktig (2004, 2005). Mitt prosjekt blei derimot snudd på hovudet, så snart eg såg effekten av det nøysamt tilpassa repertoaret, som eg hadde laga når eg prøvde det ut undervegs. Mitt innleiande fokus, som handla om «korleis eg kunne utforme repertoaret», blomstra fort vidare til i tillegg å handla om «kva som skjedde når eg nytta dette repertoaret».

Gjennom mi undersøking, har eg altså satt mitt fokus på korpsets repertoar, og prøvd å undersøka korleis nøysamt tilpassa repertoar kunne påverka undervisningspraksisen i eit korps. Eg valte å på bakgrunn av alderen på dei slutta musikantane ifrå pilotundersøkinga, og andre grunnar som eg skal greia ut om straks å avgrense undersøkinga til å handla om juniorkorpset. Gjennom undersøkinga hadde eg difor dette arbeidsspørsmålet:

- *Korleis kan tilpassa repertoar ha innverknad på undervisningssituasjonen i eit juniorkorps?*

Sidan det som skjedde innleiingsvis under utprøvinga var til mi forbausing, såg eg på det som naudsynt å ha eit opent arbeidsspørsmål som kunne opna for fleire hendingar undervegs i undersøkinga, og som ikkje avgrensa undersøkingas fokus. Såleis, vil eg påstå at eg har jobba med ein induktiv arbeidsprosess, der mine data var utgangspunkt for vidare forsking, fokus og teoretiske diskusjonar, i motsetnad til ein deduktiv arbeidsprosess, der undersøkinga hadde

tatt utgangspunkt i ein eller ei knippe teoriar, for så å undersøka desse i praksis (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 241-242).

På bakgrunn av mi induktive tilnærming til undersøkinga, har eg valt å strukturere oppgåva ulikt det eg hadde tenkt til og i forhold til den tradisjonelle måten å strukturere ei masteroppgåve på. Eg kjem etter prosjektbeskrivinga denne, fleire refleksjonar og ein kontekstuell invitasjon til å gå rett på metodekapitlet. I metodekapitlet utdjupar eg korleis eg har gått fram i mi undersøking, og korleis eg har jobba i min induktive arbeidsprosess. Etter metodekapitlet, hadde eg tenkt til å ha eit kapittel som utelokkande handla teoretiske innfallsvinklar, men i lys av at dette er eit praksisnært prosjekt, har eg valt å ikkje ha eit eget kapittel for forklaringar av teori. Eg kjem heller, etter metodekapitlet til å presentera utvalt empiri ifrå undersøkinga, og å tolka og analysera denne, forankra i eit utvald *teoretisk rammeverk*, som blei knyta til hendingane først i tolkingsprosessen der eg gav opplevingane mine ei meining og ei betyding.

2.1 Meir om bakgrunn for val av tema, vidare refleksjonar rundt pilotundersøkinga

Straks eg såg at det største fråfallet av musikantar besto av musikantar ifrå 7- til 12årsalderen, kjende eg på ei kjend frustrasjon, som eg hadde følt på før. Ofte er ein i denne alderen, tilknytt eit korps sitt aspirant- eller juniorkorps, og ikkje eit korps sitt hovudkorps³. Eg jobbar med både aspirant- junior og hovudkorps, og eg tykkjer at praksisen i dei to føregåande er vesentleg meir utfordrande, reint metodisk, enn i eit hovudkorps.

Kunne det vera at grunnen til at musikantane har slutta, var relatert til den same grunnen til at eg tykkjer at desse praksisane er krevjande?

2.1.1 Repertoaret og førebuing

Når eg er i førebuingssfasar, leiter eg etter nytt arbeidsstoff til mine korps. I desse fasane ser eg særleg etter stoff som inneheld tre ting. Fyrst, at repertoaret har notestemmer med varierende vanskegrad. Deretter, at repertoaret klinger fint, og til slutt, at repertoaret har ei slags idiomatisk-pedagogisk oppbygging.

³ Forskjellen mellom dei tre korpsa, kjem eg snart til å gå gjennom

2.1.1.2 Varierende vanskegrad

Sidan det ofte er store elevforskjellar blant musikantane i korps, har notematerialet ein jobbar med ofte varierende vanskegrad, slik som i det konstruerte dømet⁴ under:

The image shows a musical score for three trumpets, labeled Trumpet 1, Trumpet 2, and Trumpet 3. The music is in 4/4 time and features a key signature of one flat (B-flat). Trumpet 1 plays a complex melody with many eighth and sixteenth notes, including slurs and ties. Trumpet 2 plays a similar but slightly simpler melody. Trumpet 3 plays a very simple melody consisting of quarter notes and half notes. The score is divided into two measures by a vertical bar line.

I ein praktisk og realistisk situasjon i eit korps, ville dei svakaste musikantane få dei enklare stemmene, medan dei sterkaste musikantane som har spelt lengst, får dei vanskelege.

Å ha varierende vanskegrad er essensielt, fordi eg veit at nivået i korpsa mine er ujamnt. Dei sterkaste musikantane eg har, må difor ha vanskeligare stemmer, medan dei mindre sterke må ha noko litt enklare. For å gi eit døme ifrå min praksis, eksisterer bare aspirantkorpset i ein kort opplæringsfase på omlag 5-6 månadar, i eit av mine korps. Etterkvart som ein spelar saman, veke etter veke, byrjar elevforskjellane å bli større. Kva som er grunnen til det kan være mykje forskjellig. Men det kan blant anna være øving og interesse, slik som i dømet under:

Aspirantkorpset har hatt sine fyrste to øvingar dette året. Førige veke, tok Simen med seg sin nye kornett heim, og foreldra fortal meg at han har spelt i opp til fleire timar kvar dag, fram til i dag, ei veke etterpå. Amanda, som går i same klasse som Simen, hadde også tatt med seg sin nye kornett heim, førige veke. I følgje foreldra til Amanda, hadde ho ikkje rørt instrumentet heile veka. Det har gått ei veke, og under øving nummer to, merkar eg at elevforskjellane allereie er vakse nokså store.

(Dirigentens korpslogg, Solsida, august. 2017)

Dersom ein ser for seg, at øvingstendensane til Simen og Amanda fortsetter i eit halvt år, kan utfallet bli spanande. Om Simen øvde i gjennomsnitt ein time kvar dag, og Amanda ikkje øvde heime, hadde Simen då øvd omlag 140 timar meir enn Amanda. På ein øvingsvariabel

⁴ I dømet finn me tre trompetstemmer. Den fyrste, markert med ”Trumpet 1” er den musikkteknisk vanskelegaste stemma, då den blant anna inneheld flest forskjellige rytmar og synkopar. Andrestemma, er eit hakk enklare då den verken inneheld dei vanskelegaste rytmene eller synkopar, slik som i fyrstestemma. Den tredje og siste trompetstemma er den enklaste stemma, då den inneheld dei enklaste rytmene, og ligg i eit mørkt og behageleg toneleie som er enklare, og mindre tungt å spela.

mellom 0, til 140 timar, kan nivåforskjellane fort bli katastrofale. Dette fører til ei stor metodisk utfordring for dirigenten. Dersom ein trekk denne historia enda eit hakk lenger, kan ein sjå føre seg konsekvensane av slike øvingstendensar etter 2-, 5- eller kanskje heile 10 år. Det er akkurat slike tendensar, som gjer korpset til ei didaktisk krevjande situasjon, då ein vil ha musikantar som ikkje bare enten legg mykje tid i instrumentet, eller ingenting, men ein har eit spekter spreidd utover skalaen. Difor er det viktig at repertoarets stemmer inneheld varierende vanskegrad.

2.1.1.3 Repertoaret må klinga fint

At repertoaret, og musikken let fint allereie ifrå det tidlege stadiet, tykkjer eg også er viktig. Kva som let bra eller ikkje, er ikkje implisitt kunnskap. Vidare kalla denne eigenskapen, eller ferdigheita der ein bedømmer om noko klinger fint eller ikkje for *auditiv diskriminering*. Sidan auditiv diskriminering ikkje er ein implisitt kunnskap eller eigenskap, må den på same måte som instrumenttekniske ferdigheter. At repertoaret er konstruert slik at det ikkje arbeidet imot musikantane, i kampen om å få det til å klinge bra, er difor viktig.

2.1.1.3 Idiomatick-pedagogisk oppbygging

Med såkalla idiomatick-pedagogisk oppbygging, meiner eg at repertoaret bør vera strukturert gjennom at komponisten eller arrangøren har tenkt over korleis notestemmene blir å spela på dei forskjellige instrumenta, reint instrumentteknisk, og at komponisten tar omsyn til instrumenta sine unike eigenskapar og kvalitetar. Instrumentteknikk kan vera krevjande å trenast opp for musikantar, og det er viktig at komponistane jobbar på lag med musikanten, når det kommer til korleis notane blir å spele på spesifikke instrument. Til dømes, vil ikkje noko som er enkelt på saksofon, naudsynt vera enkelt på fløyte, og vise versa. Dette kommer eg tilbake til.

2.1.2 Repertoaret som årsak for metodiske vanskar i aspirant- og juniorkorps

Å finna repertoar med slike kvalitetar kan ta litt tid å vera krevjande, når ein førebur seg til sitt hovudkorps. Å finna repertoar med slike kvalitetar til *aspirant- og juniorkorps*, er derimot ei gigantisk utfordring. Når musikantane er ferske og har lita til ingen erfaring med instrumentet synast eg at det er nærast imperativt at repertoaret er lagd ordentlig. Notestemmene bør til dømes absolutt vera idiomatick tenkt. Yngre musikantar treng i enda større grad at notane «jobbar på lag med musikanten», og at den naturlege progresjonen på kvart instrument blir teken omsyn til. I tillegg, veit dei yngste borna desto mindre enn dei store, kva som må til for at musikk skal låta bra, derfor må repertoaret vera enkelt konstruert

med tanke på dette. Sist men ikkje minst, er det viktig å påpeike at store elevforskjellar absolutt finnast i dei yngre korpsa også, til tross for at musikantane ikkje har spelt så lenge, i saman, slik som historia om Amanda og Simen mitt over tydeleg viste.

Men, kvifor er det vanskeleg å finna godt repertoar til juniorkorps?

2.2 Kritikk mot eksisterande notelitteratur

For kvart år kan ulike korps si rekruttering vera svært ymse. Eit korps sitt rekruttkorps kan enda opp med veldig skeive instrumentbesetningar med bare eit fåtal musikantar, medan andre korps ender opp med over 30 nye musikantar, der ein i tillegg har perfekte instrumentkombinasjonar. Dette, i tillegg til naturlege elevforskjellar, som til dømes korpsas openheit kring deltaking for born i alle aldrar, gjer det vanskeleg for komponistar eller pedagogar å lage repertoar som kan passa for alle aspirant- og/eller juniorkorps. Dette kan vera ein av dei store grunnane som resulterer i at det eksisterer kritikkverdig lite kvalitetsrikt repertoar, for dei yngste korpsa.

På grunn av ymse rekruttering landet over, er noko ein derimot finn mykje av i den eksisterande litteraturen såkalla *Flex-arrangement*. Flex-arrangement er kort for ”fleksible arrangement”. Dette er arrangement med ca. mellom 3 til 8 forskjellige notestemmer. Notestemmene har forskjellig vanskegrad, og legger difor opp til differensiert undervisning, der til dømes 1-stemma er vanskeligast og den 8-stemma er lettast. Unikt for desse arrangementa er at notestemmene ikkje skriven for spesifikke instrument. Alle dei ulike stemmene er skriven til alle instrumenta slik at korpsets dirigent sjølv kan fordele notestemmene, basert på kven som er sterke- og/eller svake musikantar. Dersom ein har ei sterk barytongruppe, og ei svak fløytegruppe, kan ein til dømes vele å legge melodien i barytongruppa, sidan det passar til sitt korps. Her lar ein nivået rundt i korpset styre korleis komposisjonen kjem til å låta. Dette kan føra til at musikken klinger ganske rart, og ubalansert. Nokon instrument er nemleg meir passande som bassinstrument, for eksempel baryton / trombone, på grunn av deira naturlege låge register. Medan andre instrument er meir eigna for å spele melodi, til dømes fløyte, klarinett, kornett, saksofon, på grunn av at deira naturlege lysare register. Dersom den flinkaste i korpset, speler baryton eller trombone, og ein har svake fløytistar, slik som i dømet over, kan fort flex-arrangementa difor låta «corny», då instrumenta som let mørkast speler tonane som i utgangspunktet er tenkt å vera på toppen, medan fløytene ligger på få og enkle basstonar. Slike situasjonar ønskjer eg ikkje å påføra

nokon dirigentar. Då ville eg eksempelvis heller ha skreve ei krevjande basslinje, eller nokon tøffe riff, medan fløytene spelte ein enkel melodi.

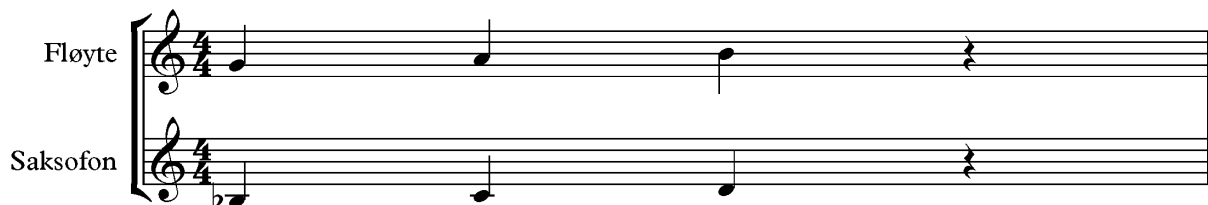
I tillegg til at flex-arrangementa kan klinga merkeleg dersom ein har «fiffige» elevforskjellar i sitt korps, finn eg metoden å vera kritikkverdig på ein måte til. Når ein arrangerer alle dei forskjellige notestemmene til å passa alle instrumenta i korpset, er ikkje lenger notestemmene «skreddarsydd» til dei ulike instrumenta i korpset. For å gi eit eksempel på korleis dette utartar seg i praksis, vil eg forklare kva som skjer mellom musiseringa mellom ein fersk saksofonist, og ein fersk fløytist.

Dei fyrste tonane ein (alt)saksofonist og ein fløytist lærer seg er einstroken H, A og G (Mortensen, 2008).

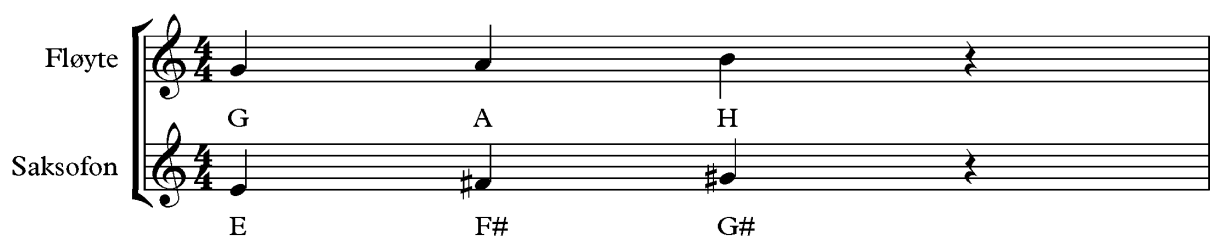


Det einaste problemet er at saksofonane er stemt i Eb, medan fløyta er stemt i C. Dette vil føra til at dersom dei begge spelar tona som dei har lærd at heiter G, vil ikkje tonane klinga likt.

Dersom både saksofonisten og fløytisten spelar dei tre fyrste tonane dei lærer, vil det i øyrene våre klinga som i dømet under.

Two musical staves in 4/4 time with treble clefs. The top staff is labeled 'Fløyte' and contains three quarter notes: G, A, and H. The bottom staff is labeled 'Saksofon' and contains three quarter notes: E, F# (with a sharp sign), and G# (with a sharp sign). The staves are grouped by a brace on the left.

Nemleg at det saksofonen eigentleg spelar, i forhold til kva øyrene våre høyrer, er ein Bb, ein C og ein D. For at det i øyrene våre skal låta som om dei spelar den same tonen, må saksofonen derimot spela E, medan fløytisten spelar G, F# (fiss), medan fløytisten spelar A, og G#(giss), medan fløytisten spelar H, slik som i dømet under.

Two musical staves in 4/4 time with treble clefs. The top staff is labeled 'Fløyte' and contains three quarter notes: G, A, and H. The bottom staff is labeled 'Saksofon' and contains three quarter notes: E, F# (with a sharp sign), and G# (with a sharp sign). The notes are explicitly labeled with their letter names below the staff.

Problemet her, er at saksofonisten lærer ikkje E, F# og G#, innan den tida fløytisten har lærd G, A og H. Dersom me snur problemstillinga, og setter saksofonen til å spela G, A og H, vil fløyta måtte spele Bb, C og D. Dette er ikkje tonar fløyta lærer med det fyrste heller. At instrument er stemt forskjellig fører til at det kan være vanskelig å spela saman i byrjinga av deira reise instrumentet. I tillegg til desse to instrumenta, er den fyrste tonen som til dømes kornettar og baryton lærer C, D og E, og desse instrumenta er stemt i Bb. Dette er ikkje enkelt å forklara, og på same måte som at dette er vanskeleg å forstå, er det vanskeleg å forholde seg til i nybegynnarkorpsa. No vil eg bruka denne komplekse kunnskapen, som for meg er implisitt, til å forklara korleis flex-arrangement ikkje kan være idiomatisk bygd.

Eit aspirantkorps skal spele eit flex-arrangement, på den fyrste øvinga der korpset endeleg nyttar notar. Fyrstestemma, som i dette arrangementet er den enklaste stemma, melodien, går på fløytene sine tonar: G, A og H. Denne melodien vil passa godt med tanke på nivå og utfordring for fløytene, då dette er dei fyrste tonane dei lærer. Men, dersom dirigenten vil at saksofonane skal spele melodi, vil det altså i notestemma til saksofonane stå E, fess og giss. Dette er tonar dei ikkje lærer på lenge. Dei kan difor ikkje spele melodien i dette arrangementet på mange, mange veker, før dei har lærd seg alle desse tre tonane.

At notestemma er enkel på fløyte, treng altså ikkje naudsynt å bety at den er like enkel på saksofon. Den idiomatiske oppbygginga av notane, der komponisten tenkjer over kva som passar bra å spele på forskjellige instrument, går nemleg tapt når ein skriv stemmer på eit «generelt grunnlag», om at alle instrumenter skal kunna spela alle stemmene. Flex-arrangement vil difor alltid være i favør av enkelte instrumenter, medan andre instrumenter er mindre heldig.

2.2.1 Konklusjon av kritikk

Når eg reflekterer over at majoriteten av dei musikantane som hadde slutta i pilotundersøkinga var tilknytt sitt korps' juniorkorps- eller aspirantkorps, i lys av problema som eg nett har belyst, blir det enkelt for meg å trekka ein parallell mellom vanskane for å finna godt repertoar til junior- og aspirantkorps. På grunn av denne problematikken rundt kor krevjande det kan være å jobba med repertoar med dei yngre musikantane, både med tanke på elevforskjellar og idiomatikk, fekk eg stor motivasjon til å gjennomføra ei *juniorkorpsundersøking*, der eg sjølv prøvde å komponere musikk til mitt juniorkorps.

2.3 Rammefaktorar

Til tross for at eg arbeider med forskjellige juniorkorps heile året, estimerte eg at undersøkinga berre skulle ta utgangspunkt i eit av juniorkorpsa mine, og at prosjektet skulle gå over ein periode på 3 månadar.

Eg arbeider i skulekorpset ”Solsida skulekorps»⁵. I organisasjonen har eg vore heldig, og verte tildelt ei dirigentstilling. I tillegg til å ha tilsett ein dirigent, har Solsida skulekorps også tilsett instruktørar på alle dei ulike instrumenta som blir disponert av musikantar i korpset. Solsida skulekorps består i underkant av 100 musikantar på mange forskjellige instrument, i tillegg til ei svært omgjengeleg foreldregruppe. Enkelte av desse foreldra, har meldt seg inn i organisasjonens styre, og sitter på mykje forskjellig kompetanse, både når det kommer til opplæring av barn, økonomi, administrasjon og ikkje minst, musikk. Som tilsett i korpset, må eg forholde meg til dette styret, då styret er det øvste organet i korpset. Heldigvis, er styret i Solsida skulekorps positive til meg som dirigent, og lar meg jobba nokså fritt med mine musikkpedagogiske val. Dette har gitt meg stor fridom, i denne masterundersøkinga.

Rekrutteringa til korpset er open for born som skal byrje i 3. klasse og opp til 5. klasse. Alle borna som byrjar i korpset får låne instrument av korpset, og har lov til å ta med seg instrumentet heim, så lenge dei er medlem.

I tillegg til ei korpsoving kvar veke, får alle musikantane 30 minuttar instrumentopplæring ein dag i veka. Under denne undersøkinga har det vore særleg viktig for meg å oppretthalda god og jamn kommunikasjonsflyt med instruktørane, slik at eg kunne få hjelp til å vurdere korleis eg kunne tilpassa notematerialet og korleis ein kan bygge opp idiomatiske stemmer, til dei forskjellige musikantane i juniorkorpset, ettersom eg ikkje er ein ekspert på alle instrumenta,.

2.4 Aspirant-, junior- og hovudkorpset

Aspirantkorpset er det fyrste korpset ein spelar i når ein byrjar i Solsida skulekorps. Her lærer ein dei mest elementære kunnskapane om korps, som til dømes grunnleggande samspill, noteringssystem, tradisjon, grunnleggande instrument-teknikk og instrument-vedlikehald. Dei nye aspirantane, spelar vanlegvis i aspirantkorpset i 6 månadar, før dei blir satt saman med korpsets juniorkorps.

⁵ Fiktivt namn

I juniorkorpset, finn ein på haustsemesteret, musikantar som både har spelt i eit heilt år og to år. Når vårsemesteret slår inn, byrjar aspirantane i juniorkorpset, og i juni måned, på siste korpsøving for skuleåret, har aspirantane spelt i eit skuleår, junior (1) har spelt i to skuleår, og junior (2) har spelt i heile tre skuleår. Juniorkorpset musiserer på eit høgare nivå enn aspirantkorpset, og her jobbar ein ofte med å lære musikantane om korleis dei kan bruka parameter som til dømes dynamikk, kontrast, artikulasjon, klang, balanse og stil aktivt i si musisering.

Når juniorane har spelt i tre år, fordelt på eit aspirant-år, og to junior-år, graderer dei til slutt inn i hovudkorpset. Her speler ein saman med musikantar som har spelt i alt ifrå tre år, og heilt opp til 12-13 år. Her jobbar ein målretta og aktivt mot å kunne spele konsertar med høg musikalsk kvalitet, og ein jobbar ofte med forskjellige typar prosjekt, gjennom året.

Juniorkorpset, som denne undersøkinga har handla om, øver ifrå 18:00 – 19:30 ein dag i veka. Dei består av 29 musikantar, der 19 av dei har spelt i eit år, medan dei resterande 10 er på sitt andre junior-år, og difor har spelt i to år. Musikantane er fordelt på seks instrumentgrupper; fløyter, klarinettar, saksofonar, kornettar, barytonar og slagverk.

2.5 Mi rolle - korpsdirigenten, komponisten og pedagogen

Mi primære arbeidsoppgåve som dirigent i Solsida skulekorps er å møte musikantane på korpsøvingane. Eg er ansvarleg for det musikalske innhaldet som jobbast med, og korleis øvingane vert lagt opp. Eg dirigerer og hjelp til å holde takta, og kjem med konstruktive, pedagogiske tilbakemeldingar som kan hjelpa musikantane å spela betre, både individuelt og kollektivt.

Som dirigent, er eg ansvarleg for å vela ut repertoar til korpset. At eg under denne undersøkinga har tatt med ”nytt” stoff til musikantane har derfor ikkje vore revolusjonerande på noko sett, og har ikkje på noko sett endra på den ”daglege drifta” i juniorkorpset. Det som har endra seg, er for det meste korleis eg har jobba på heimefronten, då det er eg sjølv som har laga repertoaret som korpset har jobba med, og korleis eg har gjort meg refleksjonar og tolkingar under og etter korpsøvingane.

Som skulekorpsdirigent er dirigentrolla nokså ulik det dirigentrolla ville vore i eit profesjonelt orkester, med vaksne aktørar. Sidan skulekorpsa er ein opplæringsinstans og ofte er ein del av kulturskulen, blir ein fort ein slags samansmelting mellom pedagog og dirigent. Det eg gjer mest i skulekorpsa som kan minna reint profesjonelt dirigentfagleg arbeid, er å opptre som ein

levande taktstokk som musikantane kan venda seg til, som ein slags *relasjonell metronom*.

Det eg derimot gjer mykje av i mitt skulekorpsdirigent-arbeid, er pedagogisk tilrettelegging. Under korpsøvingane, er det mitt ansvar å «plukke opp» kva som ikkje går så bra på øvinga, og prøve å fikse opp i dette. Eg kommer med både instrumentelle råd, for musikantane og snakkar ofte også om korleis ein spelar saman. Mesteparten av arbeidstimane eg legg ned i korpset, går likevel føre seg heime, når eg evaluerer og førebur korpsøvingane. I mellom kvar øving, tek eg omsyn til kva som skjedde sist øving, og førebur neste øving på grunnlag av dette. Var det noko som ikkje fungerte på øvinga, både musikalsk men også metodisk? Er det kanskje på tide med nytt repertoar? Er det noverande repertoaret for vanskeleg? For lett? For keisamt? Kor mykje tid av øvinga bør eg setja av til å arbeide inn notane til dei som ikkje får ting til, utan at det skal gå hardt utover andre?

Under denne undersøkinga, har eg i tillegg til å vera dirigent og pedagog som sagt tatt på meg eit nytt ansvar, etter å ha sett behovet, for å trå inn i ei rolle som komponist og arrangør for vårt repertoar, som eit supplement til det å vera musikalsk- og pedagogisk ansvarleg. Eg føler at det har vore naudsynt for prosjektet, at eg sjølv kunne bruka komponering og arrangering som verkemiddel for tilpassing av korpsets repertoar, sidan eg då kunne endre og tilpasse repertoaret etter dei behova eg såg. Det er tross alt eg som instruerer og jobbar med musikantane kvar veke, så å bruke ein ekstern person til å konstruere repertoaret ville vore tungvint. Heldigvis, har eg brukt mykje tid på komponering, og eg har i tillegg tatt eit årsstudium, der eg studerte komposisjon. Å komponere, og å bruke programdatavaren Sibelius⁶ har difor ikkje vore ei utfordring for meg, men heller noko eg har trivst med å bruka tid på, gjennom undersøkinga mi.

Ei dirigent/pedagog/komponist-rolle har gjort mitt prosjekt veldig interessant, då ei slags *hybridrolle* har gjort det mogleg for meg å tenka litt i nye banar. Til dømes, har eg tenkt mykje på pedagogisk oppbygging i komposisjonane som eg har skreve og etterkvart tilpassa. Når eg lagde komposisjonane har eg kunna tatt utgangspunkt i instrumenttekniske eller spesifikke utfordringar, som eg visste at musikantane trengte trening i når eg komponerte. Eg kunne også unngå lite ideelle idiomatiske situasjonar. Såleis kan ein sjå på komponistrolla som ein forlenging av pedagogrollen. Med eit slikt, tankesett kan ofte komponeringa minna om såkalla "*pedagogisk sats*" der læringa står i fokus, i staden for sjølve musikken.

⁶ Software, notasjonsprogram for arrangører og komponister.

Min gamle professor i komposisjon, Konrad Mikal Øhrn (1996), skriv følgjande om pedagogisk sats:

Med uttrykket *pedagogisk sats* retter vi blikket mot samspillet i musikkundervisningen i klasserommet på både barne- og ungdomstrinnet. Hensikten er å se på noen brukervennlige arrangements- og komposisjons-teknikker for de instrumentene vi finner i mange klasserom, slik at vi kan lage arrangementer som forhåpentligvis både er velklingende og mulige for elevene å lære seg å spille uten alt for mye øvelse (Øhrn, 1996, s. 6).

Vidare, presiserer Øhrn at det er ein forskjell mellom ordinær satslære, og pedagogisk sats. Nettopp på grunn av at målet er å kunne lage musikk som er velklingende og mulig for eleven å lære seg. Det treng altså ikkje lenger å handla om unike kunstnariske idear, kontrollerte av reglar om komposisjon.

Eg kjem ikkje til å gå inn på korleis eg har kome på kunstnariske idear for mine komposisjonar i oppgåva, då det ikkje ville vore relevant for oppgåvas problemstilling, *Korleis kan tilpassa repertoar ha innverknad på undervisningssituasjonen i eit juniorkorps?* Det eg kjem til å gå inn på, er korleis tilpassa repertoar er ein faktor for opplevingar og erfaringar eg gjer meg under mi empiriske datainnsamling, og korleis eg nyttar repertoarendringar i lys av det som har hendt, til å sjå om repertoaret enten har kraft til å endre uønskte tendensar, eller har kraft til å forsterka positive tendensar som eg gjerne vil sjå meir av, i min juniorkorpspraksis. Korleis eg nyttar komposisjon, og korleis prosessen der eg skreiv musikk endra seg undervegs som eg fann meir og meir empiri som gav meg kunnskap om korleis repertoaret faktisk kunne brukast, vil eg visa tydeleg til seinare i oppgåva.

2.6 Tidlegare forskning i korpsfeltet

Før eg bestemte meg for å byrja på gjennomføra av mi undersøking og å forska på korpsfeltet, tok eg eit lite litteraturdykk for å sjå på den allereie eksisterande forskinga rundt korps. Kanskje kunne eg finna noko som kunne vera til hjelp, for mi undersøking, eller kanskje nokon allereie hadde gjennomført ei liknande undersøking?

For å vera ein kultur- og ein yrkespraksis med svært mange medlem på landsbasis, tykkjer eg at det var lite publisert forskning om korps. Likevill, fann eg ei knippe forskjellige artiklar og avhandlingar, ifrå dei siste 10 åra. At andre studentar eller eldsjeler også har brukt tid på å forska i feltet, blei eg svært glad for å sjå. Mange av tekstane inneheldt også gode refleksjonar og resonnement i forhold til drifta i skulekorps i dag. For å gi lesaren eit svært kort innblikk, ynskjer eg å belysa særleg nokon av tekstane eg fann. Dei eg har valt å presentera kort om

her, er tekstar som både kunne relaterast til slutting blant musikantar og til repertoar. Sidan dette er to av mine inngangsdører til mitt prosjekt.

«Ungdom og Korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?» - er ei masteroppgåve ifrå 2012, skriven av Nina Grønli Turtum, der ho undersøker kvifor slutting er eit vanleg fenomen, då særleg blant ungdommar. I tillegg til å ta opp slutting som problematikk, presenterer Turtum (2012) repertoar, som er min inngang, som ein viktig grunn motivasjon (s. 16). Dessverre for meg, tek ho ikkje opp utforminga av repertoar, heller sjølve valet av repertoar. I tillegg, sentraliserer denne undersøkinga seg rundt ungdom, og ikkje juniorkorpset.

Ei anna viktig oppgåve/rapport som belyste ungdom sitt fråfall i korps, var «Når hornet er lagt på hylla», ifrå 2010, skriven av Hjelmbrække & Berge. Hjelmbrække & Berge (2010) nemnar også meistring og utfordring knyta til repertoar, som grunnar for slutting (s. 58 - 60). Også denne undersøkinga / rapporten var knyta til ungdommar, og kan difor ikkje direkte relaterast til juniorkorpset. I tillegg, belyser ikkje rapporten andre løysingar på «repertoar-problemet» enn at «repertoaret må ikkje vera for vanskeleg, og ikkje for lett heller».

Ei avhandling som derimot rettar seg mot yngre medlem i korps, er «Jeg skal aldri slutte!», ifrå 2010, skriven av Elisabeth Steen Fors. Dei yngre medlemmane eg peiker på her, er riktig nok heller ikkje ein del av juniorkorpset. Fors, tar opp repertoar som avgjerande faktor (s. 88), og stiller indirekte krav til korleis repertoaret er utforma, der ho omtaler såkalla «ordentleg musikk» altså originalkomposisjonar, tilrettelagt korpset, det sine instrument og klangar som gode faktorar for repertoarval. Ho skriv heller ikkje noko om repertoaret og korleis det er viktig for meistring blant musikantane.

Til tross for at alle desse forfattarane tek opp dei same problema som eg erfarer i min praksis i sine avhandlingar, relaterer ingen av dei det til juniorkorpset. Det er overraskande lite utgitt forskning på juniorkorps, som eit eget fenomen og eigen praksis. Den einaste avhandlinga eg har funne som handlar om juniorkorps, og som har ein praktisk innfallsvinkel knyta til metodikk, pedagogikk og didaktisk drift i juniorkorps, handlar om korleis ein kan bruke gehørspel i det daglege samspelet for aspirantar- og junior (Pedersen, 2006). Til tross for at Pedersen aktualiserer juniorkorps, har ho teke utgangspunkt i gehørspel, noko som kan seiast å vera den direkte motsetnaden til notar og repertoar, som eg ynskjer å undersøka. Eg synast at det er viktig at nokon fyller det store kunnskapshullet som eg opplever, i forhold til

juniorcorps og repertoar, og dette ansvaret ynskjer eg å ta på meg, med mi undersøking.

Å bruka repertoaret som inngangsvinkel og aksjon for å endra uønskte tendensar i forhold til slutting, trur eg kan gi feltet viktig kunnskap om tilpassa repertoar som verkemiddel i juniorcorps. Eg trur at dei fyrste åra i korpset, er avgjerande for fortsettinga til musikantane. At musikantane finner noko dei kan meistra, og føla seg knyta til, trur eg er viktig.

3. Forskingsdesign og metode

I dette kapitlet har eg utdjupt meir om undersøkinga sitt forskingsdesign, og kva for metodar og tankesett eg har hatt i min datainnsamlingsprosess. Ordet *Metode*, omtalast i følgje Kvale og Brinkmann som vegen til målet (2014, s. 121). Mitt mål har vore å avdekka kva nøysamt tilpassa repertoar kunne føre med seg inn i undervisningssituasjonen i eit juniorkorps, og kva for innverk det ville ha. Eg laga eit forskingsdesign som kunne høva eit slikt formål. Gjennom heile undersøkinga, har eg hatt med meg ein hjelpeforskar, som både har vore tilstade under innsamling av data på korpsøvingane, og i ettertid under refleksjon med meg.

Eg vil byrja kapitlet med å trekka fram mitt design, i forhold til kvantitativ, versus kvalitativ forskning. Deretter, greier eg ut om tolkings- og analyseprosessen, og kva for metodiske tilnærmingar eg brukte her. Så, vil eg trekka fram dei ulike metodane eg valte, og forklare kvifor eg tykkja dei høva til mitt prosjekt og korleis eg har brukt dei. Eg skal og fortelja litt om korleis eg prøvd å holda ein kritisk avstand til mitt eget felt, og korleis eg har haldt meg kritisk til mine fordommar for å sikra truverdighet og reliabilitet. Avslutningsvis, går eg gjennom etiske problemstillingar eg har hatt gjennom mi undersøking.

3.1 Kvantitativ eller kvalitativ forskning

Før eg skulle vela kva for metodar og forskingsdesign, tok eg stilling til om eg ønska å ha ei kvalitativ eller kvantitativ undersøking. Dei ulike forskingsmetodane, kvantitative og kvalitative, eignar seg godt for kvar si type datainnsamling. Dei kvantitative metodane blir ofte knyta til metodar som spørjeskjema eller strukturerte intervju der ein vil ha tydlige svar på konkrete spørsmål. Dersom ein bruker dei kvalitative metodane ynskjer ein derimot ofte å vete meir om sosiale relasjonar og meininga bak åtfærd, og å gå lengre «inn» i materien og fenomenen ein forskar på (Halvorsen, 2012, s. 133). Sidan eg innleiingsvis ikkje hadde nokon konkrete spørsmål, men heller var på utkikk etter å avdekka kva for fenomen som kunne oppstå under musisering med tilpassa repertoar, vil eg påstå at mi undersøking helte meir mot ei kvalitativ undersøking. I tillegg, innsåg eg fort at eg hadde eit kvalitativt prosjekt, når eg etterkvart etablerte måten eg ville arbeida på, i analyseprosessen. Når ein jobbar med kvalitative metodar, overlappar ofte datainnsamlings- og analyseprosessen kvarandre, då ein jobbar med innsamling og analyse samtidig. I dei kvantitative metodane har ein derimot ofte innsamling fyrst, og tolkar og analyserer i ettertid (Halvorsen, 2012, s. 131).

3.2 Hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming

Eg har hatt nytte av å ha ei hermeneutisk, fenomenologisk tilnærming som metodologisk tilnærming til hjelp i mi forskning. Denne tilnærminga og dette perspektivet har eg nytta både til innsamling, tolking, drøfting og analysering av dei empiriske funna eg har gjort i mi undersøking.

Innanfor vitskapsteori handlar hermeneutikk om læra av fortolking av ”tekstar”. Ordet hermeneutikk, kjem ifrå det greske ordet ”hermenéuein” som betyr å tyda, oversetja og å utlegga (Schlingmann 1985 s. 12). Ofte blir også ordet ”hermenéuein” oversett til å tolke, eller å forklara. Under hermeneutisk arbeid er ein oppteken av å tolka handling og åtferd og å prøva å forstå kva for intensjonar som ligg bak desse (Halvorsen 2012, s. 23). Formålet med fortolking av fenomen er ofte å oppnå valid forståing som kan nyttast i eit allment, generaliserande perspektiv (Kvale & Brinkman, 2014, s 69).

Me som menneskjer er aktive og handlande, og bruker mykje tid på å skapa ting som er fulle av *mening*, som til dømes tekstar, bileter, musikk og mykje meir. I tillegg, er åtferda vår full av mening (Ridderstrøm, 2018, s. 2). For å forstå kva som ligg bak denne åtferda, må me bruka tolking. I følgje Thagaard (2013) vert ein hermeneutisk prosess skildra ved at det gjennom gjentekne tolkingar av eit undersøkingsområde eller eit fenomen, dukkar opp nye sider ved fenomenet som ein ikkje var bevist om. Ofte skapar ein difor mening gjennom å tolka ”teksten” i ein sirkulær prosess der ein knyt opp empiri mot teori (Postholm, 2010, s. 99). Denne prosessen blir ofte kalla den hermeneutiske sirkel.

Den hermeneutiske sirkel knytast ofte til filosofen Hans-Georg Gadamer. Gadamer påpeikte at ein dannar seg ei mening og ei tolking om kva noko handlar om, så snart ein har observert/erfart noko (Gadamer, 1975, s. 251). Desse tolkingane og forståingane vil bli erstatta av nye tolkingar og forståingar, etterkvart som ein observerer andre ting, og etterkvart blir vår tolkingshorisont difor forandra. Difor blir ofte den hermeneutiske sirkel sett på som ein evigvarande prosess, der nye inntrykk og lærdom alltid vil utvida/endra vår horisont for forståing.

Alle mine erfaringar ifrå tidlegare arbeid i korps har laga ein forståings- og tolkingshorisont i meg. Dei har danna eit sett med fordommar som farga mine forståingar og tolkar for korleis ting henger saman i min praksis. Faren med undersøkingar der ein brukar sine eigne

forståingshorisontar som utgangspunkt, er at resultatane kan enda med å bli veldig subjektive. Difor har eg gjennom undersøkinga sett viktigheita av å ha eit kritisk syn på mine egne tolkingar av fenomenane eg undersøker (Thornquist, 2003).

Fenomenologi, handlar også om forståingshorisont og tolking, men på ein litt annan måte. Fenomenologi har som utgangspunkt at tanken om røynda alltid vil vera knytt til menneskets subjektive oppfatning av kva som er verkeleg. Som metodisk tilnærming baserer fenomenologi seg på å prøva å forstå korleis fenomen trer fram for ulike menneskjer (Postholm, 2010, s. 42).

Fenomenologi er ein filosofisk skule, og eit vitenskapssyn som blei formulert av Edmund Husserl i byrjinga av 1900-talet (Brinkmann & Tanggard, 2015, s. 217). Husserl ønskte å utvikla ein vitenskap som ikkje berre tok utgangspunkt i objektive synspunkt, men som også verdsatt subjektivitet og kompleksiteten i vårt psykiske liv (ibid. Ss. 218–219). Brinkmann og Tanggard (2015) formulerer det fenomenologiske perspektivet slik:

Når det drejer sig om kvalitativ forskning, er fænomenologi i almindelighed et begreb, der peger på en interesse i at forstå sociale fænomener ud fra aktørernes egne perspektiver og beskrive verden, som den opleves af informanterne, ud fra den antagelse, at den vigtige virkelighed er det, mennesker opfatter den som. (Brinkmann & Tanggard, 2015, s. 227).

Innanfor fenomenologi, blir altså våre subjektive erfaringar og forståingshorisontar for korleis ting viser seg for meg i korpset, tillagt ein verdi. Sidan empirien som eg samlar i min undersøking kjem til å belysa korleis ting trer fram for meg, og sidan eg vel å fokusere på det og å la det ta plass i mi forskning tykkjer eg at ein fenomenologisk tilnærming, var sentral. Når eg presenterer mine empiriske funn, opplevingar og erfaringar så vil mine beskrivingar difor implisitt vera analytiske, sidan eg tillegger dei ei slags meining når eg oppfattar dei.

Faren med slike perspektiv som verdiset forsaren sine perspektiv, er på same måte som under hermeneutiske tilnærmingar mogleiken stor grad av subjektivitet. Heldigvis for meg, har eg ikkje bare brukt mine egne subjektive oppfatningar til hjelp i mitt prosjekt. Eg har også høyrte om korleis fenomen trer fram for andre dirigentar, gjennom intervju, i tillegg til å ha ein hjelpeforskar under observasjonane mine. Dersom eg, mine intervjuobjekt og min hjelpeforskar var sameinte om enten opplevingar, eller funn og tolking av empiri, og det var korrelasjon mellom oss såg eg høg verdi i våre subjektive tolkingar. Slik sameining, kunne

tyda på at me var inne på noko nyttig, og at funna kunne generaliserast til andre liknande kontekstar. Ofte er utgangspunktet med forskning med fenomenologisk tilnærming å produsera nettopp slike data og kunnskap som i ettertid kan vera matnyttige og relevante for andre som arbeider med det same, og derfor såg eg verdien av einigheit som knyta til empirien.

3.3 Aksjonsforskning

Det var viktig for meg at mitt prosjekt ikkje blei forma av dei metodane eg valte, men at det heller var prosjektet som forma undersøkinga, og mine metodiske val. Sidan eg ynskja å jobba i eit aktivt, sosialt- og musikalsk samspel med born, der eg over ein periode endra deler praksisen til noko eg tykkja å vera betre, ville eg finne eit forskingsdesign som samsvarte med slike framgangsmåtar. For ei slik undersøking, fann eg *aksjonsforskning* å vera ein passande måte å jobbe på.

Aksjonsforskning, heretter kalla AF, blei etter andre verdskrig formulert av Kurt Lewin, som å vera ein forskingspraksis som var human- og samfunnsvitskapleg, og som hadde evne til å kunne bidra til å løysa sosiale konflikter og problem (Brinkmann & Tanggaard , 2015, s. 113). Det er ei form for forskning, der ein jobbar aktivt med problemstillingar i praksis. Ofte tar forskaren med seg ein slags «aksjon» eller forandring, inn i sin praksis med mål om å forbetra praksisen (Inquire, 2012, s. 50). I mitt prosjekt, var min «aksjon» repertoaret som eg tok med meg, inn i praksisen. Med stor tru på at repertoaret eg komponerte ville vera betre utforma enn notar dei har jobba med tidlegare, ynskja eg å sjå det kunne gi praksisen min eit løft.

AF, blir ofte kalla handlingsretta forskning, og er ei form for undersøking der det sentrale målet ofte er å endre uønskte tendensar, gjennom eit aktivt samarbeid med eins informantar. For å løysa eller endra dei uønskte tendensane i eit felt bruker forskaren ofte eksperiment og analyse som verktøy gjennom heile prosessen, og gjennom fleire små eller store modifikasjonar prøver ein å endra deler av praksisen, til det betre. I staden for å vera fiksert rundt store teoretiske problem, tek aksjonsforskaren ofte utgangspunkt i vanleg praksis, og dei kvardagsnære utfordringane som ein faktisk har evne til å kunne gjere noko med (Inquire, 2012, s. 50).

Dei uønskte tendensane i mitt prosjekt handla hovudsakleg om at notane me hadde jobba med før, ikkje hadde vore tilpassa musikantane i korpset, og at musikantane ikkje hadde fått utfordringar som passa deira nivå. Andre tendensar som eg såg på som problematiske, var dei dårlege rammene for undervisning eg følte at den eksisterande repertoarlitteraturen

underbygde, og faktumet at det var vanleg at juniorar slutta i korps. Å finna ei universell løysing på slutting, ville vore vanskeleg, om ikkje umogleg. Å fiksa den mangelfulle litteraturen, var heller ikkje gjort over natta. Difor tok eg utgangspunkt i tendensane som handla om at repertoaret me hadde jobba med før, ikkje hadde vore tilpassa. For kvar veke, gjorde eg min aksjon, gjennom små modifikasjonar i notane eg hadde laga, i håp om at notane blei meir og meir tilpassa musikantane. Etterkvart i undersøkinga, lærde eg meir og meir om korleis eg kunne tilpasse repertoaret.

3.3.1 Gjennomføring av aksjonsforskning

Eg har ikkje brukt aksjonsforskning som ein datainnsamlingsmetode i seg sjølv, men heller som ein slags overordna måte å jobba på. I dette delkapitlet skal eg greia ut om korleis eg har jobba med aksjonsforskninga.

AF gjennomførast ofte i fire hovudfasar: ”Diagnosing/constructing”, ”planning action”, ”taking action” og ”evaluating action” (Coghlan, 2010, s. 10). I desse fasane jobbar ein ofte i ein repeterande sirkel, der nye funn blir med vidare i prosessen, slik som i figuren under.



Konstruert utifrå figur frå Coghlan, 2010, s. 12.

Under diagnostiseringa, den fyrste fasen, prøver ein ofte å setja namn på si problemstilling, eller å finna ut kva arbeidsspørsmålet ein ynskjer å ha.

I mitt prosjekt, har eg som allereie formulert lurt på kva eg kan tilføra undervisningssituasjonen i juniorkorpset, gjennom eit nøysamt tilpassa repertoar. Dette spørsmålet, hadde eg i bakhovudet gjennom heile datainnsamlinga. Sidan eg jobba med ei induktiv tilnærming, prøvde eg alltid å tømme hovudet for kva eg trudde kom til å skje når eg gjekk inn på kvar nye korpsøving. Å væra open for kva som faktisk skjedde, var viktig for

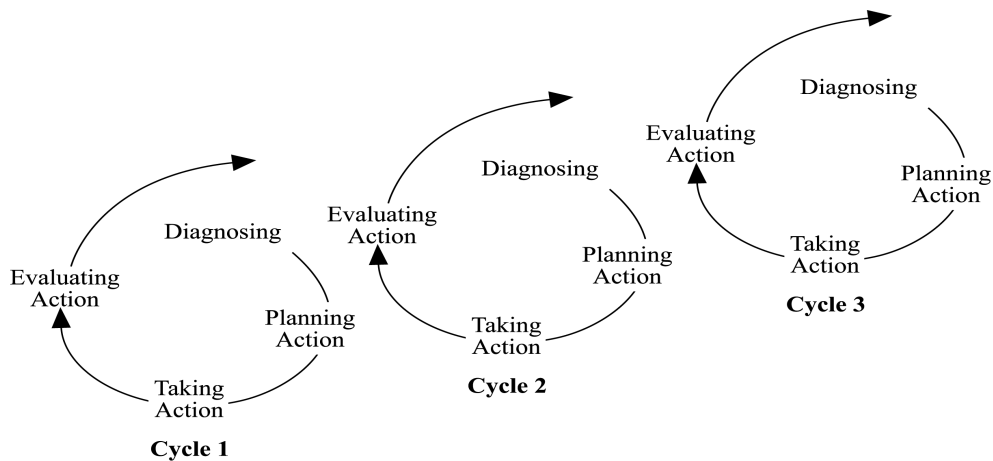
meg. Når eg under øvingane byrja å observera og oppfatta ting som skjedde under musiseringa med repertoaret som eg hadde tatt med, skreiv eg det fort ned. Ting som skjedde, hjelpte meg å konstruere meir avgrensa og konkrete spørsmål, som var enklare å undersøka. Til dømes, fann eg under fyrste øving i fyrste syklus empiri som handla om at ein musikant ikkje fekk til notane sine, og at motivasjonen difor dalte nedover. Når eg kom heim den kvelden, undersøkte eg denne empirien og prøvde å tolka kva dette kunne handla om.

Etter å ha funne ut kva empirien kunne handla om, kom *planlegginga av aksjonen*, den andre fasen i aksjonsforskinga. Her satt eg å undra, og å planla kva eg måtte gjere, for å reversere den dårlege åtferda og den dalane motivasjonen til musikanten som hadde opplevd liten meistring. Etter å ha funne dei konkrete musikktekniske problema som førte til at musikanten ikkje hadde meistra notane, gjorde ein liten modifikasjon og endra akkurat den aktuelle utfordringa, og la til rette for at meistringa kunne finna stad neste øving.

Neste øving kom, og no skulle sjølv *utføringa av aksjonen*, tredje fase. Eg skulle gi musikanten ein ny note, der den utfordringa ikkje lenger eksisterte, i håp om at musikantens motivasjon skulle stiga igjen.

I ettertid av aksjonen, kom den siste fasa, evalueringa av aksjonen. Her, vurderte eg om det hadde aksjonen min hadde fungert, eller ikkje, kva som hadde skjedd og eventuelt kva dette kunne bety.

I mitt prosjekt vil eg påpeike at evalueringa ikkje naudsynt bare gått føre seg til slutt, men har ofte gått hand i hand med sjølv aksjonen, då eg ofte reagerer og evaluerer under sjølv utprøvingane, og ikkje naudsynt bare i ettertid av aksjonen. I følgje Coghlan er dette heilt ordinært, nemleg at prosessane i fasane kan gå parallelt (2005, s. 22-23). Etter at ein er ferdig med dei fire hovudfasane, er det vanleg at ein repeterer prosessen, og ser etter liknande hendingar, og om dei kan handterast på same måte. Etterkvart som ein føler at ein har funne svar på sine syklusaktuelle spørsmål, går ein vidare til neste syklus og dannar seg nye spørsmål, samtidig som ein bevarer dei allereie opplevde hendingane i hukommelsen. Her jobbar ein jobbar i ein slags spiral, bestående av dei same igjen-gåande fasane (Coghlan, 2010, s. 10).



1 Spiral av aksjonsforskningscykluser (Coghlan, 2010, s. 10)

3.3.2 Kvalitet i aksjonsforskning

Det siste tiåret har samfunnsforskninga ofte blitt meir opptatt av at forsking skal kunna resultera i funn som er *praktisk anvendelige*. Slike funn er ofte å finna i aksjonsforskning, då AF koplær praktisk nytte og forsking inn i same prosess. Likevel, sjølv om aksjonsforskning legger til rette for at forskaren kan læra ny, anvendelig og praktisk kunnskap, er det utfordringar til metoden også, når det gjeld kvalitetssikring og truverdighet til både datamateriala ein samlar inn og til forskaren si tolking. Med ordet kvalitet, meiner ein ofte om kor vidt noko er bra eller ikkje. Det har sjølv sagt vore viktig for meg, at funna ifrå mi forsking skulle vera truverdige, og eg har difor prøvd å hatt eit kritisk overblikk i min forskeprosess. I dette delkapitlet skal eg ta opp korleis og kvifor eg har tru på at mi undersøking innehar god *kvalitet*.

I antologien *Aksjonsforskning i Norge* (Gjømterud et al., 2017) tar ei knippe ”ekspertar” på aksjonsforskning opp forskjellige sider ved bruk av metoden, og litt om den si historikk i Noreg. I antologiens fyrste kapittel, tek Morten Levin blant anna opp nokon av kriteria for korleis aksjonsforskning kan bli brukt ordentleg, og noko kritikk av metoden då den har nokon både epistemologiske- og metodiske utfordringar.

Levin peikar tidleg på viktigheten av at aksjonsforskerar må trenast opp til å reflektere over, og å kunna integrera praksisrelevant erfaring, slik at kvaliteten av forsking kan vurderast ordentleg (Gjømterud et al., 2017, s. 28). Sidan eg etterkvart har byrja å få ein del erfaring i korpsfeltet og innanfor instrumentopplæring for små born, i tillegg til at eg finn meg sjølv i ein konstant indre diskusjon om tiltak til å forbetra min praksis, tenkte eg at eg ville prøva å

hiva meg utpå aksjonsforskning, sjølv om eg ikkje kan kalla meg ein vaskeekte aksjonsforskar.

Levin peiker også på at å kunna tolka og å forstå sosiale prosessar kor man sjølv er deltakar er ein av dei viktigaste føresetnadane for at forskinga skal kunna resultera i reliable data. For å kunna forstå og tolka dei sosiale prosessane og konteksten ein er i, er det viktig at forskaren har ei kritisk evne i tillegg til ein analytisk distanse til sitt felt. Her er det viktig med evne til konkret involvering, sosial empati og kritisk analyse, på lik linje med andre metodiske framgangsmåtar (ibid.). Sidan eg kjenner det sosiale fenomenet som korps er, ifrå ein musikants auger, men og ifrå dirigentens perspektiv trur eg mine evner til sosial empati og forståing vil vera viktig for undersøkinga. Å vera distansert og analytisk til praksisen, er noko eg er til vanleg, då dirigentens rolle ofte krevjar det same som ein krevjar av ein forskar i feltet. Ein må som dirigent kunne ta gode faglege val, og å samtidig ta omsyn til praksisen sine sosiale rammer, utan at det blir veldig tydeleg for aktørane i praksisen.

Levin meiner at eit anna kriterie for å sikre god kvalitet i AF sikrast av at forskaren er aktiv i den faglege debatten, i feltet (s. 35). Levin trur at ein med eit godt overblikk over fagkunnskap, saman med kritisk-analytisk kapasitet, kan ha evna til å bygga gode teoretiske modellar for forskning. I dei siste åra, der eg har jobba som juniorkorpsdirigent har eg fått meir og meir sansen for arbeidet. Det er ein praksis, der ein fort merker om ein gjer noko riktig, men også om ein gjer noko galt. Dette gjer at ein fort merkar forbetring i sin eigen praksis. Eg har tatt, og tar framleis del i faglege debattar om juniorkorps på fleirfaldige forum, og eg har også deltatt på fleire kurs om korleis juniorkorps-praksis kan utførast. Vidare presenterer Levin eit knippe på fire variablar som peiker seg ut som sentrale for å kunna levera god aksjonsforskning:

- Brei lokal deltaking
- Kontroll av fordommar og forutinntatthet
- Samarbeid mellom fleire forskarar/aktørar i feltet
- Systematiske data om sjølve endringsprosessen.

(2017, s. 35)

Denne korte lista, brukte eg som ei slags sjekklister, undervegs under bruk av metoden. Eg har brei lokal deltaking, og jobbar innanfor mange korps. Eg har vore svært forsiktig, med mine fordommar, og eg har hatt eit kritisk syn på dei. Eg har samarbeida med ein «medforskar» under prosjektet, og eg har systematisert data som skildrar heile prosessen, ifrå start til slutt.

Levin peiker avsluttande mot eit slags endeleg ultimatum som «viktigaste kriterie» for kvalitet i aksjonsforskning:

Det genuine kriteriet for å avgjøre om forskningen er god, er om den produserer brukbare eller virksomme resultater. I en AF-prosess er målsettingen å løse konkrete og praktiske problemer samtidig som man også utvikler relevant teori. Brukbarhet er et kriterium som ingen annen samfunnsvitenskapelig forskningsstrategi kan vise en parallell til. Brukbarhet er en test på om teoretisk innsikt kan begrunne en virksom praksis.

Sidan eg har gått inn i prosjektet med min eigen arbeidspraksis som utgangspunkt, har å komma fram til noko brukbare anvendelige resultat vore viktig for meg.

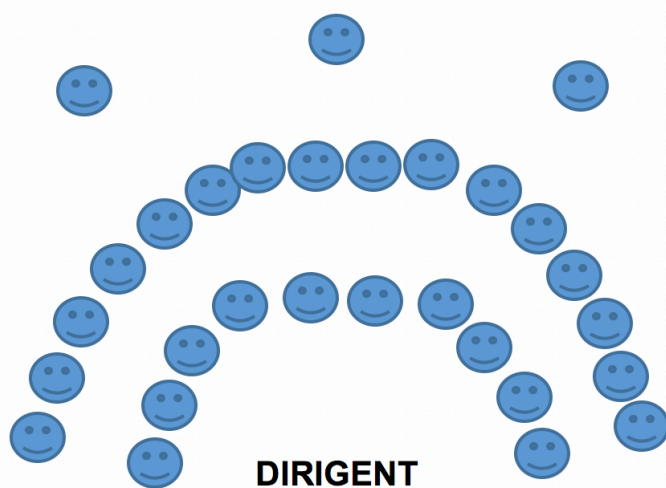
3.3.3 Deltakande observasjon i aksjonsforskning

Den mest sentrale datainnsamlingsmetoden eg har brukt i mi aksjonsforskning, er observasjon. Under alle korpsøvingane over dei tre syklusane, observerte eg og min hjelpeobservatør kva som skjedde under utprøving av det nye repertoaret.

På grunn av mi induktive tilnærming, var me ikkje sikker på kva me såg etter i observasjonen. På grunn av mi tilnærming, var det viktig å vera godt forberedt og å klarna tankane, slik som eg har vore inne på. Det er nemleg viktig under observasjon at ein bruker sansane på ein disiplinert og gjennomtenkt måte, enn det ein gjer til vanleg (Halvorsen, 2012, s. 133).

Når eg jobbar som dirigent, pleier eg å observere og å lytta til kva som bør jobbast meir med, i musikken på ein disiplinert måte. På grunn av min erfaring med observasjon generelt, og at det var naturleg å observere musikantane ifrå dirigentens perspektiv, tykkja eg at å bruka observasjon kunne vera lurt. Ein av dirigentens viktige eigenskapar i skulekorps, er å kunna sjå eller høyre om notane er for vanskelege for forskjellige musikantar. For å observere om enkelte musikantar sliter, er det ofte vanleg å fokusere på ein eller eit par musikantar, når ein beveger seg inn i ein del i musikk der du veit at det kommer ei utfordring, for dei.

Under mitt prosjekt, har eg nytta observasjon ifrå eit deltakande perspektiv i praksisfellesskapet, og eg har vore ein aktiv del av praksisen eg har forska på. Under kan ein sjå ein konstruert modell, som visar min fysiske observasjonsposisjon, og korleis korpset sit, under korpsøvingane.



Fremst, i midten, står eg. På rekka som er nærast meg, sit klarinettane og fløytene. På rekka bak, sit (ifrå venstre) kornettane, trombonane, barytonane og saksofonane. Heilt bakarst står dei tre slagverkarane.

Når eg under dette prosjektet skulle jobbe som dirigent, samtidig som eg hadde på meg ein «forskarhatt», har

det vore naudsynt for meg at eg strukturerte observasjonane mine på ein ryddig måte, sidan eg både observerte som dirigent, men og so forskar. Eg har prøvd å observera meir enn bare forskjellige grader av meistring, og eg har prøvd å sjå om eg kunne sjå og læra noko om djupare erfaringar, sosiale fenomen og opplevingar som tok stad hjå mine musikantane. Deltakarobservasjon er ein metode som eignar seg for innsamling av data som kan gi slik innsikt (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 84), og eg tykkja difor at denne forma for observasjon nytta mitt prosjekt. Slik observasjon kan være krevjande, særleg når ein er så aktiv del av praksisfellesskapet som eg har vore, og difor har eg hatt behov for å nytta min hjelpeforskar aktivt, i denne delen av den empiriske innsamlinga.

Utanom å ha ei deltakande rolle, under observasjonen har eg også hatt ei aktiv rolle. Eg har nemleg bevisst prøvd å påverka praksisen eg har undersøkt (Halvorsen, 2012, s. 134.) gjennom repertoaret. Dette vil eg riktig nok ikkje kalla direkte manipulasjon, då eg ofte i min praksis utanom denne undersøkinga prøver ut forskjellige ting, i håp om å vekka ei reaksjon eller endra åtferd. I tillegg, til å ha ei aktiv, deltakande observasjon har den også vore både direkte og indirekte. I starten av undersøkinga, gjorde eg det tydelig for musikantane korpset at eg skulle skriva ei oppgåve om korpset, og eg spurde om dette var greitt. Dette kjem eg tilbake til. Musikantane var derimot ikkje informert om kor stor grad at dei blei observert, det var det bare foreldra som var. Ettersom om den generelle åtferda til musikantane ikkje endra seg i det heile tatt, trur eg ikkje at observasjonane er svært prega av at musikantane visste at dei blei «forska på».

3.3.3.1 Fordeler og ulemper med observasjon

Ei ulempe med observasjon, er at mogleiken for å generalisera funna og analysen, er liten, sidan det ein observerer ofte er knyta til den stadsesifikke konteksten (Halvorsen, 2012, s. 136). Eg har difor brukt ein god del tid, og mykje refleksjonar, når eg har prøvd å trekka parallellar ifrå min empiri, til liknande kontekstar.

Å kunna observera deltakande i sin eigen praksis har både sine fordelar og ulemper. Sidan musikantergruppa eg har observert kjende meg ifrå før, og sidan det ikkje har vore nokon endring i sjølve praksisen i deira auger, tykkja eg at å observera dei ville vera fordelaktig, og gi data som kunne vera truverdige, utan å vera påverka av sjølve undersøkinga i stor grad. Noko eg har kjend på, er at det har vore utfordrande å måtte byte mellom forskarrolla, og dirigentrolla i praksisen. Eg har prøvd, å heile tida vera tilstade i begge rollene, men det har vore utfordrande, då praksisfellesskapet ofte trong at eg via meg fullt til dirigentrolla (ibid. s. 134). Heldigvis hadde eg ein hjelpeforskar.

Ei anna form for tilfelle der min hjelpeforskar har vore viktig for meg, har vore i situasjonar der mine observasjonar var uteløkkande basert på selektiv persepsjon, og at eg i nokre situasjonar nærast velte kva eg ville sjå. Når eg sjølv forsto at dette faktisk kunne skje, til tross for at eg trudde at eg gjekk inn med eit «opent blikk», tok eg råd ifrå Halvorsen (2012) som hjelpte meg å unngå selektiv persepsjon. Halvorsen skriv at «(...) ein god måte å unngå dette på, er å skrive systematisk ned alle observasjonane, uansett kor interessante dei er.» (2012, s. 136). Sjølv om slike subjektive selektive persepsjonar kan vera farlege, har eg prøvd å ha trua på meg sjølv og min hermeneutisk-fenomenologiske tilnærming mot observasjonar gjort i prosjektet. Ein fordel med å ein fot innanfor og å kjenna til praksisfellesskapet ein undersøker, er tross alt at eg hadde kunnskap om feltet og konteksten.

3.3.4 Semi-strukturerte intervju i aksjonsforsking

Ein annan datainnsamlingsmetode eg nytta i mi aksjonsforsking, har vore intervju. Eg har intervjuet andre dirigentar, som har jobba i juniorkorps. I intervjuet, ynskja eg å læra om korleis dei hadde erfart juniorkorpspraksisen, og dei sine repertoarutfordringar, om dei erfarte dei i det heile tatt, og om dei eventuelt hadde erfart bruk av tilpassa læremateriale som var differensiert til si musikantergruppe. Korleis hadde det fungert for dei, og hadde dei opplevd noko spesielt?

Eg ynskja gjerne å finna og å snakka dirigentar som både hadde nytta tilpassa repertoar, og som ikkje hadde det. I søken etter slike dirigentar, høyrde eg med felles kjende korpsarbeidarar, om dei kjende nokon som kunne vera med på noko slikt. Det var derimot ikkje like enkelt å finna ei knippe dirigentar, som brukte mykje tid på notetilpassing til sine juniorkorps. Til hjelp å finne dirigentar med denne erfaringa brukte eg konkurranse-program, publisert av NMF. I desse programma sto forskjellige korpsnamn, deira repertoar og dirigent tydeleg svart på kvitt. Dersom eg fann juniorkorps som hadde repertoar, skreive av sin dirigent, tok eg kontakt å spurde om dei ville stilla til eit intervju.

Intervjuforma eg valte å gå for, var semi-strukturerte intervju. Semi-strukturerte intervju, er ei form for kvalitativt forskingsintervju, der intervjuet har som føremål å tolka kva noko kan bety, med bruk av sentrale tema eller hendingar i intervjupersonens verd (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 47). I kvalitative intervju, er tema ein snakkar om knytt til intervjupersonens erfaringar, og hans/hennar forhold til desse. Formålet med det semi-strukturelle intervjuet er å forstå ting ifrå informanten sitt perspektiv gjennom ein planlagt, men fleksibel samtale (ibid., s. 47 & 325). Intervjua mine, har er altså korkje vore opne samtalar, eller noko lukka «spørjeskjemasamtalar». I intervjuguiden min, har eg satt opp nokre forskjellige emne som eg ynskja å snakka om, på eit eller anna tidspunkt i intervjuet. Det eg ikkje har hatt, er ei rekke med ferdige spørsmål, som skulle komme i ein spesiell rekkefølge. Hadde eg hatt det, hadde intervjuet minna meir om eit strukturert intervju, der intervjupersonens meiningar og tankar, ikkje blei ordentleg verdsett (ibid., s. 47 & 143). Med mi intervjuform, følte eg at intervjua fløyt fint og at intervjupersonane fekk snakka fritt, kring sine erfaringar. For å unngå å legge føringar på intervjuet, sa eg så lite som mogleg innleiingsvis i intervjua. Med dette ville eg oppnå at personane ikkje oppfatta mitt standpunkt på alt me skulle snakka om før intervjuet, og at dei ville prøve å bekrefte/avkrefte mine meiningar og idear.

3.3.4.1 Fordeler og ulemper med intervju

Blant dei største fordelane med intervju, er at ein får mogleik til å høyre om, og forstå ein eller fleire andre personar sine erfaringar, opplevingar og forhold til desse. Empiri om andre dirigentar sine egne erfaringar, tykkjer eg var viktig for å gi lesaren meir enn bare mitt perspektiv. I tillegg, kan tolkingsprosessen i ei undersøking bli forenkla betrakteleg ved bruk av intervju, då intervjuaren har mogleik til å be intervjupersonen utdjupa og forklara meir om eit fenomen, dersom ein er i tvil (Halvorsen, 2012, s. 143).

Forskningsintervjuet er generelt prega av etiske dilemma og mykje av handverket i eit intervju ligg i emna til å kalibrera ein sosial avstand til intervjuobjektet, utan at han eller ho kjenner seg utilfreds (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 36) Forklart på ei anna måte, betyr dette at eg ikkje kunne vera totalt upersonleg når eg skulle gjera intervju, då eg trong å gi noko av meg sjølv for å få den responsen eg ville ha ifrå intervjupersonen. Eg måtte prøvde heller ikkje snakke til objektet som ein venn, men prøvde heller å finna ein balansegang.

Dersom den sosiale avstanden er vrien, og situasjonen mellom intervjuar og intervjuperson er ustabil, kan forskningsintervju vera krevjande å gjennomføra. I nokon samanhengar, kan det skje at intervjuperson gir strategiske svar, eller at ein svarer det ein trur intervjuaren ynskjer å høyra (Halvorsen, 2012, s. 143). Dette kan kallast «*pleasing*». Dette trur eg særleg skjer ofte i intervju der intervjuaren sit høgare i det sosiale hierarki, til dømes at intervjuaren er læraren eller arbeidsgivaren til intervjupersonen. Sidan eg ikkje hadde noko form for hierarkisk relasjon til mine intervjupersonar, trur eg ikkje at mine data var prega av den sosiale relasjonen, eller at dei eventuelt svarte det dei trudde ville gi undersøkinga mi interessante analysar.

Dersom eg hadde valt å intervju mine eigne musikantar derimot, noko som til dømes *kunne* ha gitt meg djupare innsikt i korleis dei oppfatta det tilpassa repertoaret me jobba med, ville det oppstått ein krevjande sosial avstand, sidan musikantane kjende meg godt ifrå før, og sidan dei såg på meg som sin lærar, vegleiar og dirigent. På grunn av dei mange etiske farane og utfordringane med intervju med ubalanserte sosiale forhold, knyta til bias, strategiske svar og «*pleasing*», valte eg å ikkje intervju musikantane mine. I tillegg var dette valet med på å avgrense undersøkinga, til å ikkje verte enda meir omfattande. Eg har stor tru på at dersom eg hadde intervju musikantane i mitt prosjekt, hadde det vore stor mogleik for at dei hadde prøvd å «*pleasa*» meg i sine svar, sidan dei visste at eg for det første hadde laga alle notane dei lagde, og for det andre fordi eg var deira dirigent, og fordi dei ikkje ville komme på dårleg bølgelengd med meg.

3.4 Generalisering og kontekstuell kunnskap

I all forskning er det ein vanleg diskusjon om dei data ein finn, kan resultera i kunnskap som kan overførast til andre liknande kontekstar og væra generaliserbar (Gjötterud, 2017, s. 29). Å kunna generalisera blir tatt opp som ei sentral utfordring i kvalitativ forskning på eit generelt plan, i artikkelen «Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til» (Hoffman, 2013). Hoffman presiserer at kvalitativ forskning ikkje kan ha sjølvstendig verdi, då det er vanskeleg å generalisera på bakgrunn av få informantar, som ein ofte har i kvalitativ forskning (ibid.). I tillegg til å ha få informantar er mine intervjupersonar sine opplevingar og min hjelpeforskar sine observasjonar knyta til våre subjektive oppfatningar og våre eigne forståingshorisontar, derfor er det fare for at kunnskapen me produserer, ikkje er mogleg å overføra direkte til andre kontekstar.

Att på til, er det ikkje sikkert at ein løyser opp i dette problemet sjølv om ein intervjuar fleire dirigentar med ulike erfaringar og andre horisontar for forståing, sidan intervjudata også er individualistiske og subjektive, bare sett ifrå nokon andre sitt perspektiv (Halvorsen, 2012, s. 143).

For at forskingsresultata skal kunna få gjennomslag, bør spørsmåla om evne til generalisering, versus subjektivitet løysast. Levin påpeiker at AF oftast vil gi kontekstbunden kunnskap, og at empirien og resultata som forskinga produserer i fyrste omgang har ei slags avgrensa gyldighet, knyta til den aktuelle konteksten undersøkinga er gjennomført i (Gjötterud, 2017, 36). Likevel, fremjar Levin ein veg rundt dette ”hinderet”:

Kunnskapen som er utviklet i en bestemt kontekst, vil kunne overføres til andre kontekster ved at forskeren gjør en analyse av påvirkningen av de kontekstuelle variablene på forskningsfunnene, for derved å kunne si noe om kontekstens betydning. Denne partikulære kunnskapen kan så brukes til å si noe om hvorvidt andre kontekster gir de samme kjennetegn. I så fall er det grunn til å tro at kunnskapen vil være gyldig i denne alternative konteksten. (ss. 36-37)

Levins veg «rundt hinderet», kan knytast opp mot Brinkmanns kritikk mot Hoffman's meining om at kvalitativ forskning ikkje har sjølvstendig verdi. Brinkmann påpeiker nemleg (i følge Hoffmann, 2013) at den kan væra verdfull fordi den kan gi meningsfull informasjon for andre i liknande situasjonar (ibid.). For at ein skal finna ut om eins data og analysar kan væra verdifulle for andre i liknande situasjonar, må forskaren som Levin påpeiker, gjera ei analyse av dei kontekstuelle variablane som kan ha prega funna. Til dømes, kan det væra rammer i vår kontekst, som er heilt unike, og som difor resulterer i at vår undersøking og

analysar ikkje kan knytast eller samanliknast med andre praksisar. På den andre sida, kan ein lettare samanlikna sin praksis med andre praksisar, dersom ein har færre kontekstuelle variablar, og om andre praksisar liknar veldig på vår kontekst.

Eg ynskja at mine funn, analysar og resultat skulle kunne vera generaliserbare og dermed gi kunnskap til bruk for andre enn meg sjølv. Difor har eg vore i ei endelaus og konstant vurdering på om den kunnskapen som har kome utifrå undersøkinga kunne vera generaliserbar. Eg vil tørre å påstå at mi undersøking er nokså avgrensa, då den handlar om juniorkorps, noko som er ein eigen kontekst i seg sjølv. Men kunne kunnskapen eg produserte gjelde andre juniorkorps, eller bare mitt eget?

3.5 Bias, fordommar og hjelpeforskar

Ei anna potensiell utfordring, når ein driv med forskning i eigen praksis er at forskaren sine fordommar vil kunna føra til skeivhetar i kva ein oppfattar, samt i tolkingar og analysar av datamateriale. Slike skeivhetar der forskaren sine fordommar kan påverka korleis ein samlar inn og tolkar data blir kalla *bias*. Ein forskar vil aldri vera fri ifrå å ha førestellingar og fordommar, om det sosiale systemet ein ynskjer/prøver å forska på (Gjølterud, 2017, s. 39). Ettersom dette er umogleg å unngå, har det vore viktig at eg la opp undersøkinga slik at det var mogleg å kontrollere og eventuelt korrigerer dei data som bias genererte. Levin hevder at den enklaste måten å kontrollere/korrigerer bias på, er å notera ned korleis ein trur det sosiale systemet vil reagere på forskaren sine aksjonar og kva ein trur vil skje før ein byrjar datainnsamlinga, og så å sjå i ettertid av datainnsamlinga om noko av det stemte. Det vil ikkje naudsynt bety at fordommane gjer at du oppfattar feilaktige data, men det blir desto viktigare å argumentera og grunna kvifor ein tolkar data som ein gjer. Dersom ein har eit aktivt og kritisk blikk på sine egne fordommar, kan dette også styrke kvaliteten på forskinga (ibid.).

Som, eg allereie har vore inne på, tok eg med meg ein hjelpeforskar i felten. Ein hjelpeforskar vil alltid ha ein annan forståingshorisont, og vil ikkje gå inn i forskinga med dei same fordommane som ein sjølv har. Dette har vore til stor hjelp, når det gjelder å kontrollere mine potensielle ”vrangforestillingar” (ibid.). Levin påpeiker at viktigheten av å ha ein hjelpeforskar under aksjonsforskning kan vera desto viktigare som når ein arbeider med andre metodedesign slik:

Aksjonsforskeren bør ikke jobbe alene i felten. Når man er engasjert i pågående endringsprosesser, vil det ofte være nødvendig å handle umiddelbart. Det vil være til god hjelp hvis man i fellesskap og umiddelbart kan tenke igjennom ulike situasjoner og drøfte alternative handlingsveier. Det er faglig

viktig for å kunne drøfte hvordan man skal tolke innspill og vurdere interessentene i prosjektet, men ikke minst gjør to personer i felten det mulig å samle inn data på en grundig måte (s. 39).

Det var ikkje naturleg at forelderen greip inn i undervisningssituasjonen og hjelpte til med undervisninga og plutselige problemsituasjonar, men å kunna drøfta funn og tolkingar har vore til veldig stor hjelp. I mitt prosjekt, var min hjelpeforskar ein korpsforelder, som også hadde kjennskap til musikantergruppa, og som var eit kjend fjes for musikantane. At ho, er tilstade under kvar korpsøving, har vore vanleg sidan eg byrja å jobba i korpset. Korpsforelderen, har til mi store hjelp ei akademisk bakgrunn.

3.6 Ethiske vurderingar og behandling av data

3.6.1 Anonymgjeri

I mitt prosjekt, har eg vore svært oppteken av at etiske retningslinjer blei følgt nøysamt. For det fyrste, ynskja eg at aktørane i forskinga ikkje skulle kunne kjennast igjen for lesaren, uansett kven som las. Difor var eg forsiktig med all bruk av namn, i oppgåva. Eg har brukt fiktive namn, på både korps og musikantar, slik at ingen lesarar kan forstå kva korps, eller kva musikantar det er snakk om. I tillegg til å sensurera namn, har eg også gitt alle dei fiktive namna feilaktige instrument, slik at ingen lokale kulturarbeidarar kan forstå utifrå instrumentbesetninga kva juniorkorps det var snakk om. Eg har og passa på at identiteten til min hjelpeobservatør ikkje skulle vera tydelig for lesaren, og har difor uteløkkande omtalt personen som ”hjelpeobservatør eller hjelpeforskar”.

3.6.2 Databehandling

Eg tok stort omsyn til korleis eg behandla personopplysingane når eg var i empiriske innsamlingsprosessar, slik at det opplysingane ikkje kunne bli kjent igjen. Eg sørgja for at sensitive personopplysingane (som var skriven på ark) ikkje kunne gå tapt, eller bli misbrukt. I mi undersøking hadde eg særleg mange desse potensielle sensitive opplysningane:

- *Korpsets namn*
- *Musikantar sine namn, alder og instrument eller spesifikk åtferd*

Når eg skreiv ned desse opplysningane for hand, på ark, passa eg difor på at så snart eg førte det inn på datamaskin, at eg endra desse opplysningane, til fiktive erstatningar.

3.6.3 Rett til å forske på born

Sidan eg jobba med born som informantar/aktørar var det fleire etiske vurderingar som måtte tas omsyn til. Deltaking i forskning, er alltid frivillig. Eg har difor bedt om lov og samtykke, til

å forske på praksisen i korpset. Til dette brukte eg eit samtykkeskjema utforma etter NSD (Norsk senter for forskingsdata) sine retningslinjer. Sidan mine musikantar alle er under 15 år, måtte eg ha samtykke ifrå foreldra til musikantane. Men eit samtykke ifrå foreldra var ikkje nok. NSD skriv følgjande på sine nettsider:

Når barn deltar aktivt, er deltagelsen alltid frivillig for barnet, selv om foreldrene samtykker. Det innebærer at barnet bør få tilpasset informasjon og at forsker må få barnets aksept under datainnsamlingen. I tråd med dette bør den som foretar datainnsamlingen ha tilstrekkelig kompetanse til å tilpasse fremgangsmåten slik at barnets behov ivaretas. (Personvernombudet, u.å)

Sidan eg ynskja at mine forskingsdata ikkje skulle vera påverka av forskingsprosessen, gav eg musikantane informasjon om prosjektet i munnleg form, to månadar før prosjektet byrja. Eg prøvde å informere musikantane tydelig og konsist om at eg skulle skriva ei oppgåve på studiet mitt, der eg skreiv om korpset og korleis me jobba. Det virka som dette var meir spennande, enn det var skremmande. Og dei følgjande månadane, merka eg ikkje ingen teikn til at borna tenkte over undersøkinga, eller at praksisfellesskapet var endra av denne grunn.

Både foreldre og musikantar var informerte om at dei kunne trekke seg ifrå undersøkinga når som helst, til og med lang tid etter datainnsamlinga. Dei blei informert om at eg kom til å levere inn oppgåva 7. Mai 2018, og dette sendte eg også skriv om til foreldra, i Aprilmånad i tilfelle nokon hadde gløymd undersøkinga. Eg gjorde det tydleg, med eit godt humør, at å trekka seg ifrå undersøkinga ikkje ville ha konsekvensar, verken i forhold til undersøkinga si vidare gjennomføring, eller for mi oppførsel ovanfor musikantane, eller foreldra. Dersom dei trakk seg, måtte musikantane framleis vera med på korpsøvingane, men dei data eg fann som retta seg mot den aktuelle musikanten, ville ikkje brukast som empiriske data.

4. Empiri, teoretisk forankring og analyse

4.1 Innleiing

I dette kapitlet skal eg greia ut om *kva som faktisk skjedde* på korpsøvingane under utprøvinga av nøysamt tilpassa repertoar. Eg kjem til å gå gjennom eit utval av den innsamla empirien ifrå mi undersøking. Etter at eg har presentert empiriske funn, tolkar eg dei, og prøver å sjå kva empirien *handlar om*. Eg forankrar så til slutt empirien og mine tolkingar opp mot relevant teori, i ein slags reflekterande analyse.

Utvalet av empiri, er gjort på bakgrunn av fleire faktorar, blant anna at:

- Empirien har fellestrekk ifrå mi analytiske kategorisering, og omhandlar same tematikk som annan empiri
- Både eg og min hjelpeforskar såg på empirien som interessant / eller at det var semje mellom meg, hjelpeforskar og mine intervjuobjekt om kva me hadde erfart.
- Empirien kunne gjennom analyse, resultera i praktisk anvendelege konklusjonar
- Empirien kunne vera til hjelp å svara på mi problemstilling.

Som eg alt har vore inne på, har eg under undersøkinga hatt ein praktisk «approach» til undersøkinga, og det var viktig for meg som eg påpeiker i tredje punkt at empirien skulle gi meg lærdom om kunnskap som var anvendelig i eit praktisk perspektiv. Eit slikt perspektiv, kan minna om ein pragmatisk-filosofisk innfallsvinkel. I følgje Skagestad (1978) har betydinga av ordet pragmatisk/pragmatiker/pragmatisme/pragmatist blitt brukt i forskjellige samanhengar (s. 13). I positiv forstand, blir ein *pragmatikar* sett på som ein som har evna til å sjå dei praktiske, anvendelege og konkrete sidene i forskjellige fenomen.

I forlenginga av dette, ville eg før eg byrjar å presentera empiriske funn, knyta mitt praktisk-anvendelige fokus til pragmatismen som meiningsteori. Den sentraliserer at: «Eit utsegns meining, ligg i dei mulige praktiske konsekvensane» (ibid. s, 17). Altså at meininga bak forskjellige hendingar som eg opplever i mi undersøking, ligg for meg i korleis dei kan brukast praktisk i ettertid. Eg kjem ikkje til å gå meir inn på dette, men eg ynskja å gi lesaren eit innsyn i korleis eg plasserer meg som ein slags didaktisk-pedagogisk pragmatikar, i mi ega undersøking.

4.2 Oversikt over undersøkingsperioden

Empirien som vil bli presentert og anvendt i dette kapitlet, er henta ifrå observasjonar gjort i tre syklusar, og intervju ifrå den siste av dei tre syklusane. Syklusane var fordelt slik:

Syklus 1: Øving, 10. Oktober → Øving, 17. Oktober → Øving, 24. Oktober → Øving, 26. Oktober → Konsert, 29. Oktober

I fyrste syklus jobba korpset med to forskjellige musikkverk, «*Suite*» og «*Riff & Melodier*». Dei to verka var komponert på bakgrunn av mine forkunnskapar om nivået i gruppa, og kva type musikk dei likte å spele. Nivået i gruppa var svært delt, med til dømes ei sterk saksofongruppe og ei noko svak messing-gruppe. Enkelte musikantar i forskjellige instrumentgrupper var både over gjennomsnittet gode, og nokon var under gjennomsnittet dårlege, dette måtte difor tas omsyn til. Dei to verka besto begge av fleire satsar, med tydelege musikalske fokus. Korpset likar til vanleg å spele arrangerte poplåtar arrangert til korps, og eg prøvde difor å forma mine komposisjonar etter enkle rytmiske og melodiske former, ofte med enten 4- eller 8-taktars frasar.

Me jobba fram mot ein konsert, som var den 29. Oktober, og her skulle me spele dei to låtane. Undervegs i prosessen, måtte det gjerast nokon små kompositoriske modifikasjonar undervegs i begge verka, kva og kvifor kjem eg til å greia ut om.

Syklus 2: Øving, 31. Oktober → Øving, 7. November → Øving, 14. November, → Øving, 21. November → Øving, 23. November → Konsert, 25. November

I andre syklus jobba korpset med to litt kortare musikkverk. «*Røff*», og «*Variasjonar over eit tema*». Desse to musikkverka, var komponert på bakgrunn av erfaringar eg gjorde meg i fyrste syklus, i håp om å kunna bygga vidare på dei funna eg gjorde meg der, og samtidig eventuelt finna noko ny form for empiri. «*Røff*», er eit stykke med mykje volum og slagverk, der blåsarane i korpset etterkvart i stykket spelte mange rytmiske motiv unisont, medan slagverkarane hadde ein pulserande bakgrunnsrytme. «*Variasjonar over eit tema*» er eit stykke der eit melodisk tema blir presentert, og deretter variert både instrumentelt og teksturelt, rytmisk og klangleg.

I tillegg til å komponera med utgangspunkt i å bygga vidare på tidlegare erfaringar, og i håp om å skapa noko nytt, kunne eg denne syklusen skriva komposisjonar som var eit hakk vanskeligare, sidan dei no trong nye utfordringar. Korleis eg konstruerte notestemmene på eit generelt grunnlag i forhold til nivå, kjem eg til å greia ut om.

Me jobba fram mot ein konsert, den 25. november der juniorkorpset skulle spele konsert saman med Solsida sitt hovudkorps og aspirantkorps. I denne syklusen måtte det ikkje til like mange modifikasjonar til i repertoaret, undervegs under utprøvinga ettersom eg hadde skjønt litt kva «det gjekk i», ifrå fyrste syklus. Likevel, lærde eg i andre syklus litt om korleis eg ikkje bare kunne bruka tilpassing, i forhold til å treffa musikantane sitt nivå, men også korleis ein kunne effektivisere innøvingsprosessen. Korleis, kjem eg til å gå inn på.

Syklus 3: Øving, 5. Desember → Øving, 12. Desember → Øving og Konsert, 18. Desember → Intervju, 15. April → Intervju, 22. April

I tredje, og siste syklus jobba korpset med to nye verk, eit større verk som eg kalla for «*No light without Darkness*», og eit kort stykke kalla for «*Easy Peasy Lemon Squeezy*». Nok, ein gong var dei nye stykka komponert utifrå tidlegare erfaringar eg hadde gjort meg under undersøkinga. Fyrstnemnte stykke, var eit stykke der eg utfordra musikantane i litt større grad enn tidlegare, då musikken ofte hadde litt meir krevjande melodiske-, harmoniske og rytmiske passasjar. Sistnemnte, var eit stykke som låg langt under vanskegraden korpset vanlegvis spelte, og som var tilrettelagd for rask og brei grad av meistring, hjå alle grupper. Dette stykket heiv eg inn som ein slags «prøve», for å kunna sjå om sjølvstende blant enkelte musikantar hadde forandra seg ifrå start til slutt av undersøkinga.

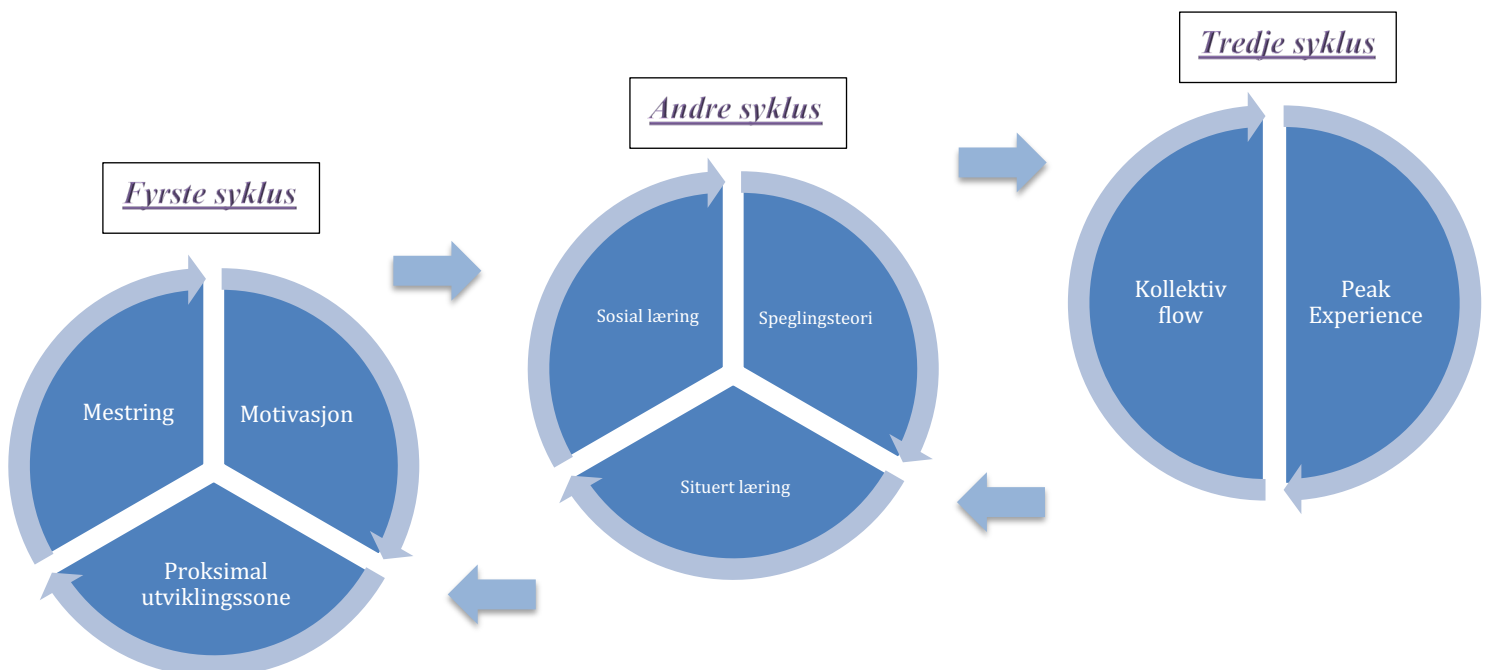
Under siste syklus, jobba me fram mot julekonsert den 18. Desember. Sidan det var julekonsert, jobba eg også i siste syklus med eit par julenummer. Under innøvinga av desse, prøvde eg og min hjelpeforskar å ta av oss forskarhatten, sidan ikkje alt repertoaret lenger var tilpassa av meg, og heller var skriven av andre arrangørar.

4.3 Struktur for empirisk presentasjon og analyse

Eg vil gjennomgå empiri, i tre forskjellige stadier. Eg vil byrja med å presentere sjølve empirien korleis eg eller min hjelpeforskar observerte den, på ein nokså beskrivande måte. Deretter, gjer eg ei analytisk kategorisering, der eg tolkar kva den presenterte empirien handlar om. Etter at eg har tolka empiriens betyding, vil eg knyta empirien om mot teori, og å ha ei slags drøfting der eg igjen tolkar kva empirien kunne bety, i lys av den teoretiske forankringa.

I tillegg til å presentera empirien, og å reflektera analytisk rundt den, kjem eg i nokon tilfelle til å gi lesaren ei kontekstuell forklaring om kva som jobbast med under øvinga, og kva som eventuelt har skjedd tidlegare. Struktura på kapitla vil vera basert på prosjektets kronologi. Dette har eg gjort slik at lesaren kan få eit inntrykk av heilheita prosjektet, og *kva som skjedde når* i prosessen. Eg kjem difor til å byrja med empiriske funn ifrå den fyrste syklusen. Kvar syklus, er organisert som eit eget kapittel i oppgåva.

Som tidlegare greia ut om, har eg arbeida med aksjonsforskning i mi undersøking. Eg hadde som sagt tre syklusar, som eg kjem til å presentera empiri ifrå i dette kapitlet. Under kan ein sjå ei skisse over kva eg har tolka at hendingar i dei tre syklusane har handla om, som ei slags forsmak på kva som kjem i dei forskjellige kapitla.



I kvar syklus, jobba eg aktivt med empirien min gjennom tolking og knyter den til teoretiske rammeverk. Å finne passande teoretiske rammeverk, som høva og gav relevans til empirien, har vore ei utfordring i seg sjølv, ettersom eg eigentleg ikkje har visst kva eg såg og kva det betydde, før eg analyserte empirien.

For kvar nye syklus, opplevde som ein kan sjå i modellen nye hendingar som blei kategorisert til ny tematikk. Det er likevel viktig å påpeike at sjølv om eg gjekk inn i nye syklusar, så tok ikkje tendensane ifrå førige syklus bråstopp. Eg tek difor med meg alt eg har lært ifrå førige syklus. Tendensar som viste seg å vera vanlege i fyrste syklus, hendte også i andre og tredje syklus, for å sei det slik. Dette har eg demonstrert i modellen med å ha pilar som peiker begge vegar, både framover mot neste syklus, og tilbake til førige syklus. Til dømes, gjekk både meistring og motivasjon og sosial læring igjen i alle syklusane, og det var til dømes også fleire tilfelle i kvar syklus der eg måtte gjere små modifikasjonar på repertoaret, slik at det la til rette for meir meistring.

5. Fyrste syklus - Prestasjonsmotivasjon, self-efficacy, Maslows behovshierarki & den proksimale utviklingssona

I dette kapitlet, skal eg greie ut om empiriske funn gjort i samanheng med seks forskjellige situasjonar som oppsto i den fyrste syklusen i mi undersøking. På grunn av oppgåvas omfang, har eg valt å la enkelte funn ta meir plass, enn andre. Kvifor eg har valt å greia djupare ut om enkelte funn enn andre, har vore på bakgrunn av mi subjektive interesse, og korleis eg ser på den analytiske kunnskapen som kjem ut av empirien å vera *nyttig og anvendelig* for meg som dirigent og komponist, i min vidare praksis.

Fyrst, møter me Kristian på saksofon som har problem med å meistre ein note under den fyrste korpsøvinga. Under observasjonen ser me korleis han reagerer på dette, og trekker opp åtferda hans mot teoriar om *prestationsmotivasjon*. Etter å ha møtt Kristian, møter me Emma som spelar fløyte. Emma har store problem med den generelle motivasjonen for å fortsette i korpset. Den manglande motivasjonen visar tydeleg i hennar åtferd under korpsøvingane, og desse holdningane og åtferda som ho viser trekk eg opp mot *self-efficacy*, hennar *mestringsforventningar* og *Maslows behovshierarki*. Til slutt, presenterer eg tre situasjonar ifrå observasjonane, der eg både som dirigent, pedagog og komponist blir satt i ei rolle som medierande hjelpar, som drar musikantane inn i deira *proksimale utviklingssona*.

5.1 Kristian, på saksofon

Det har gått omlag 40 minuttar inn i fyrste øving i fyrste syklus, og korpset har jobba med «*Suite*». Saksofongruppa har prestert på eit svært høgt nivå, og meistra store delar av stykket allereie. Under jobbing med A-delen, merker eg og min hjelpeforskar oss at Kristian, sliter med stemma si.

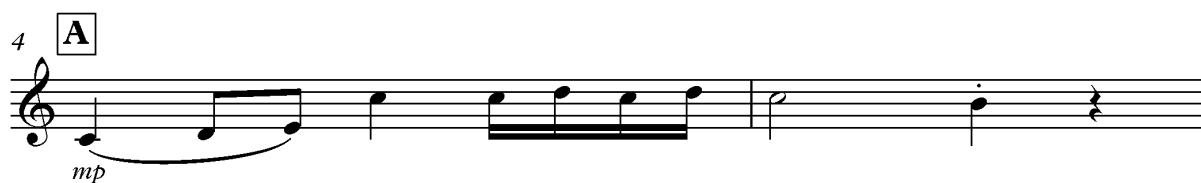
Kristian på saksofon sliter med melodien han har på A-delen, det byrjar bra, men imot slutten av fyrste takt spelar han for treigt og havnar bakpå i forhold til resten av gruppa. (Observasjon 10.10.2017)

Kristian greier ikke å spille melodien riktig. Han ser oppgidd ut, og når Aleksander slår av, prøver han igjen, og igjen. (Observasjon, hjelpeobservatør, 10.10.2017)

Kristian bruker pausen på å øva på A-delen, og begynner å bli ganske raud i ansiktet. Han trampar i bakken, og ser bort på meg, «Det er jo umulig å spille C og D så fort!» roper han frustrert, før han prøver igjen.. (...) «Jeg gir opp!» skriker Kristian, før han stormar ut (Observasjon 10.10.2017)

Kristian sitter å surmular, under innstudering av «*Riff & Melodier*». Han nektar å prøve, når Aleksander ber han om å spele med dei andre, og speler som han vil, når han vil. (Observasjon, hjelpeobservatør, 10.10.2017)

Her tolka eg og min hjelpeforskar at manglande grad av meistring byrja å bli eit problem for Kristian. At Kristian ikkje meistra notane, var tydeleg både for meg, min hjelpeforskar men og, kanskje viktigast av alt, for han sjølv. Han blei gradvis i dårlegare humør, og sleit med å holde humøret oppe, til tross for at han prøvde vidare. Etterkvart gav Kristian opp, og åtferda hans tok ei kraftig vending. Under, har eg lagt inn eit noteeksempel, som visar den musikalske utfordringa Kristian sliter med å meistra.



Eg tolkar at problemet oppstår på grunn av det fjerde slaget i fyrste takta, der han må byta mellom to-strøken C og D. Dette er ei vanskeleg utfordring på saksofon, idiomatisk sett, då han må gå ifrå å bare bruke ein finger på C, til å bruke sju fingrar på D. I seg sjølv, er ikkje bytet ei stor utfordring for Kristian då han pleier å få til dei fleste utfordringar, men sidan det går over sekstendedelar, blir det noko for raskt. Sjølv om eg hadde tru på at Kristian kunne greidd utfordringa på sikt, valte eg på grunn av den ekstreme åtferda hans å endra melodien gjennom ein liten modifikasjon, slik som vist i eksempelet under. Når eg tok vekk D'ane, og byta dei med einstrokne H'ar, trengte Kristian berre å byte ifrå ein finger, til ein annan finger.



Kristian får utdelt ein ny note av Aleksander på suite. Aleksander sier at å bytte fra C til D så fort, faktisk nesten er umulig, og at det ikke var rart Kristian ikke fikk det til. Kristian ser håpefullt på Aleksander, og svarer «takk! Jeg vet at det var umulig». (Observasjon, hjelpeobservatør, 17.10.2017)

Kristian bruker ikkje meir enn eit par forsøk, før den nye melodien på A-delen sitter i fingra. Han smiler, og bryter ut «Yes! Endelig...» allereie før musikken er slått av. (Observasjon 17.10.2017)

For det første, observerte eg både auditivt og visuelt at den nye noten har lagt til rette for større grad av meistring, for Kristian, sidan han endeleg fekk til nota.

5.1.1 Analytisk kategorisering av empiri

I empirien som nett blei presentert, står *meistring* sentralt, meir spesifikt manglande grad av meistring. Eit av dei omgrepa som har vore svært sentrale i mi undersøking er meistring, for eksempel i slike slags hendingar som historia om Kristian. Men kva er meistring? Mi eiga, noko simple, tolking og forståing av omgrepet meistring, handla om at dersom ein greidde noko, så meistra ein det. Dersom ein får ei utfordring, og ein greier den, har du meistra utfordringa. Ifrå praktiske situasjonar i min kontekst, juniorkorpset, har eg opplevd fenomenet meistring og problem knyta til meistring i store deler av empirien.

5.1.2 Teoretisk forankring - Meistring

Å finne ein regelrett og tydeleg definisjon på kva meistring faktisk betyr og er som fenomen, har vore krevjande. Omgrepet blir brukt både innanfor medisinske- og pedagogiske fag, og kommer ofte opp i diskusjonar i forhold til moderne psykologi. I staden for å slå fast og å definere omgrepet, prøvde eg difor heller å finna bruk av omgrepet som kunne samanliknast eller relaterast til den samanhengen eg ynskja å bruka omgrepet. Nemleg innanfor musiseringa til mine musikantar.

Frode Svartdal ifrå Universitetet i Tromsø, peiker på at det finnast fleire eksempel på meistring i moderne psykologi, i ein artikkel på Store Norske Leksikon sine nettsider. Han har ei formeining om kva meistring generelt pleier å visa til, og det formulerer han slik:

Generelt viser mestring til det at personen håndterer oppgaver og utfordringer som møtes i livsløpet, det være seg konkrete oppgaver som krever kompetanse og ferdigheter (for eksempel klare en eksamen) eller mer omfattende utfordringer (håndtere skilsmisse, alvorlig sykdom, vedvarende stress). (Store Norske leksikon, 2018)

At meistring er knyta til korleis ulike menneskjer handterer oppgåver og utfordringar, kan eg sjå sameining i. Kva for kompetanse og ferdigheter me treng for å handtera desse oppgåvene, slik som Svartdal påpeiker, er derimot like enkelt.

I ein musikkutøvande praksis, er ofte meistring knytt til motoriske- og instrumentelle ferdigheitar. Slike motoriske og instrument-tekniske ferdigheitar tileignar ein seg ofte over tid, når ein får meir erfaring på eit instrument. For å gi lesaren ei forståing av korleis eg og min hjelpeobservatør har målt ulike gradar av meistring, ynskjer eg å trekkja fram teoretikaren Keith Swanwick. Swanwick (1994), hevder at særleg finnast tre typar ferdighetar innanfor musikk. Motoriske ferdighetar, notelesing og auditiv diskriminering (s. 17). Desse ferdigheitene, er ferdigheitar eg som musikk lærarar nærast intuitivt vurderer når eg måler grad av meistring hos mine musikantar. Nemleg musikantane sine evner til å lesa notar, evner til å overkomma motoriske instrument-tekniske utfordringar og deira evne til å retta opp i egne feil, når dei høyrer at noko ikkje stemmer.

Men, å kunna måla grad av meistring i ein pedagogisk praksis trur eg derimot er inga stor utfordring for ein erfaren pedagog i feltet, då det eigentleg er eit «ja/nei-spørsmål», der ein eventuelt hiver på «kvifor?», eller «kvifor ikkje?». Å legga til rette for større grad av meistring er viktig, men heller inga stor utfordring dersom ein forstår kor utfordringa ligger, for individa. Det som derimot kan vera utfordrande, er å kunna forstå åtferda til musikantane og deira kjensleviv, når dei opplever varierende grad av meistring. Kva fører stor eller lita grad av meistring til, og korleis kan åtferd i elevgruppa endrast på bakgrunn av slike former for meistring? I empirien eg til no har presentert, er det ikkje berre meistring som vekkar mi interesse og som står sentralt men også Kristian si reaksjon på det heile. Eg vil difor, no som eg har presentert eit grunnsyn på meistring i seg sjølv, presentera mi tolking av åtferda til Kristian.

5.1.1b Ny analytisk kategorisering av empiri

Under dei to korpsøvingane, virka det for som om Kristian gjekk gjennom *tre ulike stadier*. Fyrst, er han aktiv og motivert, og han prøver hardt å meistra noten. Etterkvart, byrjar han å bli lei og irritert av at han ikkje meistrar utfordringa og det ender med at han gir opp, dette påverkar resten av korpsøvinga. Det tredje og siste stadiet, handlar om augeblikket der Kristian har fått den tilpassa nota, veka etterpå. I det siste stadiet, får Kristian fort melodien til, og det fører det til ei slags kortsiktig lykkerus der det kan verka som om han ikkje er bekymra for noko som helst. Her, gjennomgår Kristian tre stadier, der hans motivasjon nærast reiser i ein berg-og-dal-bane.

5.1.3 Teoretisk forankring – Motivasjon – Atkinsons prestasjonsmotivasjon

Sidan motivasjon ofte blir omtalt som årsaken for aktivitet hos menneskjer (Imsen, 2012, s. 375), kan den innleiande situasjonen minna om høg grad av motivasjon hos Kristian, då han ikkje gir opp, og til og med brukar pausen på å prøva å spela riktig. Kristian er interessert, og aktiv. Imsen påpeiker at elevar som viser slik stor grad av motivasjon, ofte er opptekne av å visa omverda kor flinke dei er, då særleg for læraren (ibid.).

Kristian sitt høge aktivitetsnivå, i det fyrste stadiet, minna om noko som kallast høg *prestasjonsmotivasjon*. Prestasjonsmotivasjon er eit omgrep ein brukar om vår trong til å utføra noko som er bra, i forhold til kva som blir sett som kvalitetsrikt i eins praksis (ibid. s. 392). Ulike menneskjer, har ulik grad av prestasjonsmotivasjon, og motivasjonen kan også endrast etterkvart under ein prosess.

Ein som utvikla teoriar kring prestasjonsmotivasjon, på engelsk «*achievement motivation*» er John W. Atkinson. For Atkinson var det viktig at omgrepet bare blei brukt i situasjonar der det var relevant. Sjølv skriv han:

The theory of achievement motivation attempts to account for the determinants of the direction, magnitude, and persistence of behavior in a limited but very important domain of human activities. It applies only when an individual know that his performance will be evaluated (by himself or others) in terms of some standard of excellence and that the consequence of his actions will be either a favorable evaluation (success) or an unfavorable evaluation (failure). It is, in other words, a theory of achievement-oriented performance (Atkinson, 1964, ss. 240-241).

Det Atkinson presiserer her, er at omgrepet bare prestasjonsmotivasjon bare burde brukast i samanhengar der prestasjonar står sentralt for aktiviteten ein gjennomfører. Korpsset og vår kontekst er utan tvil ein praksis der musikantanes prestasjonar står sentralt, enten ein vil det eller ikkje. Korps handlar mykje om å det å «*bli betre*» på å spela eit instrument, og musikantane søker ofte etter å lykkast i dette. I tillegg angående vurdering av sluttresultatet, veit musikantane at dersom dei får noko til, så blir eg fornøgd, medan dersom dei ikkje greier noko, så må det til med konstruktiv kritikk, og hardt arbeid for å meistra.

Atkinson forklarer at med utgangspunkt i prestasjonsmotivasjon, så er prinsippa for motivasjon lite komplekse, og derimot enkle å forstå (ibid., s. 242). Han formulerer det slik:

It assumes that the motive to achieve success, which the individual carries about with him from one situation to other, combines multiplicatively with the two specific situational influences, the strength of expectancy or probability of success, and incentive value of success at a particular activity, to produce the tendency to approach success that is overtly expressed in the direction, magnitude, and persistence of achievement-oriented performance (ibid.).

Slik eg forstår dette, setter Atkinson altså to grunnleggande tendensar som sentrale i korleis prestasjonsmotivasjonen fungerer. Lysten for å lykkast og angsten for å mislykkast. Lysten for å lykkast, vil gi motivasjon til å gå laus ei eventuell oppgåve, og å arbeide hardt. Angsten for å mislykkast vil derimot setja ein dempar på aktivitetsnivået, og holda individet igjen. Dette er ikkje to kjensler der ein enten har den eine eller den andre, men heller at ei, der ein har dei i ein kombinasjon. Det som er viktig for prestasjonsmotivasjon, er at lysta for å lykkast, er større enn angsten for å mislykkast. Men då er mitt spørsmål vidare, korleis kan eg leggja til rette for at Kristian, og eventuelt andre musikantar får lyst til å lykkast?

I mitt prosjekt, var repertoaret min veg og metode inn til musikantane si åtferd, og deira kjensleliv. Var det noko eg kunne gjort med repertoaret, som ville leggja til rette for større lyst for å lykkast, og som ville legge til rette for prestasjonsmotivasjon?

Imsen (2012) formulerer Atkinson sine tre faktorar som kan føra til at ein blir «gira» på å meistra noko, og får lyst til å lykkast, slik:

1. *eit grunnleggande meistringsbehov*
2. *personens subjektive vurdering av mogleiken for å lykkast*
3. *personen subjektive vurdering av verdien av å lykkast*

(Imsen, 2012, s. 395)

Om ein musikanter har eit grunnleggande meistringsbehov, kan vera forskjellig ifrå musikanter til musikanter. Nokre born har sterkt meistringsbehov, medan andre born har mindre. Det vil difor bli vanskelig å relatera prestasjonsmotivasjon til alle musikantane i korpset. Derimot trur prestasjonsmotivasjon kan relaterast til Kristian, då eg tolkar utifrå åtferda hans at han har eit sterkt meistringsbehov.

Den andre faktoren, som er knytta til musikantane si vurdering om dei kjem til å meistra oppgåvene dei blir tildelt, er også forskjellig ifrå musikantant til musikant. Nokon musikantar har større tru på seg sjølv, enn det andre musikantar har⁷. Kristians vurdering av mogleiken for å lykkast viser seg også tydeleg, under innsatsen hans. Når musikantane mine kjem i nye meistringssituasjonar, vurderer dei straks dei har fått notane sine om dei kjem til å få til nota si, og om det vil bli ei stor eller lita utfordring (ibid.). Ein musikant som Kristian, som eg tolkar at har eit sterkt mestringsmotiv, vil til dømes ikkje bli motivert dersom den nye nota inneberer få utfordrande utfordringar. Dersom mogleiken for å lykkast er «for stor», vil ikkje prestasjonsbehovet bli triggja. Det same gjeld for utfordringar som i musikantanes auger står fram som svært utfordrande, då mogleiken for å lykkast er lita. Dette fører til liten handlingstendens. Notane dei får, må difor verken vera for vanskeleg eller for enkle, for at dei skal triggja mestringsbehovet til musikantane maksimalt, slik at dei vil få lyst til å meistra⁸. Den tredje og siste faktoren belyser korleis musikantane verdisetter målet om å lykkast. Er det «vits» å lykkast, får eg noko igjen for det? Også her, er det forskjellig ifrå musikant til musikant, kor mykje det betyr for dei å lykkast.

Eit av problema med Atkinsons tredje faktor, er at han ikkje tar i betraktning at det kan vera andre motivasjonsrelaterte drivkrefter enn høgt mestringsmotiv og høg verdisetting av til dømes notemeistring. Til dømes, har eg som forståing at fleire av medlemmane i juniorkorpset mitt ikkje er med i korpset fordi dei har eit stort mestringsmotiv, eller fordi dei ynskjer å jobba hardt for å meistra notane sine. Desse medlemmane er heller med i korpset fordi det er eit sosialt fellesskap, der dei kan vera med vennene sine og gjera ting saman med dei. I tillegg, kan det vera at born på ein annan måte enn vaksne ynskjer å prøva seg på utfordringar fordi dei er nyfikne, og ikkje naudsynt fordi dei verdsetter utfordrande prestasjonar (ibid. s. 396).

Sidan eg ser Kristian å vera eit menneske med stort mestringsmotiv, trur eg teoriane om prestasjonsmotivasjon kan knytast til åtferda hans, gjennom dei tre stadia som han opplevde. Han gjekk aktivt inn, for å prøve å meistra utfordringa han var tildelt, då han både hadde eit grunnleggande, om ikkje unormalt stort mestringsbehov. Han vurderte mogleiken for å

⁷ Dette kan minna om Banduras teori om «*self-efficacy*», men det kjem eg tilbake til i seinare tolking av annan empiri.

⁸ Dette knytar eg til tilpassa undervisning og Vygotskys proksimale utviklingssone, men det kjem eg også tilbake til i seinare tolking av annan empiri.

lykkast å væra moderat, og verdien av å lykkast å væra stor. Under vurderinga av mogleiken for å lykkast tok han derimot feil, då det viste seg at utfordringa faktisk var for vanskeleg. Dette merka han etterkvart, og han hadde då lett for å gi opp vidare prøving, fordi han hadde endra si vurdering og trudde no at utfordringa var langt utanfor hans rekkevidde.

At eg neste veke, gav Kristian ein ny note, der den håplause utfordringa ikkje lenger var eksisterande, gav Kristian optimismen tilbake, og det virka som han igjen fekk tru på sine eigne evner, då han vurderte om den nye nota var innanfor hans rekkevidde. Allereie før han prøvde, tolka eg at han fekk tilbake dei gode holdningane sine, og den sterke trongen for å meistra, og den store prestasjonsmotivasjonen.

5.1.4 Moglege konsekvensar, heldigvis unngått denne gong

Min hjelpeobservatør, påpeikte eit viktig poeng som eg ikkje tenkte over i det heile tatt, som kunne vore avgjerande for å halda ved like Kristian sin optimisme og gode aktive holdning. At Kristian måtte få ein ny note, kunne ført til ei negativ rekke med kjensler, knyta til hans sjølvbilete. Kristian kunne nemleg ha oppfatta at det var han som for dårleg for nota, og at han difor måtte få nye notar, for at han skulle få det til. Hjelpeobservatøren min, trudde derimot eg redda «meg sjølv» og Kristian ut av denne situasjonen då eg påpeikte for Kristian at det var nota som var problemet, og at utfordringa i nota var nærast umogleg. Dersom eg hadde latt det væra opent for tolking, kva som var problemet, kunne Kristian tolka at det var han som var problemet, og ikkje den vanskelege noten.

Dette kan knytast til attribusjonsteori, elevar sitt sjølvbilete og korleis elevar kan tolka uklåre situasjonar (Imsen, 2012, 452). Forskjellige elevar vil alltid tolka situasjonane som er rundt dei, og dei er oftast på jakt etter årsaken til eventuell suksess og/eller nederlag. Enkelte elevar, vil i situasjonar der dei føler på liten grad av meistring sjå på seg sjølv som problemet, til dømes «Eg var for dårleg for notane», medan andre elevar ville snudd om på det og sett på notane som problemet, «Notane var alt for vanskelige» (ibid. s. 455).

At å tilpassa nota til Kristian i denne situasjonen enda i ei «lykkeleg historie» kan basert på observasjonen til min hjelpeobservatør, ha vore flaks. Dersom musikanten som måtte få ny tilpassa note etter utålege forsøk med manglande grad av meistring, hadde hatt ein anna sjølvbilete enn det positive Kristian hadde hatt ifrå før, kunne godt denne suksesshistoria enda med å faktisk gi ein musikanter dårlegare sjølvbilete.

5.2 Emma på fløyte

Emma synast at korps er blitt litt vanskelig. Ho veit ikkje om ho ynskjer å fortsette, og er derfor usikker på si framtid som fløytist i korpset. Ho får ikkje til notane, og i tillegg, oppfattar ho at alle dei andre fløytistane får ting til, som ho ikkje får til. Dette til tross for at Emma både er eldre, og har spelt i lengre tid enn enkelte av dei andre fløytistane. I tillegg er jo de andre fløytejentene veldig gode venner, ifrå før, så Emma klarer ikkje heilt å finne sin plass..

Avsnittet over, stammar ifrå ein samtale med Emmas mamma tidleg på haustsemesteret. I ettertid av samtalen med Emmas mamma, opplevde eg stadig forverring i Emma si åtferd på korpsøvingane. Emma hadde lett for å gi opp utfordringane ho fekk, og straks ho ikkje fekk noko til, la ho ofte ned instrumentet, og hadde ingen planar om å plukke det opp igjen. Slike observasjonar gjorde eg meg også, under undersøkinga:

Emma fekk ikkje til starten på Suite. Ho la ned instrumentet, og himla med augne. Ho rakk opp handa, til tross for at korpset framleis øvde, utan ho. (...) «*Kan jeg gå på do?*» kjem det ut av Emma så snart eg slår av musikken, for å gi konstruktive tilbakemeldingar til korpset. (Observasjon, 10.10.2017)

Emma kommer 7 minuttar for seint til korpsøvinga, og er ikkje klar før det har gått heile 18 minuttar. (Observasjon, 17.10.2017)

I tillegg, var det også tydeleg for både meg og min hjelpeobservatør at Emma ikkje hadde mange vener i korpset, slik som mamma hennar påpeiker, som ein tilleggsfaktor.

Medan alle går ut av øvingslokalet når pausen byrjar, set Emma seg på mobilen. (Observasjon 10.10.2017)

Emma sitter mye på mobilen. (Observasjon, hjelpeobservatør 10.10.2017)

5.2.1 Analytisk kategorisering av empiri

I ettertid av å ha observert Emmas forstyrrende åtferd på korpset, knyta eg noko av åtferda mot mangel på meistring, og noko opp mot at ho ikkje følte at ho hadde vener på korpset. Grunnen til at eg trudde det kunne relaterast til meistring, var at det blei påpeikt i samtalen med mora at ho kjende seg dårleg i forhold til sine medmusikantar, og fordi ho ikkje greidde notane. At Emma ikkje hadde mange gode vener på korpset, var ikkje ei tolkingssak, heller eit tydeleg faktum. Difor trudde eg at dette også kunne vera årsak til motivasjonen hennar.

5.2.3 Teoretisk forankring – Motivasjon – Banduras «self-efficacy»

Eg tykkjer Emmas åtferd også kunne minna om låg prestasjonsmotivasjon, som me har vore inne på tidlegare då ho gav fort opp, om ho i det heile tatt prøvde å meistra utfordringane ho fekk. Til tross for dette, og at eg oppfattar at noko av åtferda til Emma handlar om grad av meistring, såg eg ikkje saken med same auger som eg gjorde med Kristian. I empirien om Emma, handlar ikkje manglande grad av meistring og hennar låge motivasjon naudsynt om kor vanskelege notane er, og om dei er tilpassa hennar individuelle evner, fordi det var dei nemleg. Empirien handlar heller om Emmas tendens til å gi opp, før ho i det heile tatt har prøvd.

Atkinsons teori, om prestasjonsmotivasjon som me har vore inne på, handlar om at eit individs vurderingar om å lykkast, er ein viktig føresetnad for motivasjonen til å fortsetta med noko (Imsen, 2012, s. 465). Det er tydeleg at Emmas forventningar mot å lykkast ikkje lenger eksisterer i stor grad, då det kan verka som om ho vurderer sine evner å vera svært låge, og at ho ikkje er god nok for notane, til tross for at ho faktisk er flink nok. I følgje Atkinson, er det vanleg at motivasjonen kan dabba av, dersom ein over tid ikkje får noko til lenger, slik som Emma har opplevd i følgje hennar mamma. Det eg trur har skjedd, er at under musisering med notar som korpset har spelt i periodar før undersøkinga, har notane vore for vanskelege for Emma. Etter ein periode, der Emma har fått notar som har vore utanfor hennar rekkevidde, har Emma etterkvart bygd opp eit dårleg sjølvoppfatning.

Bandura, utvikla teorien til Atkinson, og laga ein ny teori, som han kalla for «*self-efficacy*», på norsk ofte oversett til *mestringsforventningar*. Banduras utvikla teori, peikte på at forventningane våre, er sentrale for kva for aktivitetar me ynskjer å foreta oss, og kor hardt me prøver å meistra forskjellige utfordringar. I boka «*Self-Efficacy in Changing Societies*», som er editert av Bandura sjølv, skriv Barry J. Zimmerman (1995) følgjande under delkapitlet *Self-efficacy and academic motivation*:

Bandura (1977) hypothesized that efficacy beliefs influence level of effort, persistence, and choice of activities. Students with a high sense of efficacy for accomplishing an educational task will participate more readily, work harder, and persist longer when they encounter difficulties than those who doubt their capabilities. (Bandura, 1995, s. 204)

I følge Bandura teori, vil ein altså med lita tru på seg sjølv, bruka lita energi på å få til noko, medan dersom ein har stor tru, vil ein bruka meir energi og innsats for å «komma i mål». Dersom eg skal tolka Emmas åtferd ut ifrå Banduras self-efficacy, kan ein rekna med at Emma ikkje har tru på seg sjølv, og at ho difor legg lite energi og innsats i å prøve å spele notane. Imsen (2012, s. 466) siterer Bandura og peiker mot fem forskjellige kjelder, til kva som kan ha innverknad på eins forventningar, og tru på seg sjølv:

- *Tidlegare erfaring*, dersom ein pleier å få noko til, er det lettare å forventa at ein kan få noko til.
- *Vikarierende erfaring*, å oppleve andre med same føresetnadar, gjer noko ein ynskjer å gjer
- *Verbal overbevising*, til dømes i form av støtte og oppmuntring
- *Emosjonelle forhold*, kjensler knyta til handling eller resultatet
- *Personens eigne tolking av eigne prestasjonar*, er ein flink, eller er ein dårleg?

(ibid., ss. 466-467).

Det er sjølv sagt vanskeleg for meg å forstå kva som kan vera grunnen til at Emma har mista trua på seg sjølv, og sine forventningar om eiga mestring. Eg ynskjer likevel å trekka desse fem punkta som Imsen trekk referer til, mot korleis eg oppfattar Emmas kjensleliv.

Emmas *tidlegare erfaringar*, trur eg er som eg allereie har påpeikt er knyta til at ho over ein periode før undersøkinga ikkje har hatt stor grad av meistring i si musisering. Når det gjeld hennar *vikarierende erfaring*, har ho riktig nok opplevd at fleire fløytistar med same føresetnadar som ho har klara utfordringane ho har fått. I staden for at dette hadde positiv effekt på Emmas forventningar, trur eg derimot at desse opplevingane av andre sine prestasjonar har hatt motsett verknad, då Emma har vore redd for å ikkje prestera på same nivå. Når det gjeld den *verbale overbevisinga*, er det vondt å innrømme at grunnen til at Emmas forventningar til seg sjølv og sine prestasjonar er låge, kan vera meg. Ofte gir eg mest skryt til dei som meistrar notane sine, medan eg fort kan sjå for meg at eg ikkje er like flink til å gi skryt og ros til dei som eg ikkje opplever at presterer med stor grad av meistring i si musisering. Når det gjeld Emma sine *emosjonelle kjensler* knyta til fløytespel, tolkar eg at alle desse faktorane eg har nemnd til no gjer at ho rett og slett ikkje likar å spela i korps lenger. Dette leder oss til siste punkt, som er Emmas eigne tolking av sine prestasjonar, som me allereie veit er negativt lada, utifrå samtalen eg hadde med Emmas mamma.

Når eg ramsar opp alle grunnane som eg trur kan ligga til grunns i Emmas åtferd, og tendensar til å gi opp dei musikalske utfordringane, kan eg lett forstå kvifor Emma oppfører seg slik som ho gjer, og at motivasjonen hennar for å fortsetta i korps er låg.

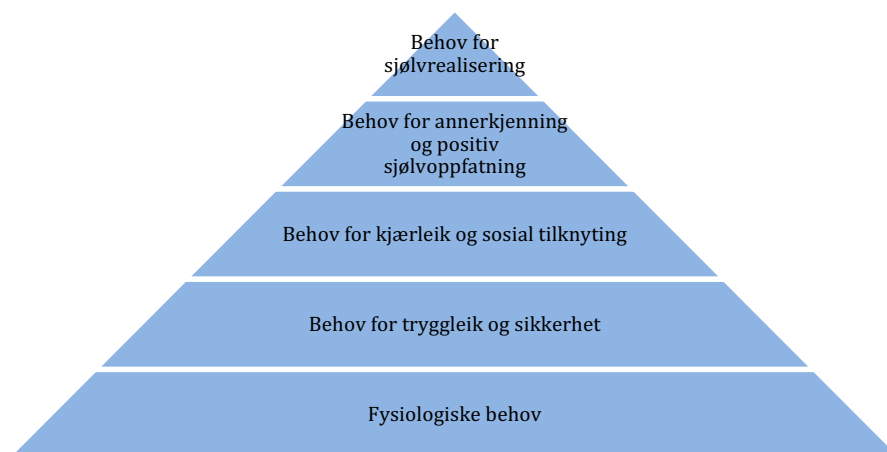
5.2.4 Teoretisk forankring – Motivasjon – Maslows behovshierarki

Når det gjelder den andre åtferda som eg og min hjelpeobservatør observerte, nemleg Emmas sosialt inneslutta åtferd, så har ikkje me tolka at det naudsynt har noko med meistring å gjer, sjølv om det framleis handlar om motivasjon, etter mi tolking.

I samtalen med Emmas mamma, kjem det fram mot slutten at Emma også «manglar» vener i korpset. I tillegg observerte eg og min hjelpeforskar at Emma satt på mobilen i pausane, i staden for å vera sosial. Sjølv om Emmas mamma såg på Emmas sosiale relasjonar i korpset som eit «tilleggsproblem» trur eg at mangelen på vener kan ha vore eit større problem for Emma enn det ho ynskja å visa. I førige delkapittel understrekte eg at ikkje alle er med i korps bare på grunn av eit meistringsbehov, men at mange er der av sosiale grunnar også (Tveit, 2018, s. 50). Dersom Emma ikkje opplever meistring, og heller ikkje får «sosial stimuli» på korpset, trur eg dette kan vera problematisk for Emmas motivasjon, for å fortsetta i korpset.

Maslow hevder at ein av dei grunnleggande behova me har for å oppnå motivasjon, er eit behov for kjærleik og sosial tilknytning (Maslow, 1954, s. 2 & ss 43-45). Slike teoriar om at motivasjon er knyta til ei rekke medfødde eller tillærde behov, kallar ein ofte for humanistiske motivasjonsteoriar, eller behovsteoriar (Imsen, 2012, s. 381).

Forskaren/teoretikaren som er mest kjend for sine teoriar om motivasjon og behov, er Maslow. Maslow (1954) brukte boka *Motivation and personality*, på å blant anna greia ut om fem forskjellige former for behov som han meinte å ha stor innverknad på vår motivasjon. Før han skreiv denne boka, lagde han eit hierarki, i pyramideform i sin artikkel, «A Theory of Human Motivation» ifrå 1943. Dette hierarkiet ser ut som modellen som er konstruert under.



Konstruert etter Maslows behovshierarki, men med norsk innhald, av Imsen, s. 384

Dei fem ulike typane behov, i pyramiden blir rangert slik at dei nedste behova er dei viktigaste, medan dei på toppen ikkje er reint naudsynte. Sidan nokre av behova er meir essensielle for at me skal fungera som menneskjer, deler Maslow behova inn i to kategoriar, «deficiency needs» og «being needs», eller *mangelbehov* og *vekstbehov* (Imsen, 2012, s. 384). I botn av pyramiden, finn ein mangelbehova, nemleg dei behova som er livsnaudsynte, som til dømes å få i seg næring. Vekstbehova, er derimot knyta til behov som ikkje er livsnaudsynte, som til dømes å føla seg til nytte for andre, å føla seg ein del av noko, at ein får noko til og er flink og at ein kan hjelpa andre. Behovshierarkiet må byggast ifrå botn og opp, nett som ein vanleg pyramide, då det vil vera umogleg å byrja med toppen.

Dei nedste behova, er dei *fysiologiske behova*. Sult og tørste må vera tilfredstilt før det kan oppstå motivasjon, og for at mennesket skal få lyst til å utføra annan aktivitet enn å finna mat og drikke (ibid. 385). Deretter, kjem *behova for tryggleik og sikkerhet*. Desse behova dreiar seg om behov for sikkerhet, stabilitet, avhengighet, beskyttelse, og fridom frå frykt, angst og kaos. Så kjem *behova for kjærleik og sosial tilknytning*. Desse behova springer utifrå det førige behovet om tryggleik, og handlar meir om korleis menneskjer er sosiale vesen og at me treng nokon å «høyra saman med». Desse behova ligg i eit slags mellomstadie mellom mangelbehov og vekstbehov, og under dette behovet blir det også viktig å føla at ein kan *gi*, og ikkje berre å få, eller å ha. Når me nærmar oss toppen, kjem *behova for annerkjenning, positiv sjølvppfatning og respekt*. Dette behovet dreiar seg om at me treng å ha ei oppfatning om oss sjølv, som er positiv. Til slutt, heilt på toppen av pyramiden finn me *behovet for sjølvrealisering*. Dette siste behovet er eit slags overflodsbehov, som dreiar seg om at me til

dømes skal føla at me er aktive i ein praksis som passer oss perfekt, der ein verkeleg kan nytta sine personlege evner 100%.

Dersom eg skal knyta Maslows fem ulike behov for motivasjon opp mot Emmas åtferd, er det særleg to former for behov eg kan tenkja meg at Emma ikkje får tilfredsstilt på korpset.

Behova for tryggleik og sikkerhet, og behova for sosial tilknytning.

For det fyrste, trur eg ikkje at Emma føler seg trygg og sikker på korpset. Motpolane til tryggleik og sikkerheit er angst og frykt, og eg trur at Emma heller kjenner på desse negative kjenslene. Angsten til Emma, trur eg at kan komma av at ho ikkje lenger meistrar notane på korpset, og ho er difor redd for konsekvensen av dette. Imsen (2012) trur også at angst kan komma av liten grad av meistring, og ho påpeiker at det finnast store mørketal over kor mykje angst det finnast i den norske skulen, og at mykje av den finnast i negativ samanheng med prestasjonane til borna (ibid. s. 386). At Emma har eit angstfullt forhold til utfordringane som blir utgitt på korpset, trur eg altså kan vera avgjerande for hennar motivasjon. Vidare, trur eg at Emma vil på grunn av angsten, ha lyst til å kvitta seg med denne angsten. Den lettaste måten for ho å kvitta seg med angsten, kan vera å skyva korpset vekk, sidan korpset indirekte er problemet, for at dei negative kjenslene oppstår.

Sjølv om behova for tryggleik og sikkerheit ligg som eit sterkare mangelbehov, enn behovet for sosial tilknytning, tolkar eg også at Emmas motivasjonsproblem kan knytast til nemleg hennar mangel på sosial tilknytning, i korpset. Dersom ein er i eit område, korpspraksis i vårt tilfelle, og ein har vanskelig for å bli kjend med folk, kan det føra til at individet kan kjenna seg einsam og åleine. Sidan Maslow påpeiker at det vil vera viktig for motivasjonen at individet føler ei sosial tilknytning og kjensla av å høyra til ein stad, trur eg Emmas einsamheit er sentral, på same måte som Emmas angstkjensle.

I ettertid av desse refleksjonane som eg gjorde saman med min hjelpeforskar har eg tenkt på korleis eg kan bidra til å fjerna dei negative kjenslene Emma føler på, slik at kanskje åtferda hennar kan endra seg. Sidan mitt prosjekt handlar om korleis eg nyttar tilpassa repertoar til å forbetra korpspraksisen, reflekterte eg og min hjelpeforskar over korleis eg kunne bruke repertoaret som verkemiddel, for Emma.

Som *repertoartiltak*, gjorde eg to ting. Sidan eg var klar over situasjonen med Emma med lita grad av meistring og mangel på sosial stimuli, allereie før undersøkinga, komponerte eg stykket «Riff & Melodiar» på bakgrunn av dette. Fløytestemma til Emma var i dette stykket heilt identisk med alle dei andre fløytestemane sine stemmer, og var ikkje tilpassa på den måten at Emma hadde fått den enklaste stemma. Fløytestemma var idiomatisk konstruert og enkel å spela. Sjølv om den var enkel å spela, prøvde eg å få den til å låta nokså kompleks, ved å inkorporera løp over raske tonar. At fløytestemma var reint musikk-teknisk ei lita utfordring, valte eg å underkommunisera under utdelinga, slik at fløytegruppa kunne føle på ei stor grad av meistring. Grunnen til at eg valte å gi alle den same stemma, var for å gi Emma ei slags kjensle av at ho høyrde til fløytegruppa, på same måte som alle dei andre fløytestemane. Kva dette resulterte i, kjem eg tilbake til mot slutten av fyrste syklus.

5.3a Mille & Sofie på kornett

På den fyrste korpsøvinga i aller fyrste syklus, opplevde og erfarte eg eit problem under utprøvinga av det ny-utdelte stykket, Suite. Mille & Sofie, på kornett rekk begge opp handa og Mille stiller spørsmålet:

«Vi vet ikke hvordan vi trykker på mange av disse tonene, hva trykker vi?» (Observasjon, 10.10.2017)

Til mi, og Mille- & Sofies kornettlærer si store forbausing, hadde ikkje jentene kontroll på trykkinga på mange av tonane i Suite, til tross for at dei hadde spelt alle tonane før i tidlegare musikk, begge to. For å ikkje bruka store delar av korpsøvingane framover, på å fortella jentene kva for trykking dei skulle ha på alle tonane, gjorde eg eit kompositorisk triks, på heimefronten, før neste veke si korpsøving. Under, ser ein korleis kornettnota såg ut på ein av delane i «Suite». Det skulle vera enkelt og tilpassa, med bare tre forskjellige tonar, som eg veit at dei hadde spelt mykje før.



Tiltaket eg gjorde, var å skrive inn grepa, slik at dei kunne lese over notane, korleis dei skulle trykka. Kornett, saman med baryton har heldigvis bare tre knappar, og det er difor enkelt å skrive på grep. - - - ville demonstrert ingen trykking, medan _ _ _ ville demonstrert trykking med alle tre fingrane.



Etter at eg forklarte Mille og Sofie korleis trykketeikna fungerte, blei eg aldri spurt etter grep igjen. I ettertid av Suite, skreiv eg også på grep i dei andre stykka dei blei utdelt, fram til tredje syklus. Då prøvde eg å ta vekk trykkinga, for å sjå om dei hadde lærd noko, korleis det gjekk kjem me kort tilbake til under tredje syklus.

5.3b Maria på klarinett

På tredje korpsøving, i fyrste syklus observerer min hjelpeobservatør ein samtale mellom meg og Maria, på klarinett.

Maria på klarinett, ber Aleksander om hjelp etter korpset har spilt gjennom «Riff og Melodier». «Du, du må hjelpe meg med denne melodien, jeg vet ikke hvordan den går?», spør Maria. Aleksander ser på Maria med eit lurt smil, og svarer spørrende «Kan du ikkje berre sjå på notane då? Korleis melodien er, står jo der? Du begynner på ein E, ikkje sant?». Maria svarer fort, «Jo, men det er ikke tonene som er problemet, det er jo rytmene, og hvordan de går..». Aleksander gir etterkvart Maria avsluttende råd, om hvordan rytmen går, og hvordan Maria kan lese rytmer i sanger som hun ikke har spilt før. «Du, her har du faktisk bare fjerdedelar, og det kan du, sant? Og så har to eit par åttendelar, og to heilnotar. Dei kan du ihvertfall, så kva er problemet? Prøv no, med meg». (...) Aleksander fanger korpsets oppmerksomhet igjen, og teller opp. Han synger stemma til Maria, mens ho og resten av korpset spiller. Maria spiller sterkt og klart, og helt rett. Aleksander gir Maria ein tommel opp, og fortsetter å dirigere, vidare. (Observasjon, hjelpeobservatør 24.10.2017)



5.3c Kollektive kaostendensar

På den fjerde, og siste korpsøvinga i fyrste syklus opplevde eg under min observasjon kor viktig dirigentrolla kunne vera under musiseringa, til musikantane.

Veldig få av gruppene spiller saman, på E-partiet på «Suite», og det let som ei stor smørje av barn som spiller på heilt forskjellige stader i musikken. Klarinettane spiller altfor fort, medan kornettgruppa spiller

som om dei har sirup mellom fingrane. Fløytegruppa, sliter med å følgja meg, sidan tempoet er heilt ulikt i forskjellige grupper i korpset. Kaos! (Observasjon, 26.10.2017)

E-partiet, er riktig nok eit vanskelig parti, som er skriven for å trenar dei ulike gruppene til å bli sjølvstendige. Under, kan ein sjå fløyte-, klarinett og kornettstemma i kronologisk rekkefølge, og ingen av dei er like.

37 **E** 5

Etter å ha spelt E-delen på ein mindre imponerende måte, der ein skulle trudd at det ikkje var eit, men fem forskjellige korps som spelte, gav eg klår og tydeleg beskjed, om at det ikkje låt som om dei spelte saman. Eg bad musikantane om å bruke meg, som den metronomen eg var, og å bruke mitt tempo. På den måten, kunne me prøva å «sy» det heile saman.

Aleksander overdriver tydeligheten i taktslagene sine, og flere av musikantene ser opp for finne tempo. Nå sitter tempoet godt i gruppa, og siden tempoet sitter godt, klarer slagverk å etablere et tydelig tempo, i samarbeid med Aleksander. Aleksander dirigerer videre, og roer ned de overtydelige taktslaga, da han tydelig har fått det som han vil, og tempo flyter godt. (Observasjon, hjelpeobservatør, 26.10.2017)

5.3.1 Analytisk kategorisering av dei tre empiriske situasjonane

Eg tykkjer at alle dei tre empiriske situasjonane eg no har gått gjennom, om Mille & Sofie på kornett, Maria på klarinett og dei kollektive kaotiske tendensane, hadde noko til felles. Nemleg korleis mi hjelp, var sentral for musikantane si meistring.

Det er svært mange observasjonar ifrå alle syklusane som omhandlar korleis eg hjelper musikantane på veg, for å kunna prestera på eit høgare musikalsk nivå, eller for å meistra generelt. I desse situasjonane kan eg både bruka språket og verbale forklaringar, eg kan synga, av og til kan eg til og med demonstrera, på forskjellige instrumenter. I dei tre observasjonane eg nett har presentert, er både dirigenten, komponisten og pedagogen sentrale i å dra musikantane over ein viss dørstokk. I det fyrste tilfellet, om Mille og Sofie, er det

komponisten som hjelper dei unge kornettistane å forstå sine notar. I forteljinga om Maria, kjem pedagogen tydlegare fram, då eg forklarar Maria korleis ho kan lesa musikken ho vert utdelt. I den tredje og siste empirien, om dei kaotiske tendensane der korpset ikkje spelar saman, er det dirigenten som står fram som korpsets hjelper.

5.3.2 Teoretisk forankring – Den medierande hjelper – Vygotskys proksimale utviklingssone

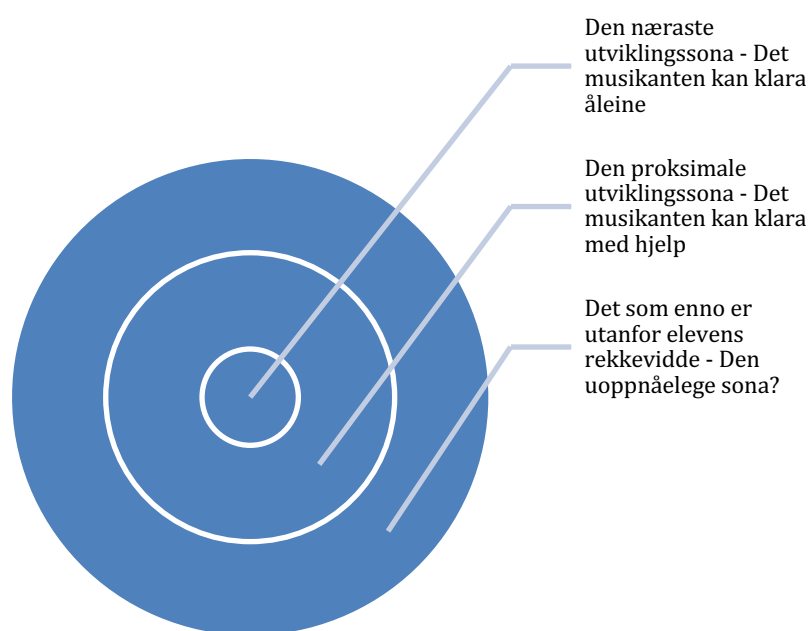
I mine auger, er dei tre hendingane slekta til Vygotsky sitt syn på læring, nemleg at utviklinga går ifrå det sosiale til det individuelle og at barn vil vera i stand til å utføra handlingar eller prestasjonar saman med andre, før dei greier det åleine⁹. Vygotsky utvikla ein teori utifrå dette synet på læring, som han kalla for «*den proksimale utviklingssona*». Teorien omhandlar korleis ein vaksen, eller nokon som er betre enn barnet i ein spesifikk aktivitet, blir ein medierande hjelper ved å visa eller forklara korleis aktiviteten skal/kan gjerast (Imsen, 2012, s. 258). Vygotsky definerer den proksimale utviklingssona, slik:

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers. (Vygotsky, 1978, s. 86)

For å kunna måla kva eit barn, eller i vår kontekst musikantane, kan evna deler me ofte opp i to ulike nivå. *Den næraste utviklingssona*, som beskriver kva musikanten vil kunna klara åleine, og den *proksimale utviklingssona*, som beskriver kva musikanten vil kunna klara, dersom musikanten får litt hjelp. Sonene kan sjåast på, på fleire måtar. Det sonene ikkje er, er små geografiske områder som elevane må halda seg innanfor, for å enten kunne klara eller ikkje klara utfordringar dei får. Sonene er derimot ofte knyta til dei psykologiske barrierane i barnet. Er utfordringa innanfor barnets kontroll og evner, eller rett utanfor? I mitt praktiske arbeid med repertoar og tilpassing, har eg nytta ei eigen, svært praksisnær og anvendelig definisjon på dei forskjellige sonene. Notar som musikantane kunne klara utan meg, til dømes på øvingsrommet heime var innanfor den næraste utviklingssona. Notar som var litt utanfor musikantane sitt eige rekkevidde og som kunne meistrast med hjelp, finnast i den proksimale utviklingssona.

⁹ Dette kallast for sosiokulturelt læringsperspektiv, og det kjem eg tilbake til i andre syklus

I tillegg til dei to utviklingssonene, såg eg behov for å væra bevisst rundt enda ei anna sone i tillegg, nemleg den uoppnåelege sona. Den uoppnåelege utviklingssona er ikkje eit omgrep Vygotsky sjølv tar i bruk, men på lengre sikt har eg hatt stor glede av omgrepet under dette prosjektet. Den har hjelpt meg å undervegs kunna vurderer kva som var uoppnåeleg for musikantane i starten, og som no kanskje er innanfor rekkevidde eller allereie lærd. I den uoppnåelege sona finn ein lærdom og utfordringar som ikkje innanfor rekkeviddet til musikantane, verken utan etter med medierande hjelp. Under har eg laga ein modell, som viser dei forskjellige utviklingssonene, og korleis dei springar ut ifrå musikanten.



Konstruert utifrå figur frå Imsen, 2012, s. 259.

Når eg i mitt prosjekt har reflektert rundt desse utviklingssonene, har det det vore interessant å sjå korleis sonene er i stadig forandring, ettersom musikantane bevegar seg vidare fagleg, og utviklar seg raskt. Det som er rigid, er at dei tre sonene alltid vil eksistera for musikantane, men kva som er i sonene forandrar seg. Når ein har etablert seg ei nær utviklingssone, der ein greier å spele alle notane utan hjelp, har ein nådd eit mål, då denne lærdommen tidlegare har vore ein del av den proksimale utviklingssona. Når utfordringane i den proksimale utviklingssona vert meistra og forstått av musikantane, blir kunnskapen produsert av desse utfordringane ein del av musikantens næraste utviklingssone, og utfordringar som før var ein del av den uoppnåelege utviklingssona, blir då ein del av den nye proksimale utviklingssona.

5.3.3 Teoretisk forankring – Den medierande hjelpar – Scaffolding

Omgrepet *Scaffolding* blei utvikla av Jerome Bruner, og saman med Wood og Ross (1976). Omgrepet refererer til korleis vaksne legger til rette for undervisning der barnet ikkje vil meistra utfordringane åleine, slik som med Vygotskys proksimale utviklingssone. Brodwall (2007) siterer Meyer & Turner (2002) slik:

Scaffolding er en instruksjonsprosess hvor læreren støtter elevens læring kognitivt, emosjonelt og motivasjonelt ved samtidig å hjelpe dem til videre å utvikle autonomitet. (...) Scaffoldingsinstruksjon elevens selvregulering på tre måter; det kan skje ved at læreren hjelper elevens kompetansebygging gjennom økende forståelse, ved å hjelpe eleven å bygge opp og trene på autonomi som læring, eller ved å engasjere eleven i læring ved samtidig å støtte deres sosioemosjonelle behov. (Brodwall, 2007, s. 11)

Med «utvikling av autonomi», meinast det at eleven lærar å bli meir og meir sjølvstendig. Som dirigent, pedagog og komponist er sjølvsgt interessert i å bygga autonomitet hjå mine musikantar. Via å gjentekne gonger, utfordrar eg musikantane mine med nye proksimale utfordringar, der dei behøver mi hjelp. Etterkvart som kvar utfordring blir meistra, og produserer ny kunnskap hos musikantane, utviklar den næraste utviklingssona til musikantane seg, og dei klarar etterkvart fleire og fleire utfordringar utan mi «medierande» hjelp, såleis vart dei etterkvart meir sjølvstendige. Til dømes, var det naudsynt at komponisten trådde inn som medierande hjelpar, då Mille og Sofie ikkje hadde oversikt over korleis dei kunne greie si utfordring. Scaffolding kan altså sjåast på som sjølve teknikken og metodikken for korleis ein legger opp til Vygotsky sine prinsipp om den proksimale utviklingssona. Det grunnleggane prinsippet med Scaffolding, er utfordringane er lagt opp slik at svake elevar vil behøva å få meir hjelp, medan sterke elevar vil trenga mindre hjelp (Imsen, 2012, s. 260).

5.3.4 Refleksjonar

Mine fyrste refleksjonar kring den teoretiske forankringa, er kva for ein fordel det er å laga sitt eget repertoar, med tanke på vanskegrad og tilpassing. At korpset skal utvikla sjølvstendige individ er viktig, og for at slike skal blomstra ifrå korpset er det viktig at utfordringane til musikantane blir gjennomtenkt. Musikantane må ikkje berre få utfordringar som ligg i den næraste utviklingssona, og heller ikkje utfordringar som ligg i sona som eg kallar for den uoppnåelege sona. Notane og utfordringane bør liggja i den proksimale utviklingssona slik at musikantane kan utvikla seg, i samband med læraren for at dei etterkvart kan bli dyktige musikarar. Utan å være dirigenten i eit korps og å kjenna

musikantane sine, blir det nærast umogleg å laga slikt tilpassa repertoar som drar kvar enkelt musikanter utifrå den næraste utviklingssona, og inn i den proksimale.

Etter å ha reflektert rundt teoriane om scaffolding og den proksimale utviklingssona, har eg begynt å tvila på at repertoaret i seg sjølv er nøkkelen til god læring for borna. Innleiingsvis i undersøkinga, trudde eg at nøysamt konstruert repertoar åleine ville ordne mange av dei didaktiske problema eg hadde i min juniorkorpspraksis. Men under refleksjon rundt empirien og dei teoretiske innfallsvinklane i dette delkapitlet, har eg begynt å forstå at repertoaret bare kan gjera ein del av jobben, og at dirigenten/pedagogen må gjera resten.

Når ein som dirigent/pedagog konstruerer og komponerer sitt eget repertoar til juniorkorpset, kan og bør ein ha musikantane si proksimale utviklingssona i bakhovudet når ein planlegger korleis innøvningsprosessen av repertoaret kjem til å vera, ikkje berre møtet med noten. Korleis ein som dirigent og pedagog kan støtta musikantane gjennom scaffolding, er også viktig for musikantane læring, og bør tenkast gjennom. For at repertoaret skal nå musikantens proksimale utviklingssona, og ikkje gi dei unødvendig repetisjon over utfordringar dei allereie kan meistra, bør ein altså skriva notestemmer som faktisk er litt for vanskelege for dei forskjellige individa. Notane skal nemleg kunna meistrast av musikantane, fyrst når dirigenten/pedagogen gir tips og konstruktiv instruksjon under innøvinga. Fyrst då, vil notane og dirigenten dra musikantane vidare mot den proksimale utviklinga, og vidare læring.

Etter eg gjorde meg desse refleksjonane, heldigvis i min fyrste syklus, endra eg difor eit av mine arbeidsspørsmål i den kompositoriske prosessen der eg skreiv nytt repertoar til korpset ifrå å vera «Blir desse notane for vanskelege?», til «Blir desse notane for vanskelege, sjølv med mi hjelp?».

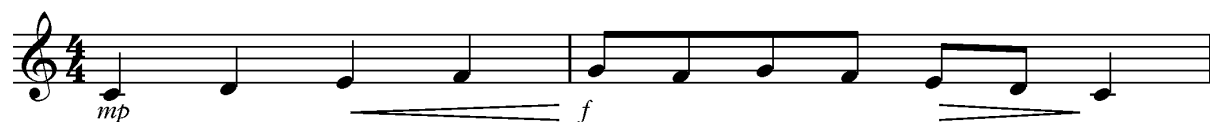
Vidare, reflekterte eg på om repertoaret gjennom komponistens arbeid kunne fungera som ein medierande hjelper, utan at dirigenten gav konstruktiv instruksjon. Personleg, trur eg at det kan ligga mykje informasjon i notane til musikantane, som kan vera hjelpande for musiseringa, og at det ikkje berre er pedagogen kan fungera som ein slags kunnskapsfontene i korpset. Til dømes, kan ei melodiske strofe bli spelt på mange forskjellige måtar, og ein note kan kommunisere mykje om korleis ein skal spele ei strofe. For å demonstrera dette, har eg konstruert ei rekke noteeksempel under:



Utgangspunkt



Liten modifikasjon. Grep er skriven på, då nokon musikantar kanskje ikkje kan desse.



Her derimot, er ikkje memorering av grep eit problem. Her trengs det derimot større utfordring, enn utgangspunktet. Dynamikk skrivast derfor inn, for å gjera det eit hakk vanskeligare.



I siste eksempel, trengs det ei desto større utfordring. Her blir det i tillegg lagt til informasjon om korleis musikanten skal artikulere dei forskjellige tonane med til dømes ein såkalla legatobue, staccato-tonar og ein trille.

I eksempla over, ser at den same melodiske strofa kan i notane sjå ut på mange forskjellige måtar og leggast på mange forskjellige nivå, alt etter kor den proksimale utviklingssona til musikanten ligg. La oss tenke oss at me har tre juniorkorpsmusikantar. Ein som er svak, ein som er nokså flink, og ein som er ordentlig god, for alderen. Ein svak musikan vil kanskje ha behov for at informasjonen som står i notane er til hjelp, som til dømes gjennom vising av grep. Utan grepsanvisning vil utfordringa vera i musikantens uoppnåelege sone, og med anvisninga fungerer notane som ein medierande hjelpar, nesten som ein aktiv aktant i musikantens læring. Ein noko sterkare musikan, vil derimot kanskje oppleve at grepsanvisningane vil føra til at utfordringa blir for lett, og at den havnar i musikantens næraste utviklingszone. Det denne musikanten treng, er ikkje naudsynt at informasjonen som er i noten er til hjelp, men kanskje heller byr på ei ekstra utfordring, som til dømes dynamikk. For den sterkaste musikanten, er sjølv eksempelet med dynamikk for lett. For at denne musikanten skal få ei utfordring som ligg i hans/hennar proksimale utviklingszone, må det leggast til artikulering i tillegg.

Å alterera utfordringa i det som egentleg er den same melodiske strofa slik som i vist eksempla, er ein måte å tilpassa notemateriale til ulike musikantar på, slik at alle musikantar får si næraste utviklingssone utfordra. Likevel, uansett kor mykje ny informasjon ein musikannt finn i notane sine, vil dei dersom me tek utgangspunkt i Vygotskys syn på læring, ha behov for at nokon forklarar dei kva denne informasjonen betyr. Repertoaret vil difor ha vanskelig for å fungera som medierande hjelpar i seg sjølv, sjølv om det inneheld mykje informasjon til musikanten. Desse refleksjonane, tok eg med meg vidare i mi undersøking.

5.4 Emma på fløyte, igjen

Under siste korpsøving i fyrste syklus, den 26. oktober hadde korpset ekstraøving, før korpset skulle spela konsert. Korpset øver på «Riff & Melodier».

Aleksander skryter av fløytegruppa, og sier at alle spiller de mystiske løpene veldig fint. «Fløytistane gir hverandre high-five og stopper ikke før alle har skrytt av hverandre. Aleksander sier at det eneste som mangler nå er at de spiller litt sterkere. «Eg veit at da er vanskelig å spela mezzo-forte-sterkt når dåke spele litt mørkt på fløyta, men please prøv, da er så tøft når dåke får da til» avsluttar han. (Observasjon, hjelpeobservatør 26.10.2017)

Fløytebevegelsen det er snakk om her, har eg snakka om tidlegare (Tveit, 2018, s. 58). Og ser ut som i dømet under:



Korpset spelar igjen, og noko litt uventa skjer i fløytegruppa.

Fløytegruppa spelar like fint og riktig som tidlegare, med god puls og framdrift. Emma tar ansvar, og gjer som eg bedde om. Ho spelar sterkare, og gjer meir utav dynamikken som står i notane. Dei andre fløytistane gjer ingen forskjell ifrå tidlegare forsøk. Eg slår av, for å gi beskjed igjen.

Aleksander peiker på Emma. Emma fryser heilt opp og ser nervøst tilbake på Aleksander. Aleksander omgjør peikinga til en tommel opp før han engasjert roper «Yes! Akkurat sånn Emma!», Emma smiler bredt og ler. «Hørte dåke korleis Emma spelte sterkare no? Akkurat sånn, skal eg ha da» sier han til resten av fløytegruppa. (Observasjon, hjelpeobservatør 26.10.2017)

Etter vidare musisering, er det tid for pause på korpset. I det eg fortel korpset at det er pause oppstår det nok ei uventa reaksjon hjå Emma.

«Nei, ikke nå, vi er jo inne i flyten her!» konstaterer Emma i protest. (Observasjon, 26.10.2017)

Eg pleier ikkje å kommentera utsegn ifrå musikantane, som kjem etter eg har sagt ordet pause, fordi når ordet har allereie mange letta på rumpa, og gått i retning frukta som blir delt ut i pausen. Sidan denne kommentaren ifrå Emma var overraskande positiv, og i sterk kontrast mot kvar me hadde observert og opplevd Emmas åtferd for nokon veker sidan, ga eg ho heller eit blink, og ein «*high-five*» medan ho gjekk for å ta pause.

«Emma springer rett mot Julie og Catherine, etter å ha gitt Aleksander ein high-five». (Observasjon, hjelpeobservatør 26.10.2017)

5.4.1 Analytisk kategorisering av empiri

Før eg skal kategorisera åtferda til Emma, må eg byrja med å påpeika kor mykje den har forandra seg, på fire veker. I starten av syklusen, var Emma inneslutta og usosial, læringsprosessane i korpset tok ho liten del i, og ho var svært passiv og negativ til å prøva seg på musikalske utfordringar. I perioden mellom fyrste og siste korpsøving i syklusen, har det skjedd store forandringar i motivasjonen til Emma. Ho tar aktiv del i musiseringa, ho prøver å prestere så godt ho kan. I tillegg har ho blitt meir integrert i fløytegruppa. Om repertoaret og min aksjon i korpspraksisen er faktorar for denne positive forandringa, eller om det har skjedd ting på heimefronten utanfor korpstida som har vore viktig for Emma er vanskeleg å slå fast. Det eg derimot har observert over dei siste vekene, er at Emmas grad av meistring har forbetra seg betrakteleg, og at å spela melodistemmer saman med dei andre fløytistane har vore givande for ho, både med tanke på meistring og sosiale forhold.

5.4.2 Teoretisk forankring – Motivasjon – Banduras & Maslow

Tidlegare i dette kapitlet trakk eg opp Emmas utfordrande åtferd både mot Banduras self-efficacy og Maslows behovshierarki. Sidan eg anvendte desse teoretiske vinklingane til å forankra Emmas åtferd tidlegare i oppgåva, tykkjer eg at det er lurt å gå igjen bruka dei same teoretiske perspektiva for å forklara Emmas noko «nye» åtferd. Sidan teoriane allereie er gjennomgått, treng eg derimot ikkje å gå djupt inn på kva dei handlar om, igjen.

Når me ser på åtferda til Emma opp mot Bandura sine teoriar om self-efficacy no, er det tydeleg at Emmas gradvise overgang til meir meistring i hennar musisering har endra forventningane ho har til eigen meistring. Emma har lyst til å spele meir, og den einsame pausen i midten av korpsøvinga er ikkje lenger høgdepunktet. Ho har byrja å erfara korleis det er å lykkast, og det oppfattar eg at ho ynskjer å fortsetta med.

Dersom ein tolkar Emmas nye åtferd oppimot Maslows behovshierarki og eit humanistisk perspektiv på motivasjon, kan det tyda på at angsten, og mangelen på tryggleik som eg tolka at Emma hadde knyta til notemateriale og dei musikalske utfordringane ikkje finnast lenger. Eg trur at denne angsten kan ha forsvunne, sidan Emma ikkje lenger treng å uroa seg for at ho ikkje greier notane, sidan ho i løpet av dei siste vekene har lært seg å møta og meistra utfordringane, då dei har logge på eit nivå som passa hennar føresetnadar.

Ikkje berre stor grad av meistring er blitt ein ny del av Emmas nye kvardag, men også nye sosiale relasjonar har oppstått. Ein annan grunn til at Emma kanskje føler seg tryggare, kan ha med hennar nye relasjonar til resten av fløytistane å gjera. Ho er blitt integrert i «gjengen», og dette gjer at Emma strålar. At Emma er blitt ein del av fløytegruppa, og ikkje lenger er eit såkalla «utskot», kan vera avgjerande for fleire av Emmas behov for motivasjon. Nemleg behova for *sosial tilknytning*, midtstadiet i behovspyramiden til Maslow.

Når desse behova byrjar å bli dekkja, trur eg at Emma byrjar å snufse på Maslows fjerde behov, eit vekstbehov, nemleg *behova for annerkjenning og positiv sjølvopfatning*. Eg har tidlegare gått gjennom kva behovet dreiar seg om, men eg ynskjer å gå nærare inn på det no, sidan det er svært aktuelt for Emma.

Dette behovet, handlar i følgje Imsen (2012) om at:

(...) mennesket trenger å ha en oppfatning av seg selv som noe positivt. (...) Et menneske trenger å ha visshet i sitt indre om at en representerer noe godt og positivt, at en kan utrette noe, mestre, og at en som en kan følge av det blir verdsatt av andre. Selvopfatning, selvbilde, selvvurdering eller selvspekt er ord som brukes om hverandre om dette behovet. (...) For det første er det et ønske om å duge til noe, ha en realkompetanse, føle at en virkelig kan mestre en oppgave på selvstendig basis. På den måten vil selvvurderingen kunne baseres på fortjent respekt fra andre, og ikke på ytre gjetord, skryt eller smiger. Det dreier seg med andre ord om et rent mestringsbehov som innebærer *mestring i seg selv* og en følelse av styrke, frihet og tillitt til egne krefter. For det andre så innebærer dette behovet et ønske om å «være noe» i *andres øyne*. Dette er den sosiale siden ved selvopfatningen. Vi har alle et behov for å ha et godt

omdømme, føle oss verdsatt av andre, bli respektert, ja, vi har vel alle litt prestisje å ta vare på i forhold til andre mennesker. (Imsen, 2012, ss. 388-389)

Dette er riktig nok eit svært langt sitat, men eg synast at Imsen (2012) utdjupar dette behovet på ein ryddig, konsis og oversiktleg måte. Avslutningsvis i denne syklusen, vil eg trekka det Imsen skriv her opp mot korleis eg tolkar at Emma sitt nye kjensleliv. Tidlegare i syklusen, oppfatta eg ikkje at Emma hadde ei positiv sjølvoppfatning, då det kunne verka som om ho hadde låge forventningar til eigne musikalske prestasjonar. Behovet om annerkjenning og positiv sjølvoppfatning spring utifrå at ein har eit ynskje om å duga til noko, og at ein kan meistra noko sjølvstendig. Når ein er sjølvstendig, og meistrar noko, vil derimot eit positivt sjølvbilete som ein får, smitta over til andre, og andre vil få inntrykk av at me driv med noko verdfullt. Når ein sjølv, og andre set pris og respekterer handlingane eins, vil ein føle seg vel. At Emma byrjar å verte sjølvstendig, og at ho har byrja å meistra utfordringar, er difor eit gjennombrot.

Etterkvart som syklusen utvikla seg, utvikla Emma seg. Ho byrja å meistra utfordringar, og det kom tydeleg fram for meg og for hennar medmusikantar. Under denne aukande meistringa, tolkar eg at hennar nye sjølvbilete og mestringsforventningar byrja å danna seg. Sidan meistringa kan relaterast til triksa eg gjorde med repertoaret, trur eg absolutt at min aksjon i dette tilfellet er vesentleg for utviklinga Emma har hatt.

6. Andre syklus – Sosialkulturelle-, og sosialkognitive læringsteoriar, og speglingsteori

I dette kapitlet, skal eg greie ut om empiriske funn gjort i samanheng med fire forskjellige situasjonar som oppsto i den andre syklusen. På same måte som i fyrste syklus, har eg valt å la enkelte funn ta meir plass i oppgåva, enn andre.

I denne syklusen, møter me fyrst Simen og Elisabeth som bruker kvarandre aktivt i kvarandre si læring. Deretter møter me Frida, Maria & Nikolai, som gjer det same. Dette relaterast til Vygotskys *sosialkulturelle læringsteoriar*. Deretter, møter me to instrumentgrupper. Fyrst klarinettgruppa, og deretter kornettgruppa. Klarinettgruppa gjer under observasjonane nokon småfeil, som eg påpeiker. Kornettgruppa brukar kritikken som klarinettgruppa fekk, i si eiga musisering til tross for at dei ikkje har fått kritikk enno. Dette blir knyta til fleire sosiale læringsteoriar, denne gong *sosial-kognitive læringsteoriar*. Til slutt, presenterer eg empiri som handlar om Julie på fløyte, som finner ut at det er eit slags nivåhierarki i repertoaret, og at dei flinkaste musikantane får dei vanskelege notane. Her reagerer ho på at ho ikkje har dei vanskelegaste notane, dette blir knyta opp mot *speglings- og stemplingsteori*.

6.1a Simen på baryton og Elisabeth på tenorsaksofon

Under, viser eg til nokre observasjonar som tok stad kort tid etter at nye notar var delt ut, første korpsøving i andre syklus.

Simen på baryton sliter med å henge med under første gjennomspeling av stykket ”Variasjonar over eit tema”. Han klarer ikkje å spele i same tempo som store deler av korpsset, sjølv om det ser ut som om han trykker riktig. Han legger i periodar ned instrumentet, og ser rundt seg, før han tar instrumentet tilbake til munnen og prøvar vidare. (Observasjon, 31.10.2017)

For å gi lesaren litt kontekst, er det ikkje uvanleg at Simen (Junior 1) ikkje henger heilt med. Eg har ikkje gått inn på Simen i førige syklus, men mine erfaringar ifrå fyrste syklus når det gjaldt Simen, var at han trivast best mellom litle A og opp til einstroken F.



Simens preferanse om toneleie, er nok nært tilknytt hans erfaringar og forventningar med eigen ”ambiss”¹⁰. Det som er nytt denne øvinga med hans note, er at stemma han har er nøysamt tilpassa han, både med tanke på ambiss og tonehøgde og rytmar som han har spelt før og som er lette å hugsa. For å dra han ut av den næraste utviklingssona, har eg gitt han ein tone som ligg utanfor komfortsona hans, medan resten skal være nokså «perfekt».



Etter gjennomspelinga, rekker Simen opp handa og spør rett ut ”Hva er det jeg spiller?”. «Det som står på noten» svarar eg. «Da-a!» svarer Simen oppgitt, mens han himlar med augne. Eg påpeiker at han har det same som Elisabeth på tenorsaksofon, og så synger eg deler av den melodiske frasen han har i A-delen (stykkets første del). ”Oja!” svarer Simon fort, etterfylgt av ”Jeg trodde baryton hadde egen stemme”.

«Men jeg får det ikke helt til. Det er så dype toner, og jeg går tom for luft.. Så jeg klarer ikke spille bindebuene?» svarar Elisabeth.

Elisabeth (Junior 2) som speler tenorsaksofon, er derimot ikkje særleg vane med å spele i toneleiet som Simen prefererer. Dette toneleiet er tungt på tenorsaksofon, fordi det er ganske mørkt, og krevjar mykje luft. Både Simen og Elisabeth har difor ei utfordring i denne melodiske strofa. Simens største utfordring, er at baryton-instrumentet bare har tre knappar, og kvart grep treng ikkje naudsynt å være knyta til berre ein tone, men opp til fleire. At han trykkar riktig grep, treng difor ikkje å bety at han speler rett tonar. For at Simen skal forstå at det er rett, trenger han ei form for bekrefting eller avkrefting, då Simen ikkje har utvikla eit godt nok gehør til å kunna skilja tonar med same grep ifrå kvarandre. Dette kan være i form av auditiv reprodusering, som for eksempel at han kan høyre på Elisabeth, eller verbal kommunikasjon, som for eksempel ved at eg fortel han om det er rett eller gal tone, eller syng for å demonstrera kva tone det skal være. Utfordringa på saksofon, er derimot luftbruk og at det vil være naudsynt med store innpust. På saksofon, er kvar tone knyta til eit enkelt grep, og tonane i seg sjølv er difor inga utfordring.

¹⁰ Ambiss er eit norsk slenguttrykk for ordet embouchure. Embouchure handlar om musklaturen i leppene, og korleis dei brukast på forskjellige blåseinstrumenter. ”Ambissen”, er noko som utviklast på linje med, og som ofte er ein del av instrument-teknikk på blåseinstrument. Det ansjåast som nokså viktig å ha ein trent/god ambiss for å kunna klara å spele spesifikke utfordringar på ulike instrument. På messinginstrumenter blir det tildømes tyngre for ambissen, jo lysare tonar ein speler, og dersom ein skal spele mange lyse tonar, kan ein fort bli sliten i leppene.

Eg fortel dei to, at dei kan støtta seg på kvarandre, då begge har sine utfordringar med den melodiske strofa. Før pause, skal me spele gjennom det nye stykket igjen etter å ha arbeida ei stund med det, og då oppfattar min hjelpeobservatør dette:

Når korpset spiller åpningen før A-delen, ser Elisabeth og Simen på hverandre, før de begynner. De bruker Aleksander aktivt, og venter på et aktivt slag, før de skal komme inn. De spiller akkurat som de har øvd på, og Aleksander gir de en tommel opp, så fort A-delen er over.

6.1b Frida, Maria & Nikolai på klarinett

Under innøving av «Røff» på andre øving i andre syklus, merker eg at Nikolai (Junior 1) sliter med å spele litle E slik som dei andre klarinettane gjer.

Nikolai sin klarinett piper veldig, når klarinettane kommer til takt 87. Han speler feil tonar, og ser veldig forvirra ut, stopper opp, og prøver igjen. Men han spiller fortsatt ikkje rett tone. (Observasjon, 7.11.2017)

Nikolai prøver mange gongar, men får det ikkje til. Til slutt, konfronterer eg han, og spør Nikolai om han er usikker på kva den mørkaste tonen han skal spele, er.

«Det er en F, og så en G», svarar Nikolai bestemt. «Nei, det er jo en E? Har ikke du det samme som oss?» svarar Frida, som speler nett det same rytmiske riffet. «Oja, er det en E. Den kan jeg ikke». Frida lener seg over mot Nikolai, og viser han grepet. «Sånn, er det!» seier ho kort og konsist med eit smil. «Ok» svarer Nikolai kort. Han tar opp klarinetten, og prøver å spela E. Han piper først, så då tar han klarinetten vekk. «Jo, det var rett» seier plutselig Maria. Nikolai prøver igjen, og denne gongen får han det til. «Flott!» seier eg. «Då vil eg høyra alle klarinettane bare spela ein lang E» seier eg og teller til fire. Så satt den unisone litle E'en, som eit skudd. (Observasjon, 7.11.2017)

Eg ber alle som har det rytmiske riffet som klarinettane har, spele på takt 87, for å høyre om det no blir riktig.

87 **Rytmisk!**



Etter eit par forsøk, sitter det godt i fingrane til alle, inkludert Nikolai.

6.1.1 Analytisk kategorisering av empiri

I denne empirien, er det mykje å ta tak i. Eg ynskjer å ta utgangspunkt i den sosiale prosessen som går føre seg mellom Simen, Elisabeth og meg, og den sosiale situasjonen som oppstår mellom Nikolai og klarinettjentene. Det eg oppfattar, i begge situasjonane, er at musikantane brukar kvarandre til hjelp, i ein slags likeverdig læringsprosess. Både Elisabeth, Simen og Nikolai har nokon musikalske utfordringar, som dei ikkje greier å meistra utan litt støtte. Med hjelp av sine medmusikantar, kjem Elisabeth, Simen og Nikolai nærare læringa, og meistrar notane sine betre.

6.1.2 Teoretisk forankring – Det sosiokulturelle læringsperspektivet og situert læring

Dersom eg skal forankra desse situasjonane og den læringa som finner stad, i teori, så minner det meg om sosialkulturelle læringsformer. Teoriar om sosialkulturelle læringsformer stammar også ifrå Vygotsky som den proksimale utviklingssona, og ein kan seie at den proksimale utviklingssona er ein måte å praktisera slike sosialkulturelle læringsformer på. Teoriane handlar om at all læring kan sjåast på som ein sosial prosess, då det ikkje vil skje nokon læring utan at individet står i eit samspel med sosiale omgivningar (Imsen, 2012, s. 251). Teoriane om slike sosialkulturelle perspektiv på læring, stammar ifrå Vygotsky sine læringsteoriar. Han meiner at læring kan forståast i relasjonen mellom eit individ og det sosiale- og kulturelle feltet. Sjølv formulerer Vygotsky det slik:

Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals. (Vygotsky, 1978, s. 57)

Her hevder altså Vygotsky at alt borna lærer, springer utifrå det sosiale, og så inn i det individuelle. Imsen (2012), oversett og reformulerer Vygotskys perspektiv slik:

Et sentralt poeng hos Vygotsky er at all intellektuell utvikling og all tenking har utgangspunkt i sosial aktivitet. Den individuelle selvstendige tenkingen er sosialt betinget, og er et resultat av sosialt samspill mellom barnet og andre mennesker. Det er ikke slik at individuell utvikling skaper sosial aktivitet. Det er omvendt. Utviklingen løper *fra* en tilstand der barnet kan gjøre ting sammen med andre, og *til* en tilstand der det kan gjøre ting alene (s. 254 – 255).

Nært slekta til dette læringssynet, finn me teoriar om *Situert læring* (Lave og Wenger, 1991). Lave og Wenger såg også viktigheita av å flytte læringsfokuset vekk ifrå det individuelle, og til det sosiale, og enda meir spesifikt inn mot *fellesskapet*. Dei peiker nemleg på teorien om at læring primært skjer gjennom deltaking med andre aktørar i ulike fellesskap, nærmare bestemt praksisfellesskap. Slik som korpset er, til dømes. Dei formulerte dette slik:

(...) that learning is an integral and inseperable aspect of social practice. (Lave og Wenger, 1991, s. 31)

Læring i slike praksisfellesskaper kallar dei for situert læring. Dei meinte at sjølve læringa tok form i gjennom noko som vart kalla *legitim perifer deltaking*. Legitim perifer deltaking er ein prosess som er sentral når ein snakkar om situert læring, og relasjonen mellom nybegynnarar og dei meir erfarne (Lave og Wenger, 2003, s. 31). Sjølve omgrepet, handlar om korleis dei nykomne etterkvart ifrå å vera lite erfarne novisar, til å etterkvart bli ekspertar, og ein større del av det etablerte fellesskapet med hjelp ifrå dei noverande ekspertane (Lave og Wenger, 1991, s. 29). Som ny i praksisfellesskapet, byrjar ein med ein avgrensa tilgang, og får berre lov til å ta del i dei enklare utfordringane og arbeidsoppgåvene som ligg i fellesskapet. Etterkvart som ein veks lengre inn i praksisfellesskapet, får ein større tilgang, vanskeligare oppgåver heilt til ein etterkvart blir eit fullend medlem av fellesskapet. På dette tidspunktet, kjem det ofte inn nye novisar, som må gjennom same prosess eller opplæring.

Sjølve omgrepet «praksisfellesskap» blei også introdusert av Lave og Wenger i 1991, då på engelsk, *Communities of practice*. Ei definert forklaring av omgrepet kom derimot ikkje før i 1998, i ei bok med same namn. I boka (1998) peiker Wenger på at eit praksisfellesskap er eit fellesskap der aktørane har ei felles interesse, og at aktørane må praktisera desse interessene på eit eller anna plan. Juniorkorpset, tolkar eg at har desse premissa for å kunne kallast eit praksisfellesskap. Musikantane på korpset har ei felles interesse, nemleg musisering på forskjellige instrumenter, og dei møtast for å praktisera nettopp dette. Når Wenger og Lave utdjuper om såkalla legitim perifer deltaking, ser eg også stor relevans til korleis korpsets strukturelle rammer er sveisa saman. I korpset er det vanleg at mindre erfarne blir meir erfarne, og lærer meir om praktisering av si interesse, ved hjelp av sosiale drivkrefter for eksempel i ein dirigent, eksperten i deira praksis, men og av kvarandre, slik som ein såg mellom Frida og Maria som er junior 2, og Nikolai som er junior 1. Her dreg Frida og Maria Nikolai med seg opp i fellesskapet, ved å introdusera han for fleire sider av klarinettspelinga, som han ikkje greidde før.

Sosiokulturelle læringsperspektiv som eg var inne på og situert læring, tykkjer eg viser seg tydeleg i all læring der det er ein lærar tilstade, då læraren tilbyr eleven det sosiale samspelet som trengs for å læra noko, i ein bestemt kontekst. I korpset, blir strukturen i korpset der enkelte er meir erfarne enn andre, nok ein faktor for at sosial læring finn stad, då ikkje berre læraren sit på kompetanse, men også dei andre aktørane. Musikantane som er meir erfarne, kan hjelpa til i læringsprosessen til dei mindre erfarne. Situert læring og sosiokulturelle læringsperspektiv, vil setja korpset i eit godt lys då korpset i stor grad kan sjåast som eit sosialt praksisfellesskap, der ein jobbar saman med andre born og ein dirigent, og lærer om korleis ein kan musisera både saman og solistisk. Alle musikantane sitter på si eiga realkompetanse, som brukast til å inspirera og å demonstrera korleis «musikk» kan gjerast.

Med utgangspunkt i sosiokulturelle læringsperspektiv og situert læring, har eg i ettertid av mine empiriske funn reflektert rundt korleis eg legg til rette for sosial- meistring og læring og verkeleg brukar praksisens sosiale fordelar for det dei er verdt. Etter å ha lest om Vygotsky, Lave og Wenger og deira sosiale perspektiv på læring, har eg forstått at ei hybridrolle som både dirigent, komponist og pedagog kan gjera prosessen lettare, då ein har all makt til å leggja til rette for at musikantane mine meistrar noko saman, for at dei så meistrar noko individuelt, og for at musikantane kan læra kvarandre ting.

Eg har erfart at det kan være både praktisk og tidsparande for dirigenten dersom repertoaret er utforma på eit vis som gjer det enkelt for musikantane å læra av kvarandre. Til dømes, har eg prøvd dette gjennom bruk av eit stykke som har eit melodisk tema som går om og om igjen, bare med små endringar, i «Variasjonar over eit tema». Her er det mykje læring musikantane kan hente utifrå kvarandre si musisering. Ikkje berre kan musikantane snakka om korleis ein trykker forskjellige grep, eller korleis forskjellige tonar skal låta, men dei kan også bruke øyrene til å imitere etter kvarandre.

Eg tykkjer at slike sosiale læringsteoriar er desto viktigare å ha forståing og respekt for når ein arbeider med eit juniorkorps, enn dersom ein jobbar med eldre musikantar. Når musikantane er såpass ferske at dei berre har spelt i kanskje eitt år, opplever eg at dei absorberer kunnskap som ein svamp, i motsetnad til ungdommar der ein nærast på pressa lærdommen inn. Alle inntrykk som er rundt dei blir plukka opp, og fort ein del av deira eigen praksis. Dersom musikantane som er junior 2, er dyktige og aktive, trur eg at dette vil smitte over til dei nye

junior 1'arane, slik at dei etterkvart vil bli dyktige og aktive. Men ein sånn årleg spiral, vil nivået utvikla seg vidare og vidare, og nivået og graden av meistring vil stiga.

6.2 Klarinettgruppa og kornettgruppa

21. November, gjorde min hjelpeobservatør denne observasjonen:

Under gjennomspilling av nytt stykke, mot slutten av korpsøvelsen jobber korpset med ein av de mer majestetiske delene av "Røff". Aleksander jobber med klarinettgruppa, som skal spille melodi i starten av stykket. Aleksander gir streng beskjed om at den melodiske frasen må spilles med mer stolthet, som om kongen skulle gå forbi. "For å få til da, må dåke artikulera!! Ta-tata-Taa, sant? Akkurat no låte da som om dåke har ei bolla i monnen". (Observasjon, hjelpeobservatør 21. November)

Den melodiske, og majestetiske frasen det var snakk om, er den som er under. Den var konstruert for å trenna opp musikantane til å læra seg å overdriva artikulasjon, dersom det sto spesifikt i noten korleis dei skulle artikulere kvar tone. Her har me tre typar artikulering, aksent (>) som betyr at tonen skal settast hardt ann, staccato (ein prikk) som betyr korte tonar og tenuto (ein strek) som betyr uthalde tonar. I stykket Røff, beveger forskjellige melodiar og rytmiske riff seg rundt i korpset i mellom forskjellige instrumentgrupper. Vidare i observasjonen, i ettertid av mine tilbakemeldingar til klarinettane skulle kornettane spele den same melodien, og då kom hendinga som både eg og min hjelpeobservatør beit oss merke i.



Kornettane setter ann melodien, og speler akkurat som eg bad klarinettane om å gjera. Artikulasjonen er på plass, dei speler sterkt og majestetisk og det einaste som manglar er at alle treffer riktige tonar. (Observasjon 21. November)

Når kornettene overtar melodien litt etterpå klarinettene, spiller de akkurat som Aleksander ba klarinettene om å spille. Og det, uten at Aleksander hadde retta seg mot kornettgruppa, under instruksjonen til klarinettene. (Hjelpeobservatør, observasjon 21. November)

6.2.1 Analytisk kategorisering av empiri

Det eg og min hjelpeobservatør oppfattar her, er at kornettgruppa på eigenhand hadde oppfatta at dei skulle spele den same melodien, som klarinettane hadde. At kornettgruppa presterer på overraskande vis, var inga tilfeldigheit. Sidan dei hadde forstått at dei hadde same melodi som klarinettgruppa, hadde dei tydeligvis følgt nøysamt med under min kritikk av klarinettgruppa si «slappe» speling. Det var lett å sjå og å høyra, at kornettgruppa ynskja å jobba for å imitera idealet slik som eg påpeikte at det skulle vera. Her tolka både eg og min hjelpeforskar at kornettgruppa hadde på same måte som klarinettgruppa, lært av klarinettgruppa sine feil.

6.2.2 Teoretisk forankring – Sosial-kognitive læringsteoriar - Bandura

At musikantane bruker observasjon og imitasjon, for å læra kan minna om ein annan nært slekta sosial læringsteori enn Vygotsky sine teoriar, nemleg såkalla sosial-kognitiv læringsteori. Sosial-kognitiv læringsteori blir ofte knyta til Albert Bandura, på same måte som self-efficacy. Bandura hevder med stor sikkerheit at mennesket er i stand til å hugsa og gjengi tidlegare opplevingar. Han påpeiker at den ytre åtferda ikkje naudsynt er vesentleg i ein læreprosess, og at det kan holda lenge å sjå, og observere kva andre menneskjer gjer (Imsen, 2012, s. 186). Bandura har utvikla ein teori, kalla for «observasjonslæring», som nettopp går ut på at individet har evne til å ta lærdom av det som skjer rundt seg, gjennom observasjon og imitasjon.

Vidare, påpeiker Bandura at det ofte under slik sjølvmotivert læring, forventast av eleven at det er ei belønning i andre enden (ibid., s. 187). Belønninga i korpset, er ofte utdelt i form av skryt og ros i staden for kjeft og konstruktive tilbakemeldingar. At kornettgruppa tenkte dei ville få skryt av sine gode prestasjonar, og bli brukt som eit «godt eksempel» for alle andre, var kanskje nok motivasjon, til å prestera utan å ha blitt direkte initiert. Bandura, støtter seg vanlegvis mot behavioristiske teoriar, der det ofte bør vera ei form for forsterking, ofte i form av ei belønning, for at læring skal finna stad (ibid., s. 186).

Ofte skjer observasjonslæring i form av fire delprosessar:

Merksemd → Hukommelse → Imitasjon → Motivasjon

Merksemdsfasen er der eit individ, eller i vårt tilfelle ei kornettgruppe, retta merksemda si mot noko som virka interessant, nemleg den majestetiske melodistrofa. Dei var også

merksame på at klarinettgruppa *ikkje* fekk det til. Under hukommelsen, prøver kornettgruppa å kva det var dei ikkje måtte gjere, og kva dei heller måtte gjere. Deretter kommer sjølv imitasjonen, der kornettgruppa hiver seg ut i utfordringa, og gjer så godt dei kan på bakgrunn av kritikken klarinettane fekk. Motivasjonen, som eigentleg burde vore innerst i aktivitetsrekka, kommer då til slutt, då kornettgruppa forventar skryt for sine prestasjonar, noko dei også får.

Slike imiterande prosessar, har gått føre seg i stor grad under musiseringa i undersøkinga mi. Ikkje berre imiterer musikantar direkte av melodiske eller rytmiske strofer, men dei prøver også å imitere stemningar, styrkegradar, uttrykk og meir. Slike prosessar, var til tross for ein nokså behavioristisk inngangsvinkel hjulpsame under korpsøvingane. Dei sosial-kognitive og dei sosio-kulturelle teoriane slektar på kvarandre, då dei begge føreseter sosiale prosessar for at det skal oppstå læring, forskjellen er bare korleis læringa blir gjort, om det er gjennom instruksjon/demonstrasjon eller ei form for imitasjon.

Å tilpassa repertoar som legg til rette for slik imitasjon, er ikkje vanskeleg. Dette kan være tidsparende og praktisk for dirigenten, på same måte som andre sosiale læringsformer. At ein skriv liknande melodiske eller rytmiske motiv inn i forskjellige stemmer, kan legga til rette for at imitasjon blir brukt av musikantane, slik som i min empiri. Eg er likevel kritisk til metoden, sidan musikantane ikkje lenger leser heile notebiletet sjølvstendig, når dei prøver å imitera andre. Når dei byrjar å imitera andre, ser dei på tonane i noten sin som referansepunkt, medan dei ikkje les rytmane, dei berre imiterer dei. Å kunna lesa rytmar sjølvstendig er viktig, og imitasjon kan ofte føre til at musikantane ikkje trenger å trenast på rytmisk notelesing. Til dømes har eg erfart at musikantar også imiterer, når dei ikkje bør det. Kanskje skal rytmikken eller melodien være litt forskjellig ifrå den som allereie er spelt av andre musikantar, har musikantane som imiterer evne til å lese sin eiga rytme, utan å bli for opphengd i kva dei allereie har høyrte? Difor har eg reflektert meg fram til at det kan være smart å legga til rette for slik imitasjon, men i moderate mengder, då korpset skal lære opp sjølvstendige musistarar.

6.3 Julie, på fløyte

Pausen er over, og korpset skal ha si siste gjennomspeling av repertoaret som skal spelast på konserten 23. november. I det eg klappar hendene i saman og kallar inn til øving, ser eg at Julie (junior 2) står med notepermen sin, og samanliknar nota si med Kristian (junior 2) på saksofon sine notar.

Julie, har eit intenst blick inn i notane til Kristian. Ho peiker og gapar. «Frederika, kom her! Sjå på notene til saksofonene!!». «Oj», svarar Frederika upåverka, før ho springer for å hente fløyta si. (Observasjon, 23.11.2017)

«Aleksander?», spør Julie fint når alle har satt seg ned og roen senkar seg før øvinga skal begynne igjen. «Ja, Julie?» svarer Aleksander. «Er det du som lager alle sangene vi spiller?», spør Julie. «Ja, det er det...» svarar han. «Hvorfor har du gitt saksofonene så sinnsykt mange vanskelige og raske noter, mens fløytene har mye lettere? Er det fordi vi er dårligere?» spør Julie, med eit kritisk blick mot Aleksander. «Du, det er ikkje slik at sjølv om det ser vanskelig ut, så treng da å bety at da er vanskelig. Nokon ting er lettare på saksofon, enn det det er på fløyta. For eksempel så er det jo umulig for saksofonane å spela så lyst som dåke? Uansett, i tillegg så må eg jo innrømme at nokon av saksofonane er veldig flinke til å øva heima, om du skjønne kva eg meiner?» svarer Aleksander rolig. Svaret til Aleksander ser ut til å være godt nok for de fleste, men Julie ser fortsatt litt forvirra og utilfreds ut, i det Aleksander sier at nå skal de spele gjennom de to stykkene, før de går hjem for idag. (Observasjon, hjelpeobservatør 23.11.2017)

Under gjennomspelinga av repertoaret til konserten, snur Julie seg ofte bak, og ser mot saksofonane, når dei speler melodi, dette påverkar hennar eigne prestasjonar, då ho gløymer å komma inn på rett plassar, og i tillegg verker ho ikkje særleg konsentrert. (Observasjon, 23.11.2017)

For å gi lesaren litt kontekst, om kva for forskjell det er på stemmene har eg vist eit døme under. Her ser me fløyttestemma og altsaksofonstemma, på starten på stykket «Røff». Dette er riktig nok bare eit eksempel, der forskjellane er ganske store. Det var ikkje alltid slik at fløytene hadde «så mykje» lettare notar, men av og til trengde enkelte av musikantane i saksofongruppa ei real utfordring, for å ha noko å strekka seg etter.

Røff

Fløyte 1 Aleksander Haga Tveit

♩ = 100

ff *mp*

Roff

Altsaksofon 1

Aleksander Haga Tveit



6.3.1 Analytisk kategorisering av empiri

I denne situasjonen, tolkar eg at det oppstår nokon komplekse kjensler hos Julie, ifrå når ho oppfattar forskjellane i notane, og i det me har vår litle diskusjon. Julie har lagt merke til at Kristian har vanskeligare notar enn det ho har. Når ho ser dette, trekk ho ein parallell mellom notane, og eit nivåhierarki blant musikantar i korpset. Sidan ho forstår at det er eg som har laga notane, byrjar ho å tvila på sine egne ferdigheiter på fløyte, sidan ho ikkje har like vanskelege notar som Kristian har. Dette har innverknad på hennar åtferd resten av denne korpsøvinga.

6.3.2 Teoretisk forankring – Speglings- og stemplingsteori

Dersom eg skal trekka denne åtferda opp mot ei teoretisk forankring, har eg funne ut at denne åtferda kan minna om kjensler knyta til *speglingsteori*, og korleis ein ser seg sjølv utifrå andre sine oppfatningar om oss (Imsen, 2012, 419).

Teorien stammar ifrå George Herbert Meads omgrep om symbolsk interaksjon. Symbolsk interaksjon, blei ofte knyta til korleis ein prøver å forklara andre individ og deira åtferd, utifrå deira samhandling og interaksjon, med oss. Forklaringane me dannar oss, beskriv korleis det «objektive»-sjølvbiletet kjem i stand. Mead påpeikte at me ikkje naudsynt bare observerer oss sjølv når me dannar oss eit sjølvbiletet, men at me også i stor grad observerer andre sine reaksjonar på oss sjølv, og lar desse reaksjonane ta stor plass i vår konstruksjon av sjølvbiletet. I tillegg til at ein kallar dette for symbolsk interaksjon blir denne prosessen oftare kalla for *sosial spegling*. Mead såg difor på sjølvbiletet vårt som ein sosial struktur (ibid.). Han trudde sjølvbiletet vart konstruert og eksisterte som samhandling og verksemd med andre menneskjer. Sjølvbiletet var altså ikkje noko ein hadde som eit fast personlegdomstrekk i

hovudet, men det oppsto mellom ein sjølv og andre, i sosiale kontekstar. Til dømes kunne ein ha fleire forskjellige sjølvbileter, dersom ein var del av forskjellige sosiale praksisar/fellesskap.

For å utvikla eit sjølvbilete, var det i følgje Mead naudsynt at individet tolka signaler ifrå menneskja rundt seg og kva desse signala fortalte oss om deira oppfatning om oss. Denne tolkinga innebar at individet prøvde å sjå seg sjølv ifrå andre sitt perspektiv. *Korleis ser eg ut, i hennar eller hans auger akkurat no?* Dersom ein tolka at andre reagerte positivt på oss, så blei sjølvbiletet sterkare i den spesifikke sosiale konteksten. Dette gjekk også andre vegen. Dersom ein merka at andre sine reaksjonar på oss var negativt lada, ville sjølvbiletet vårt få «ein trøkk», og me ville bli usikker på oss sjølv.

Heldigvis er det ikkje slik at absolutt alle si vurdering og oppfatning av oss er til bry for oss. For at andre si oppfatning skal ha betydning for oss, vårt kjensleviv og sjølvbilete, må oppfatningane komma ifrå ein «*signifikant annan*» (s. 420). Med dette meinast kort fortalt, at det må vera nokon me bryr oss om. Imsen påpeiker at læraren i skulen, ofte vil bli den signifikante andre, for elevar.

For at forskjellige individ skal kunne greia å tolka denne signifikante andre, utifrå deira perspektiv, er ein avhengig av at det ligg noko form for kommunikasjon til grunne. Utan at det kjem ein form for signal, ifrå *den andre*, vil det vera umogleg å perspektivera seg og prøva å forstå eins verdi i deira auger. Mead trudde språket, og dei verbala utsegna våre var viktige bodbringar for denne naudsynte kommunikasjonen. Utanom språket, er det også fleire former for formidlingskanalar som kan hjelpa å individet å tolka andre sine reaksjonar, meiningar og kjensler om ein sjølv.

Eg ynskjer å trekkja fram nokon slike former for kommunikasjon no. Til dømes, trekk Mellin-Olsen og Rasmussen fram korleis skulen formidlar oppfatningar om elevane på mange måtar som kan påverka elevane sitt sjølvbilete i heftet *Skolens Vold* (1975). Blant desse nemnar dei blant anna: dårlige karakterar, lærarens likegyldighet og lave mot i møte med eleven (Olsen & Rasmussen, 1975, ss. 68-69). Good (1980) gjorde også ei undersøking som sikta på å læra meir om korleis ulike lærarar forskjellsbehandla sine elevar og kommuniserte sine oppfatningar om elevane sine, til elevane sine indirekte. Nokon av kommunikasjonsmønstra som gjekk igjen, var:

- svake elever ofte blei plassert lengre bak i klassen
- svake elever fekk mindre merksemd
- svake elever fekk sjeldan svara på spørsmål i klassen
- dei svake elevane fekk mindre tid til å svara på spørsmål og i tillegg blei dei ofte ikkje tatt seriøst og læraren bevegde seg fort vidare dersom dei svarte feil
- dei svake elevane blei kritisert meir når dei ga feil svar
- dei flinke elevane fekk meir ros dersom dei gjorde noko riktig, medan svake blei rosa for sjølv dårlege utanomsvar, som ein slags «takk for innsatsen»
- dei svake elevane fekk mindre og dårlegare feedback
- læraren krav mindre arbeid og innsats ifrå dei svake elevane

(Good, 1980, ss. 87-88)

Utifrå at slike oppfatningar ifrå andre blir gjort tydeleg for elevane, slik som vist, dannast det ei rekke negative kjensler hjå elevane. Når elevane byrjar å forstå at lærarens oppfatningar om dei er negativt lada, byrjar elevane å oppfatta seg sjølv på den måten. Elevane kan føla seg *stempla*, og blir gitt *negative merkelappar* som dei lar definere seg sjølv. Stemplinga som blir opplevd, setter negative spor hjå eleven og kan få store konsekvensar for vidare åtferd (Imsen, 2012, s. 421). Elevane si sjølvoppfatning, blir forma av den negative stemplinga, og dei føler seg mindreverdige, i stor grad. Slik negativ stempling, kan i mange tilfelle føra til at individet unngår dei sosiale kontekstane og situasjonane der negative stempel blir eksponert.

6.3.3 Refleksjonar - Ei utfordrande ulempe mellom korpset og den differensierte undervisninga

Når ein utifrå tidlegare undersøkingar og teoretiske innfallsvinklar ser kva konsekvensar sosial spegling kan føra til byrjar eg å tenkje kritisk over korleis korps er ein læringspraksis der dirigentens oppfatning om musikantane er sentral for dirigentens framgangsmetodar og korpsets metodologiske drift. Det er heldigvis ikkje slik at eg kan ramsa opp mange av eksempela ifrå føre side å vera relevante i korpsdrifta, men det er særleg eit par driftsmessige tiltak som korpset praktiserer som nærast demonstrerer dirigentens oppfatning om musikantane. Til dømes er korpsets sitteposisjonar ofte basert på at dei «flinkaste» sit yttarst og blir leiaren/leiarane i si instrumentgruppa. Riktig nok sitter musikantane sortert etter instrumenter, og det er ikkje slik at sjølv om slagverkarane står bakarst, så betyr det at slagverkarane er dei dårlegaste muskarane i korpset. I gruppene derimot, sit musikantane ofte inndelt etter nivå. Den andre tydelige kommunikasjonen ifrå dirigenten som tydelig avbildar

våre oppfatningar om musikantane, er nemleg notane. *Kven får dei vanskelege notane, og kven får dei enkle?*

Så fort ein tek i bruk differensierte notestemmer, særleg når ein lager notane sjølv, kan notestemmene vera ein ganske direkte måte for musikantane å tolka korleis dirigenten oppfattar musikantane på. Notedifferensiering er nemleg ein prosess der ein som komponist/lærer er reint tvungen til å bruka eins oppfatningar om sine musikantar, i eit praktisk-anvendelig lys. Når undervisninga er differensiert i form av slike individuelt tilpassa notar basert på dirigentens oppfatningar om musikantane, blir differensieringa til læraren gjort open og tydeleg for musikantane, sidan korpset er ein sosial praksis. Mogleiken for at elevane i korpspraksisen oppfattar strukturen og nivåinndelingane, blir difor enda større enn i eit vanleg klasserom, då musikantane blir gjort klar over kva andre musikantar gjer på eit musikalsk og kontekstuell fagleg plan, på ei eller anna måte.

Sidan korpspraksisen gjer differensieringa sopass tydleg for musikantane, kan korpspraksisens rammer lett virka negativt inn på sjølvoppfatningane til musikantane, dersom ein ikkje utøver varsemd. At slike nivåhierarki eksisterer tydelig for musikantane, trur eg kan ha stor innverknad på deira motivasjon og deira forventningar til eigne prestasjonar. Til dømes har eg stor tru på at dersom ein blir formidla på ein eller anna måte at ein er mindre dyktig, så vert ein etterkvart mindre dyktig. Dersom ein svak muskant oppfattar at han er blant dei svake musikantane i korpset, over lengre tid, vil til slutt musikanten *læra* ei slik oppfatning om seg sjølv. Med ei slik oppfatning, vil musikanten alltid tenka at grunnen til at han ikkje får til utfordringar, er fordi han *er* ein svak muskant, og at hans nivå difor ligg utanfor hans kontroll. Ei slik oppfatning, kallast lærd hjelpelausdom, og kan vera krevjande å dra musikantar vekk ifrå (ibid., s. 463). Når ein tilpassar notar til korpset, må ein altså vera svært bevisst, på slike moglege konsekvensar. Dersom ein har svake musikantar, må ein jobba hardt for at dei ikkje skal oppfatta dette, over lengre tid. Heldigvis, er det sjølvsgt forståing blant musikantane om at enkelte har spelt lengre enn alle, men dette gjelder også blant musikantar som har spelt like lenge.

Eg ynskjer sjølvsgt ikkje å leggja opp til ein praksis, der musikantane forstår at det er eit slags nivåhierarki som alle blir inndelt etter. Men på grunn av differensieringa si openheit i korpset, blir det nærast umogleg å unngå. Så kva gjer eg? Lar vera å differensiera notane?

Til tross for at eg ikkje ynskjer ein slik tydeleg nivådelt praksis, må eg likevel «*stå hardt i stormen*», og tenkje over konsekvensen praksisen kunne tatt, dersom eg hadde valt å ikkje differensiera notestemmene. Dersom eg hadde valt å skriva like vanskelege notar til alle, utan individuell tilpassing, hadde eg fort vore tilbake til null-punktet igjen, der ein får liten grad av meistring ifrå store delar av musikantgruppa. Så då blir spørsmålet mitt, kva er viktigast:

- *å utøva ein praksis der alle opplever grad av meistring knyta til si personlege proksimale utvikling, til tross for å kjenna på at det finnst tydelege elevforskjellar i gruppa*

eller:

- *å utøva ein praksis der ingen opplever forskjellsbehandling då notane ikkje er tilpassa dei individuelle nivåa, til tross for at dette betyr at bare eit fåtal vil meistra notane*

For meg, er dette valet enkelt. *Mitt val*, faller på det fyrste alternativet, då eg trur kjensle av meistring, uansett nivå, er viktigare for motivasjonen i eit individ, enn å føla at ein er «*best*», eller *like god* som alle andre, utan at ein naudsynt er det. Sidan eg til tross for dei moglege konsekvensane av å bruka opent differensiert repertoar, framleis ynskjer å gå fram med denne metoden i mi undervisning, blir eg heller naudsynt til å finna ein måte å handtera sosial spegling på.

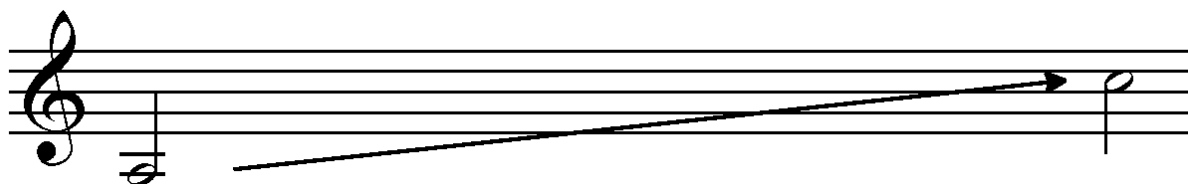
6.3.4 Refleksjonar – Ei mogleg løysing, på eit omfattande problem?

Det er altså viktig å visa omtanke under gjennomføring av differensiert undervisning. I desse situasjonane, der musikantane byrjar å undra på mine oppfatningar om dei, som menneske og muskar, er det vanskeleg å bruka repertoaret til å fiksa problemet, slik som ein til dømes kan gjera for å leggja til rette for større grad av meistring. Ein kan ikkje skriva vanskelege stemmer til musikantane, bare fordi dei har byrja å oppfatta at dei ikkje er blant dei flinkaste. Om eg hadde gjort det, ville det ført til at deira sjølvbilete kunne blitt knust, då dei for vanskelege notane ikkje ville passa deira føresetnadar. Som ein måte å handtera desse situasjonane på, har eg har sett stor verdi, som Mead gjorde, i korleis eg kan bruka verbale forklaringar som kommunikasjon og signal til musikantane i korpset, for ulike budskap. Eg kan til dømes forklara og forsvara kvifor notane er tilpassa som dei er, for musikantane i korpset, ikkje som ei unnskyldning, men som ei form for læring.

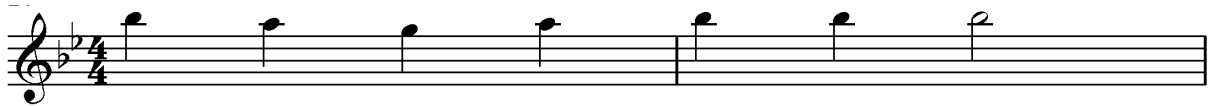
Realiteten rundt kvifor notane mellom Julie og Kristian var differensiert i stor grad, var ikkje knyta til at Julie var ein «dårleg» utøvar i heile tatt. Faktumet at fløytene har notar som ser enklare ut enn saksofonane sine, er heller knyta mot mine erfaringar med dei ulike instrumenta og kva som er vanleg progresjon å ha på desse. Medan saksofonistar fort får lyd i instrumentet som nye aspirantar, brukar fløytistar ofte å bruke fleire månadar før dei får god og fin tone, sidan dei har ein teknisk krevjande blåseteknikk der utøvaren blåser luft nedover, som om ein speler på ei brusflaske. Dette resulterer i at det for fløytistar kan virka som om saksofonane ligg mange hakk i front, sjølv om det eigentleg er heilt vanleg. På fløyte, ligg difor dei største utfordringane for juniorar å få fin lyd i fløyta, i forkant av det å kunna spele raske tonar. Sidan saksofonane ikkje har den same utfordringa, treng dei andre utfordringar, slik at repertoaret kan setja krav til proksimal utvikling. Sidan dette var faktumet, var det viktig for meg å understreka under øvinga at alle instrument har sine eigne utfordringar, og at forskjell i notane *ikkje alltid* treng å vera knytt til nivåforskjellar blant musikantane.

Eg har erfart at gjennomtenkte forklaringar ofte var godt nok for at musikantane ikkje tenkte over nivåhierarkiet lenger. Forskjellige instrumenter, har som eg har nemnd tidlegare forskjellige eigenskapar og unike kvalitetar. Å ta utgangspunkt i desse forskjellane, og å forklara musikantane kvifor ting er som dei er, kunne hjelpa stort i å fjerna fokuset vekk ifrå «nivå»-vurderinga deira.

Til dømes ville ein/ei som spelar baryton kunne få sjokk dersom ein såg notane til fløytene. Dette er fordi at på messing instrumenter er det vanleg at jo betre ein blir på instrumentet, jo lysare klara ein klara å spela sidan «ambissen», som me har vore inne på tidlegare, blir gradvis sterkare. På fyrste året til mine musikantar på baryton, prøver me å ha som mål å læra dei å spela ifrå litle A, og opp til tostroken C, som vist i figuren under.



Fløytene derimot som er det lysaste instrumentet i korpset, byrjar i eit mykje lysare register når dei byrjar å spele. Allereie fyrste halvåret, pleier me å introdusera dei for tonane i figuren under, for at dei enklare skal kunna musisera med andre musikantar på andre instrument.



Dette er eit register, som aspirant/junior-barytonisten ikkje kjem til å nærma seg på fleire år, til og med om musikanten øver mykje. Fenomen og faktum om dei ulike instrumenta si eigenart som dette, ligg ikkje intuitivt hos musikantane. Eg har opplevd at mange musikantar vurderer seg sjølv oppimot andre musikantar, på andre instrument. Dette kunne skapa stor forvirring, sidan ein på ulike instrument lærer heilt forskjellige ting, dei fyrste åra. At ein formidlar slik ikkje-intuitiv instrumentkunnskap nøysamt for musikantane, har eg opplevd at kan både kan gi dei større forståing for sitt eige instrument, korpsets- kompleksitet, struktur og i tillegg fjerna noko av «nivå»-jaget som enkelte musikantar til tider er veldig opptatt av.

At det ligg store forskjellar i mellom instrumenta, er det ingen tvil om. Men det er også store elevforskjellar i nivå, i mellom musikantar som spelar same instrument, til dømes mellom to fløytistar. I slike situasjonar kan ein ikkje dirigenten forklara nivåforskjellane med hjelp av å bruka av ulikheita mellom instrument. Her er elevforskjellane meir reelle, og dei treng ikkje handla om ytre faktorar som instrumentets eigenart osv. I desse situasjonane, handlar elevforskjellane rett og slett om kven som er «dyktigast til å spela». Til tross for at dirigenten ikkje lenger kan gjømma seg bak ytre grunnar under forklaringa av slike forskjell, har eg opplevd at dette ikkje trenger å vera så vanskeleg å bruka verbale forklaringar, i desse situasjonane heller. No handlar om å formidla til musikantane, kvifor det er viktig å øva. I korpset undersøkinga tek utgangspunkt i, blir poenget om viktigheten av øving formidla svært ofte, i samband med musikantane sine instrumentinstruktørar. Musikantane skjønner difor etter få veker som aspirant at øvingsmengde vil vera avgjerande for den individuelle progresjonen. Sjølv, om dei forstår dette, er det mange musikantar synast at det er nok øving å komme på alle korpsets øvingar, og føler nok progresjon på denne måten. Andre musikantar, er meir fyrige og ynskjer å utvikla seg enda meir, utanfor dei timane korpset har øvingar.

At forskjellige musikantar gjennom sine tolkingar av deira signifikante andre sine oppfatningar, oppfattar at ein er dårlegare enn andre, trur eg difor ofte grunnast slik av musikanten: *«Ja, men dei er bare flinkare enn meg, fordi dei øver meir. Hadde eg øvd like mykje, kunne eg vore like flink, om ikkje endå betre»*. Med ei slik forståing, er det ikkje sikkert at alle musikantane vil ta det så tungt, at andre er flinkare enn ein sjølv.

7. Tredje syklus – Flow & Peak Experiences

I dette kapitlet, skal eg greie ut om empiriske funn gjort i samanheng med to forskjellige situasjonar som oppsto under den tredje og siste syklusen i mi undersøking.

Under denne syklusen, har eg særleg observert og erfart to opplevingar som hadde ganske omfattande reaksjonar, både hjå meg og mine musikantar. Fyrst, vil eg presentera empiri som omhandlar at korpset kjem inn i ei flytsone, *flow*, under musiseringa der høgt fokus og konsentrasjon fører til at mi rolle som taktstokk blir overflødig. Deretter presenterer eg empiri ifrå ein konsert der ei knippe musikantar hadde sterke reaksjonar og opplevde overraskande kjensler etter ei positiv konsertoppleving. Desse positive konsertopplevingane blir knyta opp mot «*peak experiences*».

7.1 Gjennomspeling av verk - Ei kollektiv flytkjensle?

På andre korpsøving i tredje syklus oppdaga både eg og min hjelpeobservatør eit interessant fenomen. Dette fenomenet har eg aldri opplevd ifrå dirigentpodiet, i fronten eit juniorkorps før. Me øvde på stykket «No Light without Darkness», som korpset hadde hatt utdelt sidan førige veke. Stykket var nøysamt utforma etter kunnskapen eg hadde lærd ifrå empirien i tidlegare syklusar, og var difor skreddarsydd særleg med tanke på å treffa musikantane si proksimale utviklingssone. Det var eit stykke som bygde seg opp, både instrumentelt og dynamisk mot eit slags musikalsk klimaks like før slutt. Me hadde jobba med stykket i over ein klokke time, og under ei gjennomkjøring mot slutten av dagens korpsøving, skjedde dette:

Korpset nærmar seg C-delen i «No Light without Darkness», og plutselig merker eg at mi rolle som taktstokk er overflødig og lite naudsynt. Musikantane driver seg sjølv, og tempoet flyter som aldri før. Eg, går over ifrå å slå tydelege metronomiske slag, til å dirigere sjølve musikken i større grad. Musikantane ser konsentrerte ut, og fokuserer intenst på notane sine. Med all konsentrasjonen, greier musikantane å oppnå ein balansert klang, og alle stemmene kommer tydeleg fram. No, når alle er konsentrerte på notane, og på å gjera jobben sin, kommer verkeleg musikken fram. (Observasjon 12. Desember)

Ingen musikanter er passive, og alle jobber hardt. Fokuset blant barna er stort, ingen ser på hverandre, alle ser bare rett inn i nota si. Nå spiller musikantene som om de kan musikken. Midt i stykket virker det som om det har gått opp mange lys for barna. Trommegruppa spesielt, klarer å etablere et stadig tempo som virker å være urokkelig. Resten av korpset følger på, konsentrasjonen øker og det er ingen som engang ser opp på Aleksander. (Hjelpeobservatør, observasjon 12. Desember)

7.1.1 Analytisk kategorisering av empiri

Det eg og min hjelpeforskar opplever her, er at korpset under gjennomkjøringa ”går inn i” ein slags tilstand eller modus i musiseringa, der det verkar som om fokuset og konsentrasjonen er så høg, at hendingar utan for musikken ikkje verker inn musikantane.

7.1.2 Teoretisk forankring – Flow, Csikszentmihalyi

Når eg skal forankra denne tilstanden eller «moduset» i teori, så tenkjer eg fort på Mihaly Csikszentmihalyis omgrep, *flow*. Flow, oversett til «flyt» på norsk, forståast av han å væra ein optimaloppleving, der individet blir så oppslukt i ein aktivitet, at ein gløymer tid og stad (Csikszentmihalyi, 2005). Ei beskriving av flyt formulert av grunnleggaren sjølv, formulerast slik:

Your concentration is very complete. Your mind isn't wandering, you are not thinking of something else; you are totally involved in what you are doing (...) Your energy is flowing very smoothly. You feel relaxed, comfortable and energetic” (Csikszentmihalyi, 1991, s. 53).

Csikszentmihalyi påpeiker her at djup konsentrasjon og fokus er viktig og sentralt i desse hendingane, og våre optimale opplevingar. Med optimaloppleving, meinast eit augneblink kvar at ein har kontroll over sine handlingar og utfordringar. Mihaly formulerer dette slik:

Yet we have all experienced times when, instead of being buffeted by anonymous forces, we do feel in control of our actions, masters of our own fate. On the rare occasions that it happens, we feel a sense of exhilaration, a deep sense of enjoyment that is long cherished and that becomes a landmark in memory for what life should be like. This is what we mean by *optimal experience*. (Csikszentmihalyi, 1990, s. 3)

I forlenginga av optimaloppleving, og korleis dei kan få ein til å gløyma tid og stad, ser Csikszentmihalyi på desse opplevingane som ei kjensle av lykke, og at ein er genuint tilfreds, med seg sjølv i samband med sin aktivitet.

Men korleis finn ein, og korleis oppstår optimale opplevingar, og korleis blir ein utsatt for denne «flyt»-kjensla? I følgje Csikszentmihalyi, er flyt knyta til dei augneblinka der me frivillig presser grensene for våre kroppslige erfaringar og vårt sin, og arbeider for å meistra noko vanskelig at slike optimale opplevingar oppstår. For eksempel, når ein meistrar ei kompleks musikalsk utfordring. Dette formulerer Csikszentmihalyi slik:

Contrary to what we usually believe, moments like these, the best moments in our lives, are not the passive, receptive, relaxing times – although such experiences can also be enjoyable, if we have worked hard to attain them. The best moments usually occur when a persons’s body or mind is stretched to its limits in a voluntary effort to accomplish something difficult and worthwhile. Optimal experiences is thus something that we *make* happen. (...) for a violinist, mastering an intricate musical passage. For each person there are thousands of opportunities, challenges to expand ourselves (ibid.)

Csikszentmihalyi formulerer også dette på ein annan måte, gjennom at dersom ein engasjerer seg i sjølvkontrollerte og avgrensa aktivitetar, som er tilpassa individet ferdigheiter og nivå, der målet er klart og ein får rask feedback, så vil aktiviteten være og forbli meiningsfull, og derfor vil alt være lagt til rette for at *flow* kan oppstå (2005).

For at eit individ skal komma i inn i ei flytsone, skal det altså innleiingsvis ganske lite til. Ein må engasjera oss sjølv eller andre i sjølvkontrollerte og avgrensa aktivitetar som er tilpassa nivået til aktørane. Men utfordringa om å holda musikantane i denne flytsona veks, etterkvart som ferdigheitene deira og deira angst for å ikkje få ting til veks. Eg skal no forklara dette, utifrå eit eksempel i boka *Flow, the psychology of optimal experience* (Csikszentmihalyi, 1990, s. 74) omgjort til mitt eige eksempel med ein utøvar i min korpskontekst. For å visa visuelt kva eg meiner, har eg laga eit diagram, som vist under.

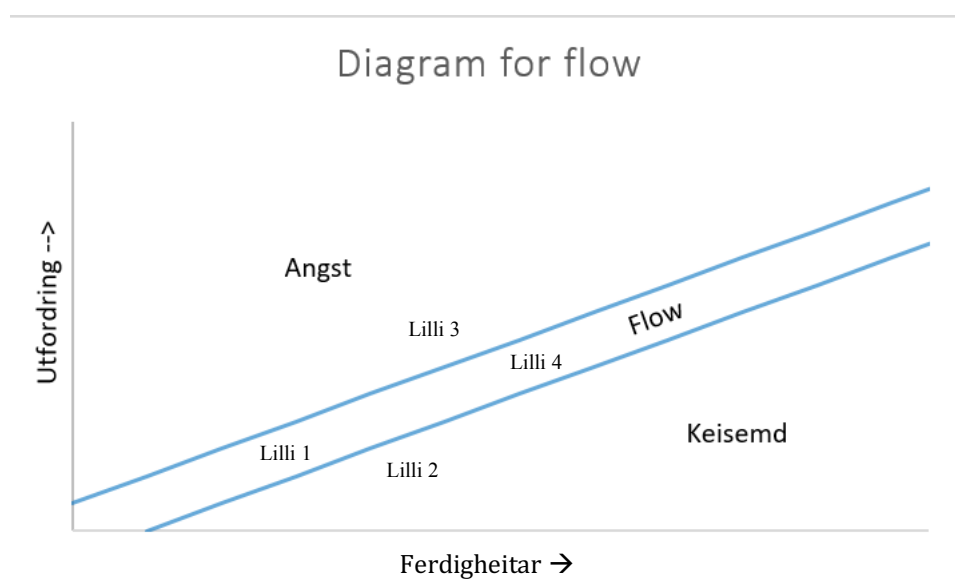


Diagram for flow, konstruert utifrå Csikszentmihalyi (1990) s. 74

Lilli, er ei jente som nett har byrja å spele slagverk i korps. I starten av hennar reise innanfor korpset, har Lilli ingen evner innanfor trommespel. Utfordringa Lilli får av dirigenten, handlar berre om å få lyd i tromma ved å bruka dei to trommestikkene sine. Dette er ikkje ei vanskeleg utfordring, men sidan Lilli ikkje har særleg med ferdigheitar innanfor slagverksutøving, passar utfordringa hennar nivå, og ferdigheitar. På dette tidspunktet, under denne utfordringa, kan det hende at Lilli finner seg sjølv i ei flytkjensle (Vist i diagram, som «Lilli 1»).

Etter litt tid, mistar Lilli derimot denne flytkjensla. Når Lilli har begynt å forstå korleis ho kan få lyd i tromma, har ferdigheitene hennar utvikla seg. Når ho har utvikla seg, blir utfordringa om «å få lyd i tromma» for keisam, for Lilli, og for lett (Vist i diagram, som «Lilli 2»). «Okei, om du har meistra utfordringa, her får du ei ny utfordring» seier dirigenten, og setter ein vanskeleg note på det forholdsvis tomme notestativet til Lilli.

♩ = 70

Plutseleg, går Lilli ifrå å føla at utfordringa var alt for lett, til å skjelva i knea, fordi ho er redd for at ho ikkje kjem til å greia å lesa dei alt for vanskelege notane ho har fått (Vist i diagram, som «Lilli 3»).

Verken keisamheit eller angst for å feile er positive kjensler, og begge to vil enkeltvis holda Lilli vekke ifrå flytkjensla. Men, dersom Lilli kunne kombinert desse to kjenslene, og funne eit kryssingspunkt på midten i mellom angst og utfordring, ville Lilli kanskje kunna kjent på flytkjensla igjen. For å leggja til rette for desse kjenslene, kan dirigenten finna ei utfordring til musikantane, som ikkje er alt for vanskelege, men heller ikkje for lette. Dersom dirigenten legg til rette for at Lilli får ei utfordring som passar Lilli, som er litt vanskeligare enn det ho har greidd til no, for eksempel ved å introdusera Lilli for ein enkel note, der Lilli må kombinere sine ferdigheitar til å lage lyd i tromma, med å lesa enkle symbol som fortel ho når ho skal laga lyd, og når ho ikkje skal laga lyd, legg ein til rette for at Lilli igjen kan kjenna på ei flytkjensle (Vist i diagram, som «Lilli 4»).



Dersom angsten for å feile til Lilli blir for stor, er vegen tilbake til flyten å utvikla sine ferdigheitar. For å få til dette, kan dirigenten gjere utfordringa noko enklare. Å forenkla utfordringar er derimot aldri ideelt, sidan Lilli vil vera klar over at utfordringa som dirigenten har forenkla framleis eksisterer «ein stad der ute», angsten vil difor bli igjen i Lilli, til ein viss grad. Difor må dirigenten prøve å gi passende utfordringar, som gradvis blir vanskeligare og vanskeligare for Lilli å meistra, slik at ho verken møter veggen og får angst for å feile, eller får kjensla av at utfordringane ligg for lett for ho.

I diagrammet, er Lilli i flytsona både under «Lilli 1» og «Lilli 4». Til tross for at begge situasjonane er prega av flow, er «Lilli 4» lengre oppe i diagrammet, og kan difor sjåast på som den mest komplekse situasjonen, då denne situasjonen inneber større utfordringa, og størst krav ifrå Lilli. Til tross for at denne situasjonen er den mest komplekse situasjonen, vil situasjonen derimot bli forandra til keisam, så snart som Lilli har meistra den nye utfordringa. Då treng ho igjen nok ein ny utfordring, som ja, ikkje er for vanskelig, då ikkje for lett.

Men, sjølv om ein legg til rette for «flow» slik som me har vore inne på, så trur eg ikkje at ein naudsynt at kjensla vil oppstå i alle situasjonar. Opplevingane knyta til flyt, er meir sjeldne og kan ikkje bestillast. Det er noko som må oppstå i eit augneblink, som er på eit meir uforklarlig nivå. Difor kan eigentleg diagrammet for flow bare vera ei slags ny forklaring på korleis ein nyttar Vygotskys proksimale utviklingssone, med utfordringar som er akkurat litt for vanskelege for eleven.

7.1.2.1 Flow, eit paradoks?

Utifrå teorien eg har gått i gjennom, og Lillis historie, der eg demonstrerte korleis flow *kan* oppstå og haldast på gjennom å tilpassa utfordringar, ser eit aktuelt paradoks.

Csikszentmihalyi påpeiker sjølv, at flow oppstår i situasjonar der me har kontroll over situasjonane og utfordringane me støyter på. Han påpeiker også at djup konsentrasjon og fokus er viktig, og at me må pressa våre fysiske og psykiske grenser. Utfordringane me jobbar med skal vera vanskelege, og utanfor vår nære utviklingssone. Korleis kan ein ha ei kjensle

av full kontroll i slike situasjonar der det er naudsynt at ein pressar seg sjølv og sine grenser, for å oppnå noko stort?

Dette paradokset er Csikszentmihalyi klar over. I følgje han er kontrollen som ein opplever under flow-opplevinga ikkje reel. Han påpeiker at dersom me hadde hatt full kontroll, hadde me ikkje hatt behov for å via all får merksemd og vår konsentrasjon mot utfordringa me var given. Ein kan aldri vera fult klar over kva som vil skje i framtida, og i neste augneblink, og difor blir full kontroll umogleg å oppnå, men kjensla derimot er framleis sentral for opplevinga av flow. Kjensla av kontroll, påpeiker Csikszentmihalyi at handlar meir om at uroa me har for å feila forsvinner, og at me difor vier oss heilt til aktiviteten (Csikszentmihalyi, 2008, s. 236).

7.1.3 Refleksjonar kring teori, og utvikling av omgrepet kollektiv flow?

Dersom me beveger oss tilbake til empirien, og knyt mine observasjonar opp mot Csikszentmihalyis flow-omgrepet, kan eg sjå fleire parallellar. For det fyrste, så vil eg igjen påpeika at gjennomspelinga av stykket, er mot slutten av korpsøvinga etter at korpset har jobba hardt med dei forskjellige delane og detaljane i musikken. Dette kan ha ført til at musikantane har eit slags fysisk og psykisk overblikk over kva som er dei store utfordringane, kva som burde hugsast og gjennomførast under gjennomspelinga. Dette trur eg kan ha ført til at musikantane kan føla at dei har kontroll, over kva som skal skje.

For det andre, var notane tilpassa i stor grad til musikantane i tråd med Vygotskys proksimale utviklingssone, som eg allereie har knyta nært opp til diagrammet for flow. Ved å aktivt nytta Vygotskys omgrep, *den proksimale utviklingssone*, vil eg difor tru at ein gjennom nøysam tilpassing av korpsets repertoar på eit individuelt plan faktisk kan leggja til rette for flow-opplevingar i korpspraksisen, slik som også flow-diagrammet viser.

At konsentrasjonen er på topp, og at aktiviteten blant musikantane er stor, sjåast også tydeleg i empirien. Tidlegare har musikantgruppa hatt veldig delt involvering i den musikalske læreprosessen, og enkelte musikantar har hatt lett for å gi opp, så snart det var ei lita utfordring i notebiletet. At det har hendt ting med motivasjonen til enkelte av musikantane er det ingen tvil om, og det kan virka som om dei føregåande syklusane har gitt meg både som dirigent, komponist og pedagog kunnskap til å handtera deira kjensler på ein smart og måte. Både gjennom repertoarets utforming, behandling av verbale diskusjonar i korpset, oppmuntring og oppbygging av knuste sjølvbileter og forventningar.

Men, under refleksjonen etter empirien, er det særlig ein ting som stansar meg, og som får meg til å tenkje etter. Flow, slik som Csikszentmihalyi formulerer det, viser til ein individuell tilstand. Det eg opplevde i fronten korpset, kunne minna meir om ei kollektiv oppleving, der absolutt alle musikantane jobba saman, mot eit felles mål. *Kollektiv flow?*

7.1.4 Refleksjon - Kring kollektiv flow - Peter Bastian

I eit intervju mellom Jørgen Lyhne og Peter Bastian (2008) diskuterte dei Bastians bok *Ind i musikken: En bog om musik og bevidsthed*, ifra 1987. I intervjuet trekk dei parallellar ifrå denne boka og Csikszentmihalyis flow-omgrep. Etterkvart i intervjuet, kjem til fram til fenomenet om kollektiv flow, og Bastian påpeiker følgjande:

Det, der opstår der, er flow på et niveau som jeg ikke er sikker på at jeg har mødt hos Mihaly Csikszentmihalyi - fordi det er et kollektivt flow. Det er en oplevelse af et fuldkomment samvær. Det er ekstatisk. Jeg vil sige: der findes ikke nogen attraktion på planeten, der kan sammenlignes med hvor ekstatisk det kan være at mødes fuldstændig med sine artsfæller. Men det forudsætter at vi alle sammen har rettet vores opmærksomhed mod det samme. Så det sker sindssygt sjældent. Men jeg vil sige at hele min stræben som musiker og som menneske handler om at finde det punkt. Sammen med dem jeg spiller med. (Lyhne, 2008, s. 2)

Det Bastian påpeiker her, er ei form for flow-kjensle som oppstår kollektivt. Ei ekstatisk kjensle, der ein møtast på eit ikkje-fysisk plan i fullkomen samvær, saman med sine med conspecifics¹¹. Ei kollektiv oppleving som krevjar at alle rettar si konsentrasjon, sitt fokus og si merksemd om den same utfordringa. Opplevinga som Bastian referer til her, kan likna veldig på opplevinga eg hadde i min empiri. Ei situasjon der samlege av musikantane oppnår ei individuell flow-kjensle, og denne vidare fører til ei kollektiv kjensle av flow, der ein kan sjå at alle arbeider hardt om å nå same mål, nemleg å spela sjølve musikken, i notane.

Eg vil påstå at ei slik kollektiv optimal oppleving, er meir kompleks, difor større å oppleva. Ein ville ikkje opplevd den same kjensla, dersom eit fåtal av musikantane ikkje var involvert i opplevinga, den kollektive kjensla føreseter at alle, kvar og ein musikanter, er med.

¹¹ Medlem av same utøvande praksis

7.2 Tårevåt konsert – Fleire musikantar sine reaksjonar på ei utståande konsertoppleving

18. Desember, var det etter ei kort øving tid for årets siste konsert. På denne konserten, skulle korpset spela «*No light without Darkness*», «*Easy Peasy Lemon Squeezy*» og ei lang rekke med tradisjonell julemusikk. Juniorkorpset, var ein av dei siste aktørane under konserten, og konsertsalen, som denne gong var ei kyrkje, var fullt opp, «til randen». Under konserten hadde eg ikkje tid til å notera ned mine observasjonar. Observasjonane som vil bli vist til er difor skriven av min hjelpeforskar, som også var tilstade under konserten. For å gi lesaren litt kontekst, har eg valt å ta med observasjonar som blir gjort, før hendinga som både eg og min hjelpeforskar har bete oss kraftig merke i, i ettertid.

Korpset reiser seg i det Aleksander, korpsets dirigent, blir ropt opp til podiet. Korpset vender seg utover, med brede smil og stoltheit iført sine majestetiske uniformer. På Aleksanders vei opp mot podiet, mottar korpset og dirigenten applaus fra publikum. (...) (Observasjon, hjelpeobservatør 18.12.18)

Korpset setter seg ned, og roen setter seg fort salen. Det tar ikke mer enn fem-seks sekunder, før alle er klar og Aleksander slår opp, «*en, to, tre, fir!*» hører vi han kviskre bestemt før lyden av musikk treffer kirkerommet med et smell. (...)

Korpset nærmer seg avslutningen av siste sats på «*No light*». Alle stemmene høres godt, og musikantene er veldig konsentrerte. Det låter rent, og rytmisk solid. Korpset spiller sterkt, og avslutter satsen på imponerende vis. Aleksander står stille, i mens klangen fra musikken forsvinner i rommet. Applausen kommer fort. Aleksander ser på musikantene med eit stor smil, og gir de en tommel opp. Applausen fortsetter og virker ikke å nærme seg slutten, enkelte foreldre i salen reiser seg, for juniorkorpsets prestasjon, og denne reaksjonen smitter. Aleksander ber musikantene reise seg opp, for å ta imot applausen. Håvard, Emma, Frida og Simen gråter? De tørker tårer, i mens de kommuniserer med Aleksander, men det er umulig å høre hva de sier. Aleksander gir Håvard ein high-five og rister Håvard si skulder, hardt og fornøgd med hans innsats. Applausen roer seg ned, og korpset marsjerer fornøgd av scenen, med notepermane under armen (...)

7.2.1 Analytisk kategorisering av empiri

Den uhørlege kommunikasjonen under applausen mellom meg og musikantane, handla om at eg spurde dei kort om kvifor dei gret, etter å ha levert ein så god konsert. Alle dei fire musikantane som byrja å grina, etter at dei var ferdige å spela, grein fordi dei var så fornøgdde med at korpset hadde greidd å spele så bra, *på konsert*. Dette påpeikte eg var ingen grunn til å grine. Då fortalte dei meg at kjenslene bare hadde strømmen inn over dei, når dei haldt siste tone, og at det ikkje var ei kontrollert kjensle og reaksjon. Dei hadde, i følge seg sjølv og sine

vurderingar aldri levert ein så god konsert før, og var heilt i ekstase. Tårene hadde vore umoglege å helda tilbake, og etter at Håvard byrja allereie før slutt, hadde effekten smitta over på dei andre. Håvard påpeikte at han under dei siste minuttane av stykket hadde nærast ingen kontroll over eigne gjerningar, og at han var i eit med musikken, som om han var i ei slags flytsone.

Sjølv om empirien berre siktar seg inn på særleg fire av musikantane, hadde samlege av musikantane i korpset ein svært god konsertoppleving denne kvelden og konserten har blitt eit minnemerke i fleire si hukommelse, då særleg min og min hjelpeforskar. Konserten hadde gått veldig bra, i følgje mine vurderingar. At applausen blei kveldens beste reaksjon mot konsertens aktørar var også blant faktorane som satt eit spor i meg, og musikantane. Det heile blei opplevd som ei slags gledesrus.

På same måte som med *flow*, kategoriserer eg desse kjenslemessige reaksjonane å handla om optimale opplevingar hjå musikantane. Men dette handlar ikkje berre om flyt, tilrettelagde utfordringar og oppslukthet, det handlar om augneblink med *ekstase* og *ekte glede*.

7.2.2 Teoretisk forankring – Transpersonlege opplevingar, og Maslows Peak Experience

Opplevingar som er prega av augneblink av ekstase, prega av glede og inga bekymring, kan kallast mange forskjellige ting. Eit av omgrepa som blir brukt til å beskriva hendingar som er prega av slike kjensler, og som nærast markerer eit vegskifte i personar sine liv, er *Peak Experience*. Maslow (1964) var den første som introduserte omgrepet, på norsk oversett til høgdepunktsopplevingar. Han observerte slike optimale opplevingar som transpersonlege opplevingar, og vekslar ofte mellom Peak Experience og *Transcendent Ecstasy*. Han påpeikte at slike opplevingar til vanleg blei funne mest i religiøse-, historiske eller kulturelle samanhengar, men meinte at dei eksisterte i fleire andre aspekt av livet også.

Transcendent Ecstasy, knyt eg til omgrepet transpersonlege opplevingar. Med slike opplevingar meinast opplevingar som er forankra i noko utanfor oss sjølv. Opplevingar som er grensesprengande, der ein kjenner seg som ein del av noko større, ein slags verdsleg samanheng. Opplevingar der intense kjensler vekkast, ofte i møte med musikk til dømes. Sterke kroppsreaksjonar, fysisk ekstase og opplevingar der ein blir reve med, både kroppsleg og på eit mentalt plan (Ruud, 2013, s. 236). Olaus Fostås ser på transpersonlege opplevingar, som opplevingar der ein opplever ein utvida identitet, gjennom delvis sjølvforglømming, der

ein passerer ei grense ifrå personleg til transpersonleg, der ein opplever ein annan bevissthet (Fostås, 2002, s. 25).

Omgrepet peak experience, har sidan si oppstandelse blitt definert på mange forskjellige måtar. Forskaren Laski (1961) definerte desse augneblinka å vera gledelige, forbigåande/kortvarige, uforventa, sjeldne, verdifulle og ekstraordinære (s. 5). Leach (1962), definerte augneblinka som høgt verdsette erfaringar som var prega av intensitet, og ei kjensle av betyding (s. 11). I nyare tid blei augneblinka referert til som intense gledelige erfaringar (Panzarella, 1977) eller som høgaste form for lykke (Privette, 1983 & 2001). Maslow sjølv, omtalar opplevingar knyta til peak experiences som «the most joyous, happiest, most blissful moments» (Maslow, 1971, s. 175).

I ei undersøking som handla om desse høgdepunktsopplevingane, brukte Maslow desse formuleringane bedde han ei gruppe studentar tenkje over opplevingar knyta til ei viss knippe kjensler:

I would like you to think of the most wonderful experience or experiences of your life; happiest moments, ecstatic moments, moments of rapture, perhaps from being in love, or from listening to music or suddenly “being hit” by a book or a painting, or from some great creative moment. First list these. And then try to tell me how you feel in such acute moments, how you are at the moment a different person in some ways. (Maslow, 1968, s. 71)

Utifrå Maslows eget perspektiv, tolkar eg difor peak experiences å handla om opplevingar i vårt liv, der ein er i ei slags ekstase, og føler seg gladare enn det ein har vore på lenge. Han knyter opplevingane opp mot kreative augneblink, der ein nærast følar seg som ein annan enn seg sjølv.

7.2.3 Refleksjon

At musikantane mine, då særleg Håvard, hadde nye former for optimalopplevingar, i form av såkalla høgdepunktsopplevingar, i møte med musiseringa i korpset, er det ikkje tvil om for meg. Slike opplevingar er sjeldne og kan eigentleg oppstå når som helst, difor har eg forstått at det er nærast umogleg å leggja til rette for at det skal skje igjen. Maslow meiner likevel at ein med alder og erfaring kan forbereda oss til å få opplevingar som ligg på ein djupare meiningsnivå enn kvardagslege opplevingar, og som føra til stor glede og lykke, men slike opplevingar kunne ikkje samanliknast med høgdepunktsopplevingar (Ruud, 2013, s. 242).

Noko eg har tenkt og lurt mykje på, er korleis slike opplevingar kan oppstå hos eit individ, og då særleg i møte med musikk. I litteraturen eg les om slike opplevingar verker det som om det oftast i møte med musikk, er i samband med lytting til musikk, ikkje eiga utøving. Eg har derimot stor tru på at slike opplevingar, kan skjje like ofte under utøvande musisering som under lytting. Dette trur eg fordi, oppslukthet, konsentrasjon og samarbeid i form av musisering, opnar for moglege transpersonlege opplevingar, der ein som individ ikkje lenger er i sentrum, men musikken som kjem ut av instrumentet, *er*.

For meg høyrer det ut som om det har skjedd ei slags sensorisk oppleving i Håvard. Slik tolkar eg det, når han fortel meg at han aldri har opplevd at korpset har spelt så bra før. Han hadde visst nok mista kontroll over seg sjølv, og agerte på eit meir transpersonleg nivå, i ei slags flytsone driven av sjølve musikken som musikantane i korpset produserte. Utsegna hans kunne tyda på at han hadde kjent på korpsets totale musikalske prestasjon, og hadde tatt reisa utifrå seg sjølv og sine eigne prestasjonar, og verkeleg kjend på at han var del av noko større.

Panzarella forsøkte å beskriva forskjellige musikalske høgdepunktsopplevingar, og kom særleg fram til at det var fire forskjellige typar. *Ei motorisk-sanseoppleving*, kor ein opplevde å bli dradd ut av eins vanlege bevissthet, og inn i ein meir flytande tilstand. *Samansmelting-og-kjensle-ekstase*, der personen opplevde å smelte i saman med det ein lytta til. *Tilbaketrekningsekstasen*, der personen opplevde å mista kontakten med både den fysiske og sosiale omverda. Og til slutt, *fornyingssekstasen*, der personen hadde eit sterkt innslag av kjensler av fornying og oppbygging av nye krefter og motivasjon. For meg, kan Håvard sine utsegn og hans reint fysiske reaksjonar under konserten minna om å ha vore innom fleire av desse formene for opplevingar. Betyr det då at han har hatt ein peak experience?

Avslutningsvis, i dette kapitlet vil eg trekka fram korleis Maslow ser ein klår parallell mellom peak experiences, og identiteten vår i akutte identitetsopplevingar. Han formulerer det heile, slik:

Since my feeling is that people in peak-experiences are *most* their identities, closest to their real selves, most idiosyncratic, it would seem that this is an especially important source of clean and uncontaminated data (Maslow, 1968, s. 103)

Her påpeiker Maslow at høgdepunktsopplevingar oftast oppstår med nokon, dersom individet er under forståing av at ein høyrer heime i det ein gjer, i augneblikket opplevinga oppstår. At ein er i kontakt med sitt «indre» eg. Dette kan minna noko om Maslows siste behov i behovshierarkiet, nemleg sjølvrealiseringa og kjensla av at ein gjer noko, i ein praksis der ein føler at ein høyrer heime, og at det ein gjer blir verdsatt på eit overordna plan.

Kan det då tenkjast at korpset og korpsmusisering er aktivitetar der Håvard føler seg heilt heime, og i kontakt med sitt indre eg?

8. Tredje syklus – Empiri ifrå intervju

I dette kapitlet, skal eg greie ut om dei siste empiriske funna, gjort i samanheng med fem intervju, med andre korpsdirigentar som arbeider med juniorkorps. På same måte som i tidlegare kapittel, har gjort eit utval basert på forskjellige faktorar. Dei største utvalsvurderingane eg har gjort, er å hovudsakeleg bruka funn ifrå samtalar som eg tykkja å vera relevante for mi undersøking og problemstilling. Ofte under intervju, blei det lett å spora av, i og med at me hadde ein så laus samtale som me hadde.

To av dirigentane eg har intervju har erfaring med tilpassing av eget notemateriale i sine juniorkorps, medan dei tre andre, i varierende grad ikkje har så mykje erfaring med det. Å ta med dirigentar som både hadde erfaring, og ikkje hadde erfaring, har eg i ettertid funne å vera lurt, då det kastar lys over saken ifrå fleire personlege perspektiv.

Eg opplevde i stor grad, at utsegna ifrå mine intervju-personar som var relevante særleg i forhold til repertoar og elevforskjellar hadde stor relasjon til opplevingar som eg allereie hadde hatt i mi undersøking. Intervju har vore mest til hjelp, særleg når det gjelder prosessen der eg prøver å finna ut av om mine funn er moglege å generalisera. På grunn av at funna ifrå intervju ikkje omhandla særleg andre problemstillingar og tematikkar, enn det eg allereie har vore gjennom i tidlegare syklusar, kjem eg ikkje til å presentera nokon nye teoretiske innfallsvinklingar, i dette kapitlet. Det er derimot kjem til å gjera, er å trekka opp nokon utsegn som omhandlar andre former for tilpassing av repertoaret og det si effekt, som eg har valt å ikkje snakka om i oppgåva, lett opp mot nokon teoriar.

Strukturen i kapitlet vil vera basert på at eg presenterer utvald empiri ifrå eit og eit intervju. Eg bytjar med det fyrste intervjuet, og fortsetter kronologisk. I intervju vil eg kalla meg sjølv for A, for Aleksander og dirigentane for D, for dirigent.

8.1a Intervju med fyrste dirigent – Frustrasjonar, og forståing for kva som fungerer

D: Det går ikkje ei øving, der eg ikkje står på podiet å nærast river meg i håret, på grunn av at repertoaret er så elendig utforma, at eg faktisk skjønne korfor musikantane ikkje får til ein drit... Derfor prøve eg alltid gjennom året å ha i alle fall et stykke for kvar konsert, der eg veit at komponisten faktisk har lagt litt energi ned i å skriva ordentlige stemmer, som faktisk går ann å spela.

A: På kva måte er dei så dårlege?

D: Nokon av stemmene går jo ikkje ann å spela for små musikantar, fordi dei rett og slett er for vanskelige for juniorar og aspirantar. Er de for vanskelige, så blir både dei sur, og eg sur, hahah.. Eller så bytter dei i notane mellom fleire forskjellige vanskelige grep, eller så skriver dei ting som er umåtelig tungt, der er endalaust med eksempel. For eksempel, verstingen, det er ifra A til H på klarinett. Eller å ikkje skriva trinnvis til messing, og bare ha masse store sprang. H, i trombone, rett ut i 7-posisjon sant.. De har jo kje lange nok armar eingong.

A: Du kunne ikkje tenkt deg å skriva notane sjølv då, då sleppe du jo å gå gjennom all den frustrasjonen? Da verker jo som om du sitter på ein god del instrumentkunnskap?

D: Heilt sjølv? Nei, da har eg ikkje data-skills til. Eg har prøvd, men da tar så sinnsjukt lang tid.. Da er jo enorme fordelar med da, notane passe korpset, og du sleppe at enkelte stemmer manglar fordi du ikkje har trombone, for eksempel. Men dersom eg skulle brukt energi på å skriva musikken sjølv, så måtte korpset ha gradert stillinga mi ifrå 16% til 100% trur eg.

(...)

D: Eg merke jo at juniorkorps blir nedprioritert. Dei fleste av dei juniorkorpsdirigertane eg kjenner er studentar, som trengte ein enkel jobb på si, og dei vert ofte tildelt desse jobbane.. Korpsa sjølv tar juniorkorpsa sine lite seriøst. I hovudkorpset har eg aldri dei samme problemene som eg har i juniorkorpset, når da gjelde repertoar, så det burde jo nesten verdt omvendt ettersom musikantane i hovudkorpset nesten driver seg sjølv framover.. Vel, kanskje eg har hatt litt problem i hovudkorpset og, men i alle fall ikkje i same grad. Enkelte dagar, har eg jo bare lyst til å gi opp i juniorkorpset. Dei dagane har eg ikkje i hovudkorpset.

(...)

D: Til eit prosjekt, som me hadde til vårt jubileum for nokon år sidan, brukte faktisk korpset midlar på å få skreve musikk, skreddarsydd, til både hovudkorpset, juniorkorps og aspirantkorpset. Da var jo heilt herligt å gå på jobb, å sleppa å tenka på unnskyldningar som **du** måtte finna på, for at musikantane ikkje var gode nok til å greia å spela notane sine. De greidde jo å spela da som sto på notane, og da låt jo heilt kanon... Ungane merka da sjølv i tillegg liksom, og spurte om dei kunne spela meir musikk av han komponisten som sto øverst i høgre hjørne på noten, liksom.. Herlige tendensar.. Men sånt er dyrt i drift. Komponistar tar jo fader meg årslønn for sånne oppdrag.

8.1b Intervju med andre dirigent – Frustrasjonar som førte til dirigentiltak

D: Ja, jeg har vel dirigert juniorkorps i sikkert snart 10 år.. Hovudkorps har jeg dirigert sikkert i 15-16, tenker jeg, så det begynner å bli noen år kan du si, med ingen planer om å gi meg akkurat, haha..

A: Så du begynte med hovudkorps ja.. Eg begynte og med hovudkorps i eit par år, før eg flytta heimanfrå. Når eg kom til ny by, så overtok eg eit juniorkorps.. (...) Korleis var da å begynna med juniorkorps, i forhold til da å ha eit hovudkorps då?

D: Nei, vet du, det var faktisk helt forferdelig. Hahaha (...) Nei, men jeg tuller ikke. Det er faktisk en helt annen jobb. Kan nesten ikke sammenlignes....

A: Kva tenker du på då?

D: For det første, så forsto jeg at det krevde at man var mye mer involvert i musikantene. Du måtte virkelig kjenne de, for at du skulle kunne dra noe utav de.. I tillegg har jo ikke musikantene noe erfaring nesten, så all kunnskap man ser på som implisitt er jo overhodet ikke implisitt, for dem, sant. For det andre, så må man jo gjøre alt sjæl'. Arkivet til korpset, hadde dårlig med noter til juniorer, og notene som kan kjøpes er jo ikke utfyllende i det hele tatt. Kanskje de passer for 2, av 16 musikanter ikke sant. Never again.

A: Korleis løyste du repertoarproblemet, då?

D: Jeg begynte å skrive musikken, sjæl'.

A: Åå? Du komponerte, eller arrangerte du?

D: En blanding. Det tar jo lengre tid å komponere, i tillegg må man ha kreative ideer. De vokser ikke på trær, for meg i hvertfall. Så det ble mest arrangering. Opplevde at når jeg lagde notene selv, så hadde jeg musikantenes utvikling i mine hender, og at jeg kunne lære de det som jeg synes var viktig. I tillegg, så slapp jo musikantene å føle på at notene var umulig til en hver tid, ikke sant...

A: Ja, føle du at da funke?

D: Hva da?

A: Å laga repertoaret sjølv?

D: Absolutt. Det tar tid, men det er verdt det. Før jeg begynte å lage repertoaret satt vi et par konserter på scenen med en dårlig følelse, ikke bare jeg altså, men musikantene også. Merka at konsertopplevelsene ble mye bedre så fort vi fikk noter som passa korpset, og som låt bra. De må ha noe å jobbe med, men vi kan'ke brette beina på de, sant.. En fin kombinasjon mellom lett og litt vanskelig, det er greia. (...) Så jeg lager fortsatt repertoaret til juniorene. Nå lager faktisk alt.. Etterhvert som man begynner å bli god på å bruke disse programmene går det fort, og siden juniorer har begrenset med kompetanse, trenger man ikke skrive skikkelig vanskelige greier, som jeg ville trengt i hovedkorpset.

8.1c Intervju med tredje dirigent – Flex-arrangement, ujamn besetning og manglende kompetanse

D: Ja, vi bruker mye flexi-arrangement.. Vi mangler for mange instrumenter til å kunne spille ordentlige arrangementer for juniorkorps. Men det er vanskelig med flex også. Vi har noen sinnsykt sterke klarinetter, som alltid får melodi mens både fløyten og messingen sliter.. Veldig. Fløyten får såvidt lyd, ifra enstrøken G og opp til Bb, kanskje C på en god dag.. Men det er jo ingen sanger som bare bruker de tre tonene, så på fløytenotene så skriver vi ofte en egen note, med disse tre tonene med blyant.. Messingen klarer seg fint ifra C og opp til F, men da begynner det å tukle. At forskjellene er så

store gjør ting vanskelig, uansett om vi bruker «flexi» eller ikke. Fløytene har jo lyst å spille melodi de også, men sånn som ting er nå, så blir den hos klaurinettene. Det har faktisk ført til at flere av fløytene har slutta, nå i år.. De fant aldri sin plass i korpset, rett og slett.. Og det er min feil, veit du, sammen med at fløytistene ikke har den beste instruktøren, akkurat. Liten progresjon, kan du si.

A: Du kunne ikkje tenkt deg å skriva repertoaret sjølv då? Så kunne du lagd ein enkel melodi, til fløytene på dei tonane som dei kan, og kanskje eventuelt heve på ein C, i tillegg?

D: Jeg har ikke hatt noe musikkteori eller noe som helst. Har ikke studert musikk. Jeg fikk jobben i aspirant- og juniorkorps fordi ingen andre ville ha den, og fordi jeg kunne spille litt trompe liksom..

(...)

I tillegg har jeg ikke peiling på data, så jeg hadde nok aldri fått noe sånt til. Jeg har sinnsykt respekt for de som driver med det der, men vi som er litt eldre sliter med dette her altså. Juniorkorps er vanskelig..

(...)

D: Hvis jeg kunne skrevi musikk som passa korpset, hadde ting vært veldig annerledes. Jeg og en yngre kollega i kulturskolen overtok to juniorkorps på samme tid, for noen år sida.. Begge korpsa hadde sånn tålig samme instrumentbesetning, og det var ganske spennende å se hvem som trakk det lengste strået. Men det var jo verken jeg eller han, det var korpset hans, fordi han skreiv jo alle notene til korpset sjølv. Musikken er alltid pedagogisk tilpassa til musikantene sant, og de mangler aldri viktige stemmer. Den dag er jo korpset hans dobbelt så stort. Få slutter, og de har gode- barnevennlige konserter, der dirigenten skriver popsanger og barnesanger som alle har hørt, og da virker det jo appellerende å begynne..

8.1d Intervju med fjerde dirigent – Tiltaksorientert og kompetent dirigent

A: Ja, du komponerer og arrangerer sjølv?

D: Ja, eg måtte nesten det. Forskjellane mellom elevane er jo enorme sant, og då er da jo enkelt å bare bruka komponering, sånn at alle får notar som passar deiras nivå. Tok ikkje lange tida før eg skjønnte at det var nødvendig, etter at eg begynte i jobben som juniorkorpsdirigent.

A: Korleis forsto du da?

D: Notane korpset hadde i arkivet passa jo ikkje i det heile tatt. I tillegg så syns eg det er stress å kjøpe på internett i notebutikken, når eg kan lage arrangement på dei same songane sjølv. I tillegg blir jo mine arrangement tilpassa mine musikantar, og det er jo ein stor fordel. Me prøvde å kjøpe eit par arrangement frå notebutikken, som eg har høyrte mykje bra om av andre juniorkorpsdirigentar, men ei av stemmene var alt for vanskelige for mine små. Så då lagde eg heller min eigen versjon.

A: Så du opplever store fordelar med å skriva sjølv?

D: Ja, det må eg jo sei. Når notane passar elevane så blir dei jo på sikt mykje meir konsentrerte. Dersom dei er vandt til at notane er alt for vanskelige har dei jo ikkje lyst til å prøve eingong. Når notane alltid er oppnåelige så vil dei jo i alle fall prøva, utan at ein må dytta notane ned halsen på dei. I tillegg, så låter da jo mykje betre når alle får da til. Ingenting er som å stå foran eit juniorkorps når da låter knall og musikken flyter, liksom.

A: Nei, da er ein god følelse, da.. Men har du opplevd utfordringar, eller ulemper då? Du virker jo å vera veldig positiv?

D: Ja, men da funke jo dødsbra, og eg synast at alle dirigentar som har dei yngte burde kunne bruke kompetansa si, til å tilpasse notane. Me erfarer jo kvar dag på jobb kva som funkar og ikkje funkar, korfor ikkje berre fjerne dei tinga som ikkje funkar, så blir det bra. Umulig å vera negativ til at alle skal få meistre notane sine..

A: Så du har ikkje opplevd at musikantane sjølv opplever nivåhierarkiet som komme nokså tydeleg fram i notestemmene?

D: Korleis då tenker du?

A: Nei, for eksempel at ein musikanter høyrer at andre musikantar spelar mykje vanskeligare notestemmer, og får større utfordringar av deg? Du har kje opplevd at da kan ha negativ innverknad på musikantane?

D: Det har eg faktisk aldri tenkt på. Eg trur ikkje mine musikantar eg så veldig observante på kva dei andre spelar, så lenge dei sjølv sitter på notar som dei kan få til, med litt øving. Nei.. du.. Det har eg faktisk aldri tenkt på at kan bli oppfatta av musikantane.

(...)

D: Me hadde jo ein spesiell case med ein som heiter Markus¹². Når eg begynte her var han så ekstremt lite motivert til å fortsetta i korpset, og det einaste som holdt han her var at mamman hans var i styret, og at han hadde ei storesøster i hovedkorpset som var veldig flink. I tillegg, til å vera lite motivert, så var han jo veldig dårlig å spela og, og eg kan forstå at han ikkje hadde noko sjølvtilit...

A: Ja, kva skjedde med han? Slutta han?

D: Nei, det var det han ikkje gjorde.. Eg brukte ganske mange timar på den guten, for å forstå korleis han tenkte. Eg merka etterkvart at konsentrasjonen var det største problemet. Hvis han fekk noko som lett, så orka han ikkje prøve ein gong, og han berre forstyrra resten av korpset med bråk og sprell.. Eg skjønnte jo etterkvart at for han, så måtte da høyras kult ut.. Han var veldig gla i sånn riff og kule rytmar, og da likte han å spela. Men det måtte ikkje vera for vanskelig heller, då gav han berre opp med ein gong, og sa at det var for vanskelig.. Heheh....

A: Ja, skreiv du riffbasert og rytmebasert musikk då kanskje? Og holdt du nivået på notane på eit slags mellomnivå, til tross for at han ikkje var så flink?

D: Ja, me spelte eit par låtar der eg lagde nokon repeterande mellomvanskelege riff, som gjekk om at og om at.. Slik at han fekk rytmane sine, og slik at det ikkje var overveldande og at det kom nye tonar heile tida..

¹² Nok eit fiktivt namn.

A: Ja, no då? Korleis går det med Markus?

D: Jo, han er jo fortsatt med. Eg merker at han sliter litt med konsentrasjonen hvis korpset skal spele rolig musikk der me jobbar med klang og sånt, men med ein gong me spelar songar med trommesett er han alltid heilt med. Difor prøver alltid å ha eit par låtar til konsertane, som er litt rytmiske. Då er han mindre forstyrrende, og at Markus prøver hardt, smitter i tillegg over på andre musikantar i gruppa.. Han er flink på rytmisk musikk og, og han er veldig god til å huske på riffa.. Betre enn de andre, så da får han noko å vera best på og, så dei andre kan læra av.

A: Ja, at han plutselig blir ein ressurs for deg, i staden for å vera eit forstyrrende element?

D: Ja, han blir jo absolutt ein ressurs, når han er så god på såne ting.. Dei andre begynne jo å høyra på han sant, og då sleppe jo eg å alltid måtta synga til dei korleis det skal vera, for eksempel..

8.1e Intervju med femte dirigent – Fokus mot de svakaste, mestring og trivsel

D: Jeg har jobba som junior- og aspirantkorps dirigent, så lenge jeg kan huske egentlig.. Jeg søkte egentlig på jobb i hovedkorps, men jeg fikk ikke jobben på grunn av manglende kompetanse og erfaring. Sikkert over 20 år sia nå.. Trives veldig godt med juniorkorps. Det som er kjekt med de minste er at man virkelig ser progresjonen, og føler mye på at man selv eg grunnen til at mange av de får det til.. Er du ikke enig?

A: Jo, det er heilt sant at progresjonen er stor dei fyrste årene, og eg trur absolutt at dirigenten har mykje å sei for utviklinga til musikantane..

D: Alt å si.. Jeg har sett maaange dårlige junior- og aspirantkorps. Det alltid på grunn av dirigenten har null kontroll på hva de driver med.

A: Åå? Kva legg du i det?

D: Dirigenter som ikke kan dirigere, for eksempel. Viktig å ha en stødig person i front. I tillegg så er det mange som ikke kan være pedagoger for de minste. Det er så viktig at man er snill og grei, og at man deler kompetansen sin, og ikke bare viser den. I tillegg er det jo møkkavanskelig å finne bra låter til juniorene, sant. Hvis ikke dirigenten klarer det er jo løpet allerede kjørt.

A: Du har hatt problem med å finna ordentlige notar du og, ja?

D: Det er veldig vanskelig å finne ordentlige greier. Noen flexi-arrangementer låter bra uansett hvordan du instrumenterer de, men det er ikke mange.. Og ordentlige arrangement for juniorkorps? Ha! Ingen som har besetning til det, som jeg kjenner til.

A: Eg er heilt einig med deg i at da kan vera krevjande å finna bra repertoar til juniorane ja. Korleis løyser du da?

D: Nei, jeg kjøper i notebutikken da vel. Men det alltid et par stemmer som er for vanskelige, så da må jeg skrive noen litt enklere stemmer til de dårligste musikantene.

A: Du skriver sjølv ja?

D: Ja, må det. Hvis ikke får de svakeste ingen mestring «what so ever». Lager alltid noen super-parts for korpsovinga, til de aller svakeste.

A: Korleis lager du dei då?

D: Nei, jeg skriver for hånd. Ser i partituret hva som kan passe, og så sjekker vi på øvinga om det fungerer, og det gjør det som regel..

A: Har du brukt Sibelius eller andre noteringsprogram på datamaskin?

D: Jeg har prøvd, men jeg er ikke så teknisk av meg. I tillegg så har jeg ikke behov for å skrive hele arrangementer for hele korpset. Enklere og mindre tidkrevende å bare skrive noen stemmer, for å fylle ut hele nivåspekteret.

A: Har du opplevd at du må skriva noko ekstra til dei flinkaste då?

D: Nei. Det gjør jeg ikke, de kan jo bare spille melodien.

(...)

A: Har du erfart noko i møtet mellom musikantane og notane i korpset, då?

D: Ja, altså det er jo mye å hente på å velge riktig repertoar. I mitt korps er musikantene for eksempel veeeeeldig enkle å gjøre fornøyde. Det er bare å velge noen låter som de har hørt før, og så er de glade. Og de blir aldri lei heller.

A: Popmusikk, for eksempel?

D: Ja, eller barnesanger som ikke er alt for simple. Ikke «Lisa gikk til skolen», eller «Til Paris» liksom. Da vil det nok virke mot sin hensikt. Men vi har for eksempel hatt stor suksess med Elektrisk av Marcus og Martinus.

A: Ja, så du meiner at å bruke songar som musikantane kan, nesten kan være ein egen måte å tilpasse repertoaret på?

D: Ja, det øker i hvertfall motivasjonen.. Men det er jo likevel viktigist at ikke bare sangene passer korpset, men også nivået notene ligger på. Nivået er jo viktigere. Man kan ikke bare tenke på musikantenes sangønsker. Da kommer man ingen vei. Heller å tenke at dersom nivået tillater det, kan kanskje musikantenes sangønsker tas i betraktning. Da snakker vi motivasjon, både stor mestringsgrad, og egenvalte repertoar.

8.1.1 Relasjonar og refleksjon

Før eg inn på enkelteepisodar ifrå dei empiriske funna ifrå intervju, og knyter og relaterer dei til opplevingar eg har hatt i mine observasjonar, vil eg påpeika korleis det er stor korrelasjon mellom juniorkorpsdirigertane sine og mine tankar om det eksisterande repertoaret som finnast for juniorkorps. I intervju var det ingen som *ikkje* uttrykte ei slags misnøye med den eksisterande repertoar-litteraturen for juniorkorps. Enkelte gjorde det meir «hardbarka» og direkte enn andre, men på ein eller anna måte hadde alle dirigertane direkte eller indirekte kritikk mot den eksisterande litteraturen. At fleire dirigertar opplever dette, på same måte som meg, og erfarer juniorkorpspraksisen som krevjande, gir meg ei større tryggleik om at det er behov for slike undersøkingar som mi. I tillegg er det stor semje blant dirigertane om at det finnast store elevforskjellar, og at enklast mogleg kan handterast gjennom grep i repertoaret.

Men sjølv om alle ser på repertoaret og det sin vanskegrad som avgjerande for utføringa i sin praksis, er det ikkje alle som har kompetanse, tid eller energi til å leggja ned timar til å komponere og arrangere sjølv.

8.1.2 Analytisk kategorisering av intervjuempiri

Blant dei fem dirigentane, er det tydeleg at praksisen blir gjennomført på forskjellige måtar, når det gjeld repertoararbeid. Utifrå empirien tolkar eg det slik at dei to dirigentane (1. & 3.) som ikkje nyttar komponering og arrangement til tilpassing, har større metodiske problem til gjennomføring av undervisninga i juniorkorpsa.

Desse to dirigentane snakkar om vanskelige situasjonar, som fører til både slutting blant fløytistar, og dårleg humør blant både musikantar og dirigent. Det verker for meg som om slike dårlege opplevingar ikkje er sjeldne i deira praksis. Begge dirigentane trudde repertoaret hadde ei sentral rolle i desse tendensane. Riktig nok, hadde me saman leda diskusjonen inn mot repertoar i juniorkorps, men det var ikkje eit initiativ eg hadde tatt. Dei tre andre dirigentane (2., 4. & 5.), er meir løysingsorienterte i forhold til problematikken rundt repertoaret. Alle desse, brukte arrangement og komponering i si tilpassing av repertoaret, både for hand, og data. Dei fortel om korleis dei erfarer at vanskegraden i eksisterande litteratur ikkje naudsynt passar alle musikantane korpset, og at dei difor ser det naudsynt å skriva sjølv, enten som erstatning eller som supplement til notane, slik at alle skal få notar som passar deira nivå. Dei har alle opplevd positive effektar i sin praksis av å bruka tid på å tilpassa repertoaret, noko den fyrste dirigenten også opplevde når ein ekstern komponist hadde skreddarsydd musikken til juniorkorpset hans.

Dersom eg skal sjå på det fyrste intervjuet solitært, snakka intervjupersonen om eit prosjekt der korpset, til forandring, hadde hatt tilpassa notar til eit prosjekt. Dette minna meg om mitt prosjekt, då me gjennom perioden under undersøkinga, også hadde slike skreddarsydde notar. Mine musikantar har riktig nok hatt det før og, men ikkje utelokkande over ein så lang periode. Dirigenten snakka om denne perioden som ei fantastisk tid, å gå på jobben. Musikken låt bra, meistringsgrada var til forandring stor blant musikantane, og musikantane merka at ting var annleis enn det pleidde, og motivasjonen blei høgare. Musikantane fekk «lyst på meir» og prosjektet hadde ei stor innverknad på praksisen hans. Eg ser store relasjonar mellom hans musikantar sitt løft i motivasjonen etter at notane passa musikantane, empirien i min fyrste syklus om både Kristian og Emma. At musikantane si motivasjon stiger

saman meistringsgrada, kan handla om både musikantanes forventningar til seg sjølv, og deira motiv og trong for å meistra.

I intervju med den andre dirigenten, var det også formuleringar som kunne relaterast til korleis notane blei lagd på eit nivå innanfor den proksimale utviklingssona til musikantane, der notane ikkje var for lett, men heller ikkje for vanskelig. Det blei vidare påpeikt tydeleg at musisering med slike tilpassa notar gav betre konsertopplevingar, både for dirigent og musikantar.

I tredje intervju, kom det fram ifrå den fortvila dirigenten at fleire av hans musikantar hadde slutta, då dei ikkje opplevde særleg meistring og tilhørsle i korpset. Han følte på ansvarskjensle for denne hendinga, og det var tydeleg at mestringsmotivasjonen til dirigenten var lav, på same måte som hos musikantane. At musikantane på fløyte hadde slutta, delvis på grunn av manglande grad av meistring, og delvis på grunn av de ikkje følte seg som ein del av resten av korpset relaterte eg i stor grad til Emmas forteljing, Maslows *behov for sosial tilhørsle, annerkjenning og positivt sjølvbilete* og Banduras *self-efficacy*. Kanskje kunne også desse situasjonane vore løyst på same måte som i mitt prosjekt, dersom dirigenten hadde hatt kompetansen.

Under intervjuet med den fjerde dirigenten kjende eg på ei god kjensle, når eg forsto det slik at han brukte komponering og arrangering i stor grad, for å tilpassa repertoaret i sitt korps. Han såg sine musikantar sine behov, og jobba aktivt med repertoaret for å prøva å stimulera desse behova, slik som eg har gjort i denne undersøkinga. Han refererte til situasjonar der han opplevde at større grav av meistring på sikt gjorde at elevane blei meir motiverte, dette kunne igjen minna om *self-efficacy*. Han refererte til opplevingar der han følte at konsentrasjonen var høg, og musikken fløyt godt og låt bra, der han delte gode konsertopplevingar med sine musikantar, desse erfaringane relaterte eg opp mot *flow*-omgrepet og «diagrammet for flow», som eg synast å ha stor tilknytning til Vygotskys proksimale utviklingszone. Når det gjaldt musikantane si persepsjon av nivåhierarkiet og konsekvensane dette kunne føra til, verka det som om dette ikkje hadde vore eit problem i hans praksis. For han, virka det som om det var mykje viktigare for musikantane at dei meistra notane sine, enn at dei var på toppen av eit sosialt nivåhierarki. Den fjerde dirigenten hadde også ei forteljing om eit enkelttilfelle, der dirigenten hadde opplevd at ein av hans musikantar sleit litt motivasjonen. Dette løyste han, ved å gi denne musikanten utfordringar som musikanten ville ha, gjennom rytmisk- og

riffbasert musikk. Dirigenten hadde merka korleis han kunne bruke denne «riff-glade» som ein ressurs i korpset, då han i tillegg til å vera glad i riff-musikk var *god* på riff-musikk. Dirigenten kunne gjennom «Markus» leggja til rette for sosialkognitive læringsformer, slik som eg har vore inne på, der musikantane hermer og lærar etter kvarandre.

I det siste intervjuet, påpeiker svært tydeleg og påståeleg kor viktig dirigenten kan vera for utviklinga i eit korps. Denne dirigenten har ein litt annen «approach» til korleis ho veler å tilpassa sine notar. Ho veler å kjøpa notar, og å skriva tilleggsstemmer som kan passa, hovudsakleg for dei svakaste musikantane, slik at dei også kan oppleva meistring. Ho påpeiker at meistring er den viktigaste faktoren for motivasjon til musikantane, men ho nemner også noko som eg ikkje har vore inne på. Ho snakkar om repertoarval, og ikkje bare repertoarutforming som faktor for tilpassing av notar for juniorkorps, og påpeiker at å vela musikk som musikantane kjenner til, kan også vera ei form for tilpassing som kan auka motivasjonen til musikantane. Denne formen for tilpassing ynskjer eg å ta litt vidare.

Før eg drøfter denne tilpassinga, vil eg også trekka inn eit poeng ifrå det tredje intervjuet, der dirigenten påpeiker at i eit av nabokorpsa hans, trekker dei mange nye medlemmer, fordi korpset leverer gode konsertar med arrangert og tilpassa repertoar, publikum har hørt og setter pris på.

8.1.3 Teoretisk forankring, repertoarval som repertoartilpassing

I NMF sitt 5'te emnehefte, *Musikkpedagogisk planlegging* (2005), skriv Harry Rishaug følgjande:

Et byggende element i all undervisning er gjenkjennelsen. For mindre barn innebærer dette at læreren bør gjøre bruk av kjente melodier for å gjøre innlæringen lettere og øke motivasjonen. Dette bør ikke overdrives. Siden noteopplæring for de fleste er en nødvendig del av den instrumentale undervisningen, er det en fordel at det kjente og ukjente melodistoffet er ganske jevnt fordelt.

I valget av ukjent melodi- og etydestoff kan læreren legge vekt på å benytte det same tonemateriale og de samme rytmiske elementer som i det kjente stoffet på hvert trinn i utviklingen (Rishaug, 2005, s. 11).

Her påpeiker Rishaug at bruk av kjente melodiar både kan gjera innøving lettare, og meir motiverande. Dette er det same som dirigenten i femte intervju presiserer har gjort hennar juniorkorpspraksis vesentlig mykje enklare å utføra. Å bruka slike former for tilpassing, har

eg stor tru på at kan hjelpa motivasjonen i eit korps, på same måte som eg gjennom undersøkinga og refleksjonar påstått at meistring kan. I mi oppgåve, har eg derimot valt å ikkje ta utgangspunkt i den «kjente» musikken, som verktøy i tilpassinga. Dette gjorde eg blant anna for å kunna utelokka at dette var faktor for endring i musikantane si motivasjon, i staden for nivåtilpassinga på notane.

I emneheftet *Korpsdirigenten 2* (Hansen & Øren, 2002) gir dei ikkje mange skildringar for korleis repertoaret bør vera strukturert og utforma, slik som me har vore inne på i tidlegare syklusar. Derimot gir dei fleire skildringar om korleis ein bør leggja opp repertoaret med tanke på formidling til publikum (s. 47). Blant desse skildringane uttrykkast korleis ein konsert for born, bør innehalda musikk som born liker, eller har høyrte om (ibid.). Dette underbygger også Nesheim (1997) i boka *Fra øverom til scene*, der han skriv følgjande om repertoaret, som verktøy for møte med publikum:

Det musikalske repertoaret som musikeren møter publikum med, er selve kjernen i formidlingen (...)

Det er vanlig å tenke seg at populære programmer trekker mer publikum enn seriøse programmer.

Et *lett repertoar*, et repertoar som består av musikk som publikum kjenner fra før, eller musikk som ligner på det de kjenner fra før, trekker mange mennesker (Nesheim & Hjelle & Sæter, 1997, s. 59).

For utan utforminga av repertoaret, kan sjølve repertoarvalet altså bli brukt som verkemiddel for god konsertformidling. Som dirigenten i mitt tredje intervju påpeikte, trudde han at nabokorpsets konsertar, gjorde god rekruttering på grunn av repertoarvalet til konsertane, som var basert på musikk som publikum hadde høyrte før, som til dømes popmusikk eller kjende barnesongar, i staden for å vera basert på tradisjonell korpsmusikk. Dette har stor relevans til kva eg lærde under mi undersøking om rekruttering, som eg gjorde med Solsida skulekorps, våren 2017, der me satt opp vårt repertoar med tanke på kva musikk som ville bli sett pris på, av publikum.

At repertoarval, og ikkje repertoarutforming også kan bety mykje, for korpsdrift er det ingen tvil om. Eg har derimot valt å utelata dette ifrå å ta for stor plass mi oppgåve og mi undersøking, då eg har sett mitt fokus mot korleis tilpassing og utforming av repertoaret kunne verka verkemiddel for behandling av Elev- og nivåforskjellar.

9. Konklusjon

Innleiingsvis i oppgåva, fortalte eg om forskjellige bakgrunnar for mitt val av undersøkingsområde. Eg hadde hatt ei pilotundersøking der eg fann ut at mange juniormusikantar hadde slutta i korpsa sine fordi dei ikkje opplevde at notane dei blei tildelt var tilpassa deira nivå. Eg gav så min kritikk mot den eksisterande repertoaret som fantes for juniorkorps på notemarkedet, og det sine manglande kvalitetar i form av dårleg differensiering, merkelige idiomatiske val og potensielle klanglege ulemper. Utifrå empirien ifrå pilotundersøkinga og litteraturkritikken såg eg ein mogleg relasjon mellom musikantanes kjensle om notane dei vert utdelt på juniorkorpset, og det dårlege utvalet av repertoar.

Var den lite tilstrekkelege repertoarlitteraturen skyldig i å ha sett ein dempar på motivasjonen for korpsutøving, for musikantane? Slike spørsmål satt prosessen i gong, og eg byrja å undra på kva som ville skje dersom eg over ein periode brukte mykje tid på å tilpassa repertoaret nøysamt *til mitt juniorkorps*. Ville det føra til at musikantane hadde det kjekkare på korpsøvingane, at motivasjonen økte, og at dei på lang sikt forhåpentlegvis ikkje ville slutta i korpset, slik som eg var redd for? Ikkje minst undra eg på om slike differensieringstiltak ville endre juniorkorpspraksisen min til ein betre praksis.

For å komma nærare eit svar på desse spørsmåla, valte eg å undersøka dei gjennom denne problemstillinga:

- *Korleis kan tilpassa repertoar ha innverknad på undervisningssituasjonen i eit juniorkorps?*

9.1 Oppsummering av opplevingar ved bruk av tilpassa repertoar

Vidare i dette kapittelet, har eg laga ei oppsummering over dei observerte hendingane ifrå syklusane, og kva eg har opplevd under *utprøvinga* av tilpassa repertoar, i søken på eit svar på mi problemstilling.

Det har vore mange ulike prosessar i behandlinga av empirien der refleksjonar nærast har strømma til meg. Til all empirien, blei det gjennomført ei meir eller mindre omfattande analytisk kategorisering, der eg prøvde å tolka kva empirien kunne handla om. Utifrå desse tolkingane, gjorde eg eit søk etter teoretiske innfallsvinklingar som kunne passa til ei slik

forståing om kva empirien betydde. I ettertid kom den noko djupare analysen, i lys av ei teoretisk forankring og vidare refleksjonar. Sidan eg nett har gått gjennom empirien på ein omfattande måte, treng eg ikkje å gå langt i detalj under oppsummeringa. Eg vil difor halda oppsummeringa nokså kortfatta, der eg tek opp den mest sentrale empirien, refleksjonar kring kva dette betydde.

Fyrste syklus

I fyrste syklus opplevde fleire tilfelle der musikantar sin manglande grad av meistring av notane førte til *negativ åtferd*, i form av lav motivasjon. Når musikantane var umotiverte opplevde eg at dei brukte mykje tid av korpsøvingane der dei eigentleg skulle spelt og øvd saman med andre på å sjå mot klokka, og å rekka opp handa for å spørja om uvesentlege spørsmål eller å vera generelt forstyrrende ovanfor andre musikantar, gjennom bråk og forseintkomming eller ved å gi opp fort. I denne syklusen, viste eg særleg til to forskjellige slike tilfelle, om *Kristian* og *Emma*. Eg tolka at grunna til at Kristian og Emma viste teikn til negativ åtferd, begge var grunna lav grad av meistring, men tolka dei to situasjonane på nokså forskjellige måtar. I Kristians tilfelle knyta at eg åtferda opp mot Atkinsons omgrep om *prestasjonsmotivasjon*, då eg såg på Kristian som ein musikanter med eit stort meistringsmotiv. Emmas motivasjon tolka eg derimot på ein annan måte, og at det heller handla om Bandura's *self-efficacy*, og hennar lave forventningar til eigen meistring, og dårlege sjølvbilete. Eg tolka det vidare, at hennar låge grad av meistring og hennar sjølvbilete, som kom ifrå tida før undersøkinga, hadde ført til at Emma ikkje hadde mange vener i korpset. Dette knyta eg opp mot Maslows teori om at *behov om sosial tilknytning* er viktig for motivasjonen.

Begge desse opplevingane som eg knyta til låg grad av meistring, løyste eg gjennom ein såkalla *aksjon gjennom repertoaret*, der eg la til rette for at både Kristian og Emma kunne meistra notane sine, på eit nokså ulikt nivå. I Kristians tilfelle snudde det fort den lave motivasjonen på hovudet, og han blei motivert igjen. I Emmas tilfelle, skjedde det heller nokså store såkalla «underverker». Når Emmas grad av meistring reiste seg ifrå eit omtrentleg nullpunkt, byrja ho samtidig å skapa tilknytning til dei andre fløytemusikantane ho spelte saman med. Aksjonen min i Emmas notar, hadde på den måten ført til at Emmas forventningar om egne prestasjonar byrja å auka, og at ho kunne få ei større sosial tilknytning til korpset som praksisfellesskap.

I fyrste syklus presenterte eg også tre empiriske situasjonar, der eg som dirigent, pedagog og dirigent sto fram som ein medierande hjelpar for musikantane, ved å hjelpa dei over «dørstokkar» som sto i vegen for læring. Desse situasjonane, tolka eg handla om korleis ein kunne hjelpa musikantane til større læring ved å dra dei inn i ei *proksimal utviklingszone*. Dette handla om at eg gav utfordringar som var litt for vanskelege til musikantane, i håp om at eg, enten i mi rolle som komponist, dirigent eller pedagog kunne gjera utfordringane moglege å overkomma. På denne måten kunne eg maksimera potensiale til eit tilpassa repertoar. Etter observasjonane knytt til denne teoretiske forankringa, blei det ikkje gjort nokon *aksjon*, då eg ikkje såg på situasjonane som aktuelle problem. I tida etter, når eg skulle konstruere og tilpasse repertoaret til andre syklus brukte eg derimot kunnskapen, i tråd med Vygotskys proksimale utviklingszone, og *scaffolding*, aktivt.

Andre syklus

Under utprøvinga av det nye tilpassa repertoaret i andre syklus, byrja eg å sjå korleis korpset som ein sosial læringspraksis la til rette for at ikkje berre eg, dirigenten, var medierande hjelpar for musikantane, men at dei lærde av kvarandre i tillegg. Dei empiriske opplevingane eg trakk inn, handla om korleis *Simen, Elisabeth, Frida, Maria og Nikolai* nemleg drog nytte av denne sosiale læringsforma. Dei lærde av/til kvarandre, og det oppsto situasjonar der eg ikkje lenger var naudsynt for bornas læring. Desse situasjonane knyta eg opp mot *situert læring* og *sosialkulturelle læringsperspektiv*. Etter å ha sett slik sosial læring ta stad, blei dette nok ein refleksjon å tenkje over i vidare komposisjonar. Det blei reflektert rundt korleis eg kunne legge til rette for at den sosiale læringa fekk blomstra og alle dei individuelle realkompetansane som musikantane hadde, blei utnytta til deira maksimale potensiale. *Sosialkognitive læringsperspektiv* blei også sentrale i denne syklusen, då eg opplevde korleis kornettgruppa brukte klarinettgruppa sine erfaringar og den kritikken klarinettgruppa vart given for å plukka opp læring. Med utgangspunkt i desse sosiale læringsperspektiva, brukte eg dei til min fordel i vidare komponering, ved å la perspektiva ta plass. Eg la opp notar, slik at dei kunne læra av kvarandre, gjennom herming, kopiering og gjennom å bruka kvarandre som medierande hjelparar. Dette opplevde eg at var særleg effektivt og tidsparande, i innøvningsprosessen av repertoar i tredje syklus.

Avslutningsvis i andre syklus, møtte eg på ei stor utfordring då ein av mine musikantar, *Julie*, hadde vore observant nok til å forstå at notane som var laga til korpset, var laga på mange forskjellige musikktekniske nivå, der dei flinkaste hadde fått dei vanskeligaste-, mest

utfordrande stemmene. Dei musikantane som var svakare, hadde derimot fått enklare notar. Ho plasserte seg utifrå desse, omtrent midt på skalaen, og hadde ei litt negativ reaksjon på kva ho hadde forstått. Dette kopla eg at handla om *speglingsteori*, og korleis me ser oss sjølv i lys av andre sine vurderingar om oss. At Julie ikkje hadde dei vanskelegaste notane blei då ein måte for Julie å forstå at eg ikkje synast at ho var så flink, på.

Desse erfaringane og kva dei betydde har eg sett på som ei av dei store svakhetane og utfordringane ein kan støyta på under bruk av tilpassa repertoar, då det ikkje er mogleg å gjera *kompositoriske tiltak* for å ordne opp i kjenslene Julie hadde fått. Her måtte problemet løysast av *pedagogrolla*, og eg måtte forklara kvifor det var slik, og at dei ulike notane ikkje naudsynt trengte å bety at den eine var enklare, enn den andre, sidan alle instrument er forskjellige, og hadde ulike fordelar.

Tredje syklus

I tredje syklus, var dei mest sentrale erfaringane eg gjorde meg under min observasjon knyta til to slags typar opplevingar, som eg følte at oppsto. Den fyrste situasjonen, tok stad på ei korpsøving, og det som skjedde var at eg såg og opplevde at konsentrasjonsnivået til musikantane var så høgt, at det nærast var umogleg å forstyrre dei. Dei jobba kollektivt mot same mål, å meistre noten, og mi rolle som taktstokk og innsatsgivar, blei overflødig då det ikkje lenger var behov for slik hjelp. Denne opplevinga knyta eg opp mot Csikszentmihalyis *Flow*-omgrep. Og så vidare opp mot Peter Bastians *kollektiv-flow*-omgrep, då eg hadde opplevd flytkjensla i eit kollektivt lys, og ikkje blant enkelte musikantar.

Den andre hendinga som eg såg på som sentral i mi forskning, kom under ei konsertoppleving som eg delte med mine musikantar. Enkelte musikantar, då særleg ein som heiter *Håvard* hadde hatt eit augneblink i ettertid av ein bra gjennomført konsert, der han følte på nærast euforiske glede kjensler. Han hadde vore så fornøgd med korpssets prestasjon at han tok til tårene. Denne hendinga, knyta eg til høgdepunktsopplevingar, nærare bestemt Maslows «*Peak experiences*».

9.1.1 Refleksjon – Tilbake til problemstillinga

Etter å no ha summert opp hendingane, kva dei kunne handla om, og korleis min kompositoriske prosess blei påverka av funna eg fann, ynskjer eg no å prøva å svara på mi

problemstilling: *Korleis kan tilpassa repertoar ha innverknad på undervisningssituasjonen i eit juniorkorps?*, i lys av dei empiriske funna.

I empirien ser me tydeleg at repertoaret kan væra faktor for forskjellig åtferd blant musikantane. Noko som eg har opplevd viktig, er at måten ein tilpassar repertoaret kan føra til forskjellige utfall. Med dette meiner eg at eit repertoar kan tilpassast på fleire måtar, og med utgangspunkt i ulike læringsperspektiv, kan det oppstå ulike reaksjonar i praksisen.

Gjennom å anvende eit nøysamt nivåtilpassa repertoar, vil ein kunna oppleva at motivasjonen til musikantane kan få eit løft. Motivasjonen kan kunne få eit vesentleg løft, fordi motivasjonen til musikantane, vil væra nært knyta til prestasjonane dei gjer, sidan korpset er ein prestasjonspraksis der musikantane konstant får påminning om dei gjer ting riktig eller galt. Prestasjonane dei gjer, er knyta til nivået på notane dei blir tildelt. Dersom notane er for vanskelege, vil prestasjonane ikkje væra store hos musikantane, på grunn av at dei ikkje greier å meistre. Likevel, må ikkje notane bli lagt på eit for enkelt nivå, sidan dette vil føra til at elevane tykkjer at notane er keisame, noko som vil jobba *imot* økt motivasjon.

Hemmelegheita er å laga notane på eit mellomnivå som er litt for vanskeleg, men som er overkommeleg med til dømes dirigentens hjelp. På denne måten vil ikkje musikantane stå å stange i den same utfordringane år etter år, men vil heller utvikla seg, noko som også er viktig i tillegg til motivasjonen.

Repertoaret kan i tillegg til å bli tilpassa i forhold til musikantane sitt nivå, tilpassast på fleire måtar. Ein kan til dømes bruka repertoaret som verkemiddel for å skapa sosiale band, gjennom å gi musikalske- utfordringar og passasjar til ulike musikantar som ikkje har spelt saman før. Det å spele saman med andre, og å oppleve ei felles meistring, av den same utfordringa, kan gi effekt av sosial tilknyting og samhøyrslse. Såleis, kan sosial tilpassing av repertoaret også hjelpa undervisningssituasjonen, i tilfelle ein har enkelte musikantar som ikkje har tilhøyrslse eller tilknyting til korpset, eller nokon av det sine medlemmar.

Ein annan form for sosial tilpassing av repertoaret, er å tilpassa repertoaret i forhold til sosiale læringsperspektiv. Slik tilpassing, kan gi undervisninga ei kjensle av effektivitet, rask læring og vil difor væra tidsparande. Til dømes, kan ein gjennom å bruka flinke musikantar og deira gode musisering som eksempel i undervisninga. Dette kan gjere undervisninga lettare for dirigenten å gjennomføra, då borna ifølgje eit sosiale læringsperspektiv lærer av å høyra andre

utføra liknande utfordringar, som ein har sjølv. Musikantar prøver ofte å herme etter andre musikantar som gjer ting riktig, eller prøver å unngå å gjere same feil som andre grupper gjer. Dersom ein tilpassar repertoar på ein måte som legg til rette for slik læring, legg ein til rette for at læringa fort skyter fart. Dette kan ein gjere, ved å for eksempel fyrst gi ein intrikat melodisk strofe til den «flinke kornettisten, som alltid spelar rett» i korpset. Deretter, etter 8 taktar, kommer den melodiske strofa i altsaksofon. Altsaksofonutøveren er ikkje like flink, men sidan han/ho har høyrte korleis det skal låta, blir det enklare å forstå kva som må gjerast for å meistra utfordringa.

Dersom eit repertoar tilpassast på forskjellige måtar, kan det føra til at musikantane og dirigenten får øvings- og konsertopplevingar ein ikkje har hatt før. Til dømes, kan ein dersom legger til rette for at nivået i notane passar alle musikantane, ha lagt til rette for at konsentrasjonen blant musikantane er høg, og at dei fokuserer om det same måte, i ei slags flytsone. Gode konsertopplevingar, der ein føler at ein har kontroll på det ein driv med, og at ein saman med andre musikantar *skapar noko* i eit kollektivt augneblink, kan gi alt ifrå eksistensielle erfaringar, til høgdepunktopplevingar til stor glede. Å leggja til rette repertoaret, kan altså kuliminere i at ein kan oppnå flotte opplevingar og erfaringar i møte musikken.

Brukaren av det nøymsamt tilpassa repertoaret, må likevel vera klar over utfordringane som kan oppstå under bruk, musisering og utprøving. Tilpassing av repertoar, kan i tillegg å leggja til rette for betre øvings- og konsertopplevingar meir meistring og motivasjon og raskare læring, også forårsaka negative konsekvensar i undervisninga. Desse kan særleg ta form i negative sjølvoppfatningar. Når notane er tilpassa nøymsamt etter nivå, blir det enkelt for musikantane å forstå kven som har dei vanskelegaste stemmene, og kven som har dei enkle. I forlenginga av at musikantane forstår dette, vil det kunna skje at musikantane som har dei enklare notane enten utviklar eit direkte dårleg sjølvbilete, eller at dei byrjar å sjå på seg sjølv som dårlegare utøvarar, enn dei andre. Dersom dei utviklar slike sjølvbileter, vil dei etterkvart sjå seg sjølv i lys av desse, og dette vil påverke vidare innsats i den musikalske utøving. Dersom musikantane nærast *lærer* av dirigenten at dei er svake musikantar gjennom repertoaret, vil dette sjølvbiletet vera vanskeleg å endre tilbake. Musikantane kan nemleg lært at sidan dei ikkje er blant «dei flinke», så ligg utfordringa utanfor deira rekkevidde, og difor treng dei ikkje prøva eingong. Dette er ein ganske alvorlig konsekvens som kan påverke undervisninga i stor grad, både med tanke på motivasjon og dei svakare elevane si utvikling. Å vera klar over denne moglege konsekvensen, og å kunna forsvare innhaldet i notane utifrå

eit instrument-pedagogisk perspektiv for musikantane, kan difor bli naudsynt dersom det oppstår situasjonar der musikantane merker og setter spørsmål til det tydelege nivåhierarkiet som finnast i notane.

9.1.2 Refleksjon – Generalisering av kontekstuell kunnskap

Som eg har antyda tidlegare i oppgåva, har mitt prosjekt og mi aksjonsforskning kuliminert i kunnskap som kan knytast til min kontekst, og enda smalare mitt praksisfellesskap. At denne kunnskapen skulle vera generaliserbar til andre liknande kontekstar, juniorkorps, var sjølv sagt eit håp ifrå starten av undersøkinga, då eg ynskjer å bidra til å dekkja kunnskapshull blant dirigentar, om kva tilpassa undervisning kan føra med seg, på godt og vondt. Eg vil bruka dette delkapittelet til å visa til korleis intervjuet gav meg tru på at min kunnskap kunne generaliserast.

Før eg går inn på korleis juniorkorpsdirigertane ifrå andre korps hjelpte meg å vera tryggare på korleis eg tolka og analyserte mine egne opplevingar, og å vera tryggare på at utvala mine kunne føra til kunnskap som ikkje bare var relevant i mitt eget praksisfellesskap, vil eg påpeika at eg har tru på at funna mine kan vera generaliserbare utan slik hjelp. Å visa til empiri ifrå andre liknande praksisar, er heller ein måte å visa andre dirigentars perspektiv på. Mykje av åtferda eg har analysert har verte kategorisert til å handla om pedagogisk psykologi knyta til meistring og motivasjon. Eg har sett korleis dei situerte sosiale læringsformane som korps byr på kan brukast, dersom dirigenten viser metodisk omtanke, og eg har sett korleis ein kan oppnå sjeldne opplevingsfenomen, når ein tilpassar etter enkelte elevs individuelle føresetnadar, behov og interesser, som Rishaug (2005) påpeikte som viktig i NMF's emnehefte som me var inne på innleiingsvis i oppgåva. Motivasjon knyta til meistring vil finna stad i alle praksisar der utøving og prestasjonar er ein sentral del av praksisen. At juniorkorps er ei sosial læringsform, der «praksisfellesskapet» og situert læring er sentralt, er også vanskelig å sei imot.

I mine intervju, får eg bekrefte at andre juniorkorpsdirigertar slit med mange av dei same problemstillingane som eg gjer, når det gjeld repertoaret. Eg får riktig nok ikkje bekrefte at alle dirigertane har hatt nett dei same erfaringane og opplevingane som eg har hatt i mine syklusar under mine utprøvingar. Å få bekrefte så mange rike og komplekse erfaringar som ordinære ville vore for godt til å kunna vera sant.

Samlege dirigentar, uttrykker fordelene av at repertoaret «passar korpset», og at dei opplever større motivasjon blant musikantane når musikantane får utfordringar som dei kan meistra, som samtidig ikkje er for enkle. Eit tilpassa repertoar blir også gitt som faktor for betre konsertopplevingar, både for musikantar og dirigent, då den tilpassa musikken ofte klinger betre. Det blir vist til enkelttilfelle der ein dirigent har gjort grep i repertoaret for å redde umotiverte musikantar. Vidare viste dirigenten til korleis denne musikanten blei ein ressurs for dirigenten, då han var svært god på enkelte rytmiske utfordringar, og blei ein viktig brikke for den sosiale læringa, som både gjekk føre seg på eit kognitivt og kulturelt plan. Det blei også vist til eit prosjekt der eit korps til forandring jobbar med tilpassa repertoar over ein periode, på lik linje som i mitt prosjekt, der meistringskjensla til musikantane blir faktorar for høgare trivsel på korpset.

Til tross for at eg i mi undersøking opplevde moglege ulemper og utfordringar med bruk av nøysamt elevsentrert tilpassa repertoar, blir det i intervjuet med andre dirigentar ikkje uttrykt nokon ulemper om bruk av komponering og arrangering til tilpassing av repertoar, anna enn at det er tidkrevjande, og krevjar IT-kompetanse og musikkteoretisk oversikt, av dirigenten.

Når det gjeld mine empiriske funn som eg knyta til flytsona og høgdepunktsopplevingar, fekk eg ikkje bekrefta ifrå dirigentane at dei hadde opplevd direkte liknande situasjonar i sin juniorkorpspraksis. Likevel sikta dei til korleis repertoaret hadde virka som faktor for betre konsertopplevingar, noko som i alle fall kan relaterast optimale opplevingar.

9.2 Perspektivering, kompetansekrav hos dirigenten

Utifrå refleksjonane kring effektane det tilpassa repertoaret har hatt i min og andre sin praksis, kan det nærast konkluderast med at slike repertoartilpassingar kan vera viktig for juniorkorpspraksisens kvalitet og praktiske gjennomføring. At å tilpassa repertoar også er viktig og fordelaktig for musikantane sine opplevingar i korpset, deira utøving på instrumentet, deira sjølvbilete, konsertane og alt anna som høyrer med, til tross for utfordringane som er knyta til slik differensiering, er også tydeleg.

I det dirigentfaglege arbeidet, har eg denne undersøkinga erfart at komponistrolla vår kan vera viktig, då den hjelper oss kraftig i å legge til rette for at repertoaret passar musikantane i praksisfellesskapet. *Komponisten* kan gjennom komponering og arrangering leggja til rette

for individuell meistring, og at musikantane får individuelle utfordringar som er lagt til deira proksimale utviklingssone. Ved å leggja til rette for slikt, legg ein også til rette for god læring og større motivasjon, i korpset. Den delen av oss, som tar betraktningane om kva som faktisk må gjerast i repertoaret for å leggja til rette for dette, er derimot *pedagogen*. Pedagogen i oss, tar dei pedagogiske og didaktiske betraktningane og vala som komponisten må forholde seg til. Dette er pedagogens ansvar, då det er pedagogen som kjenner musikantane på eit musikalsk- og personleg læringsnivå. Når pedagogen og komponisten i oss har gjort sin del av arbeidet, kan *dirigenten* gå på podiet, utan å måtta bekymra seg for mykje om at notane enten er for lette eller for vanskelege. Ei *hybridrolle*, som eg snakka om innleiingsvis i oppgåva, der ein person tek alle desse rollene, krevjar ein slags allsidig kompetanse hos den såkalla «juniorkorpsdirigenten». Ein må i tillegg til å kunna dirigera og å gi konstruktive tilbakemeldingar ha evne til å ta gode pedagogiske/didaktiske val, ein må kunna meistra IT-tekniske utfordringar og ein må ikkje minst ha instrumentkunnskap nok til å kunna ta gjennomtenkte idiomatiske val i komposisjonane.

I forhold til korleis ein som dirigent arbeider med repertoar kjente både eg og fleire av dirigentane ifrå intervjuet på juniorkorpspraksisen som meir utfordrande enn hovudkorpspraksisen. I fleire av intervjuet kom det også fram at juniorkorpsstillinga er ei stilling som er mindre attraktiv, og at *omdømmet* til stillinga *ikkje hadde særlege krav* til kompetanse og erfaring på same måte som ein stilling i eit hovudkorps. Sjølv, blei eg sett til å vera dirigent for fleire av mine juniorkorps, utan at mine arbeidsgivarar trengde å intervjuet meg eller stilla særlege krav til kva eg hadde gjort før. Medan eg søkte jobb som dirigent i hovudkorps derimot, blei eg sett høge krav til. Eg blei intervjuet opp til fleire gonger for same jobb, og blei til og med spurdt om eg kunne vurdere å etterutdanna meg, til høve for jobben. Att-på-til blei det uttrykka at det blei verdsett om eg hadde lang erfaring med korpsarbeid.

Ei oppfatning om at institusjonane og korpsa ser på juniorkorpsset som mindre krevjande er difor ei oppfatning eg har utvikla. I tillegg, oppfattar eg rundt meg i min kommune at studentar utan erfaring ofte blir satt til å «bare ta juniorkorpsset». Måten det kjem fram i intervjuet at dei andre dirigentane vart tildelt sine juniorkorpsstillinger på, underbygger også denne oppfatninga då tilsetjingane var uformelle og prega av at arbeidsgivarane deira ikkje hadde sett særlege krav til dei, heller.

Det kan godt hende at å dirigere hovudkorps er ein jobb som krevjar meir kompetanse og erfaring, av arbeidstakaren. Eg trur likevel ikkje at korpsa bør senka deira kompetansekrav, og ha nærast ingen krav til juniorkorpsdirigentar. Slike senka krav sender ut eit signal om at korpsa ikkje tykkjer at desse juniorkorpsdirigentane er like viktige som hovudkorpsdirigentane, og at dei ikkje tykkjer at juniorkorpsdirigering, er krevjande. Å formidla slike signal, kan være lite lurt dersom ein ynskjer å tenkja på korpsets utvikling på lang sikt. Tross alt, er det juniorkorpsdirigentane som underviser dei framtidige musikantane til hovudkorpsa. Dersom undervisninga i juniorkorps er mangelfull kan det by på konsekvensar, som til dømes økt fråfall, lav motivasjon, lite meistring og la oss ikkje minst trekke opp at også juniorar kan bli flinke musikarar, til tross for sin lave alder, så lenge dirigenten legg til rette for dette. Så, kva tenkjer eg at bør gjerast? Korpsa bør ikkje ha lågare krav til juniorkorpsdirigenten, korpsa bør heller setja krav til *andre kompetansar*, for desse stillingane. I lys av denne undersøkinga, kan lesaren lett tenkja seg kva for kompetansar eg sikter til, å være relevante for drift av eit juniorkorps.

Innleiingsvis kritiserte eg den eksisterande repertoarlitteraturen som fantes for juniorkorps. I ettertid av undersøkinga har eg byrja å lure på om forbetring av denne kanskje ikkje den beste løysinga for mange av problema i juniorkorpsa og korpsa generelt, då ei slik forbetring vil være vanskeleg å gjennomføra på grunn av juniorkorpsa sine ulike karakterar landet over. Kanskje den beste løysinga er å innføra nye krav til ein ny type dirigent i juniorkorpsa. Nemleg ein slik slags *hybriddirigent*, som både kan dirigere, sjå musikantanes individuelle behov, og som kan lage repertoar som passar sitt korps med det sine musikantar. På denne måten, kan ein enklare sikra trivselen til juniormusikantane, og kanskje til bidra til å få slutt på slutting som eit vanleg fenomen i korpsa.

9.3 Vegen vidare

Sidan eg gjekk inn i denne undersøkinga med min eigen kunstnarpraksis som felt, der eg over tid prøvde å lære meir om korleis eg kunne handtera ei av utfordringane som praksisen alltid vil by på, vil sjølv sagt vegen vidare være prega av at eg tek med meg kunnskapen eg har fått ifrå denne undersøkinga vidare i inn i min juniorkorpspraksis. Eg vil ha stor glede av å kunna meir om korleis ein på forskjellige måtar kan leggja til rette, og å tilpassa musikk til juniorkorps. Med forståing for moglege konsekvensane ved bruk av tilpassa repertoar, skal eg vidare prøva å utvikla teoriar om korleis ein kan med større hell kan unngå å falla i desse

fallgruvene. Kanskje eg på sikt kunne prøvd å lage ei lærebok, for juniorkorpsdirigentar, om korleis ein kan behandle *repertoaret*.

Det er viktig for meg å dela kunnskapen eg har fått med andre juniorkorpsdirigentar, slik at eg kan bidra til å utvikla ein betre juniorkorpspraksis, over heile landet. På lengre sikt, skal eg utvikla meg sjølv vidare, som ein sterk hybriddirigent, og prøva å bli ein av dei fremste ekspertar i Noreg på metodisk drift av juniorkorps.

Litteraturliste

Amland, A. & Sæle, T. (2002). *Emnehefte: Korpsdirigenten 2*.

For Norges musikkorps Forbund. Bergen Henta 04.05.18 frå:

<http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2014/10/Emnehefte-Korpsdirigenten-2.pdf>

Amland, A. & Sæle, T. (2004). *Emnehefte: Korpsdirigenten 1*. (2. Opplag)

For Norges musikkorps Forbund. Bergen. Henta 15.04.18 frå:

<http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2014/10/Emnehefte-Korpsdirigenten-1.pdf>

Amland, A. & Sæle, T. (2005). *Emnehefte: Musikkpedagogisk planlegging*. (2. Opplag)

For Norges musikkorps Forbund. Bergen. Henta 04.05.18 frå:

<http://musikkorps.no/wp-content/uploads/2014/10/Emnehefte-Harry-Rishaug-Musikkpedagogisk-planlegging.pdf>

Atkinson, John W. (1964). *An Introduction to Motivation*.

N.J.: Van Nostrand

Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*.

Cambridge University Press, New York

Brinkmann, S. & Tanggaard L. (2015). *Kvalitative metoder – En grundbog*. (2. Utg).

Hans Reitzels Forlag

Brodwall, E. R. (2007). *Scaffolding i klasserommet*. (Mastergradsavhandling).

Universitetet i Oslo

Coghlan, D. (2005). *Doing action research in your own organization*, (2. Utg)

Sage Publications, London

Coghlan, D. (2010). *Doing action research in your own organization*. (3. Utg).

Sage Publications, London

Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow: Optimalopplevelsens psykologi*.

Danmark: Dansk psykologisk forlag.

- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow, The Psychology of Optimal Experience*,
Harper & Row Publishers, Inc. New York
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow. The Psychology of optimal experience*.
Harper & Row Publishers, Inc. New York
- Csikszentmihalyi, M. (2008). *Selvets utvikling. Evolution, flow og det gode samfund*.
Dansk psykologisk forlag. Oversetting til dansk: Andersen, F. Ø. Originaltittel:
The evolving self. A psychology for the third Millenium.
- Eliassen, H & Andersen, E. R (2016, 17. November). Korpsnorge har mistet 60.000 medlemmer. Henta 19.03.17 ifrå: <https://www.nrk.no/sorlandet/korps-norge-har-mistet-60-000-medlemmer-1.13231023>
- Fors, E. S. (2014). "Jeg skal aldri slutte!". En undersøkelse av prosjektet Ungdom og medbestemmelse, mestring og motivasjon – et nasjonalt samarbeidsprosjekt mellom Norges Musikkorps Forbund og Norsk Kulturskoleråd. (Mastergardavhandling) Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Henta 10.04.18 ifrå:
<http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:736226/FULLTEXT01.pdf>
- Fostås, O. (2002). *Instrumentalundervisning*,
Universitetsforlaget AS, Oslo
- Gadamer, H. G. (1975). *Truth and Method*.
Sheed & Ward, London
- Gjølterud, Hiim, Husebø, Jensen, Steen-Olsen, Stjernstrøm (...) Vatlé. I (2017).
Aksjonsforskning i Norge , teoretisk og empirisk mangfold,
Cappelen Damm Akademisk, Oslo
- Good, T. L. (1980). *Classroom expectations: Teacher-Pupil Interactions. I. McMillan. (ed.). The social psychology of school learning (79-122)*.
N.Y.: Acedemic Press
- Halvorsen, K (2012). *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*.

Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.

Hjelmbrekke, S. & Berge, O. K. (2010). Når hornet er lagt på hylla: Fråfall av tenåringar frå musikkorps. Telemark: Telemarksforskning. Henta 10.04.18 ifrå:

<https://www.telemarksforskning.no/publikasjoner/filer/1873.pdf>

Hoffmann, T. (2013). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til,

Henta 12.04.18 ifrå: <https://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>

Imsen, G. (2012). *Elevens Verden*. (4. Utg)

Oslo: Universitetsforlaget

Inquire (2012). *Utforsk brukerhåndbok, for lærere og pedagoger*,

Oslo

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. Utg 4. Opplag).

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Larsen, J. (2017, 16. februar). *Utredning om skolekorpsene i Kristiansand*,

Universitetet i Stavanger

Laski, M. (1961). *Ecstasy: A study of some secular and religious experiences*.

London: Butler & Tanner

Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*.

Hanz Reitzels Forlag. København

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*.

Cambridge University Press. Cambridge

Leach, D. (1962). *Meaning and correlates of peak experience*. (Doktorgradsavhandling)

University of Florida.

- Lyhne, J. (2008). Kollektivt Flow - Et interview med musikeren Peter Bastian.
Hentet 29.04.18 ifrå: <http://www.peterbastian.dk/boger/artikler-og-interviews>
- Maslow, A. H. (1943) A Theory of Human Motivation,
Originalt utgitt i boka *Psychological Review*, 50, ss. 370 – 396
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*.
Harper and Row Publishers. New York
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*.
Van Nostrand Reinhold Company. New York
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*.
Viking Press. New York
- Mogstad, H (2016, 18. November). 2018 blir musikkorpsenes år
Henta 23.01.2018 ifrå: <https://musikkorps.no/2018-blir-musikkorpsenes-ar/>
- Nesheim, E., Hjelle, E., & Sæter, B. (1997) *Fra øverom til scene – Musikkformidling VK2*,
Gyldendal Norsk Forlag ASA, Aurskog
- Olsen, S. M. & Rasmussen, R. (1975). *Skolens Vold, Volum 426 av Pax bøkene*,
Pax Forlag A/S, Oslo, kommisjon for Danmark: Borgens Forlag
- Panzarella, R. (1977). *The phenomenology of aesthetic peak experiences*.
Journal of Humanistic Psychology,
- Pedersen, A. K. (2006). Gehørspill inn i det daglige samspillet for aspirant- og juniorkorps : et aksjonsforskningsprosjekt med aspirant- og juniorkorps' dirigenter, (Mastergradavhandling)
Norges musikkhøgskole
- Personvernombudet for forskning. (u.å). Når gjelder meldeplikten.
Henta 17.04.18 ifrå:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/meldeskjema>

Personvernombudet for forskning. (u.å). Vanlige spørsmål - Når kan barn samtykke selv?

Henta 30.04.15 ifrå:

http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/vanlige_sporsmal.html

Personvernombudet for forskning. (u.å). Barnehage og Skole, Frivillig deltakelse.

Henta 11.04.2018 ifrå:

http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html

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

Privette, G. (1983). *Peak experience, peak performance, and flow: A comparative analysis of positive human experiences*. *Journal of Personality and Social Psychology*

Privette, G. (2001). *Defining moments of self-actualization: Peak performance and peak experience*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.

Ridderstrøm, H. (2018, sist oppdatert 23.02.18). Bibliotekarstudentens nettleksikon om litteratur og medier – Hermeneutikk. Henta ifrå 03.04.18 ifrå:

<http://www.edu.hioa.no/helgerid/litteraturogmedieleksikon/hermeneutikk.pdf>

Ruud, E. (2013). *Musikk og identitet*, (2. Utg.)

Universitetsforlaget AS, Oslo

Skagestad, P. (1978) *Vitenskap og menneskebilde*,

Universitetsforlaget, Oslo – Bergen - Tromsø

Svartdal, F. (2017, 24. mai). Mestring.

I store norske leksikon. Henta 05.04.18 ifrå <https://snl.no/mestring>

Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition analysis and music education*.

London, Routledge.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (4. Utg.)

Oslo: Fagbokforlaget.

Thornquist, E. (2003). *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori: for helsefag.*

Bergen: Fagbokforlaget

Tutrum, N. G. (2012). Ungdom og Korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør? (Mastergradsavhandling)

Høgskulen i Hedmark. Henta 10.04.18 frå:

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/78431/Turtum.pdf>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes.*

Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wenger, E. (1998) *Communities of practice – Learning, meaning, and identity.*

Cambridge University Press. Cambridge

Øhrn, K. M. (1996). *Arrangering og komponering, i klasserommet,*

Oslo, Norsk Musikforlag AS

Vedlegg

- Samtykkeskjema
- Intervjuguide

Førespurnad om deltaking i undersøking

Ei undersøking om korleis tilpassa repertoar kan påverke undervisningssituasjonen i eit juniorkorps

Bakgrunn og formål

Eg studerer ved Universitet i Agder, ved fakultet for kunstfag og skal til sommaren levera ei masteroppgåve. Eg har tenkt til å skriva ei musikkpedagogisk/musikkdidaktisk oppgåve, og i den anledning ynskjer eg å bruka juniorkorpset som ”felt” for innsamling av data.

Eg, som musikk lærar/instruktør og dirigent brenner for tilpassa opplæring. Notane som eksisterer for juniorkorps ”der ute” synast eg er svakt konstruert, og at ikkje opp legger opp til at alle få utfordringar som er tilpassa sitt nivå. Eg ynskjer å undersøka kva effekt det vil ha på juniorkorpset, dersom dei over ein periode på 2-3 månadar jobbar med musikk som er nøysamt tilpassa etter individuelle føresetnader. Forskarkunnskap om eit slikt tema, er det behov for blant dirigentar rundt i Noreg, og eg håpar at eg, og korpset vårt, kan produsera kunnskap som kan bidra til å dekke dette behovet.

Kva inneber deltaking i studien?

Undersøkinga varer ifrå oktober, og ut haustsemesteret. Deltaking inneber ingenting anna enn at musikantane deltek på korpsøvingane og konsertane, som vanleg. Datainnsamling vil skje gjennom observasjon under øvingar og konsertar, der eg og min hjelpeforskar _____, som dykk kjenner til, observerer musikantane si åtferd og kva dei seier under ”møtet” med notane.

Dersom me finn noko interessant kunnskap i våre observasjonar, vil desse observasjonane bli tatt med i masteroppgåva, og bli skreve om der. Dersom me observerer åtferd ifrå eit barn og veler ut desse observasjonane som interessante, vil me senda sjølve observasjonen til barnets føresette, og spørje om det er greitt at me bruker desse data.

Kva skjer med informasjonen, ifrå observasjonane?

Alle observasjonane vil bli behandla konfidensielt, med forsiktighet. Dei vil skrivast i notatbøker under øvingane. Straks me skriv inn frå notatbok til data, vil eg anonymgjere observasjonane, gjennom å endre alle namn til fiktive namn slik at ingen som les oppgåva skal kunna forstå kven eg skriv om, eller kva korps eg skriv om. Straks alt er skriven inn på data, vil arka ifrå notatbøkene bli makulert.

Bare eg og _____ vil ha tilgang til det som har blitt skreve i oppgåva, i tillegg til føresette. I tillegg, vil eg dela alle mine observasjonar, i anonymgjort versjon, med min vegleiar ved universitetet. Min vegleiar vil derimot aldri få tilgang til originale notatarka.

Frivillig deltaking

Det er sjølvsagt frivillig å delta i undersøkinga. Dersom du ikkje ynskjer at ditt born skal være med i undersøkinga, kan du gi meg beskjed om dette, og så vil eg og _____ ikkje observera ditt born på same måte som deltakande born. Dersom du tenkjer no at det er heilt greitt å delta, men ombestemmer deg, kan du **når som helst** trekke ditt born ifrå undersøkinga, **utan å gi meg grunn**. Dette vil ikkje ha innverknad på korleis eg behandlar mine musikantar, og eg har full forståing for at ei slik undersøking kanskje ikkje er for alle. Dersom du trekk borne ditt ifrå undersøkinga undervegs, vil dei data som i utgangspunktet omhandla ditt born bli fjerna ifrå oppgåva.

Dersom du har spørsmål om undersøkinga, ta kontakt med meg på korpsets øving, eller kontakt meg på enten telefon: 47603696 eller mail: aleksander.haga@hotmail.com

Dersom du har spørsmål om undersøkinga, som er retta mot min vegleiar og fagansvarlege på enten telefon: _____ eller mail: _____

Samtykke til deltaking i undersøkinga

Eg har motteke informasjon om undersøkinga, og mitt born kan delta

(Signatur av deltakars føresette, & dato)

Intervjuguide

Intervju med fem juniorkorpsdirigentar.

Tre dirigentar med erfaringar ifrå bruk av sjølvtilpassa repertoar, og to utan.

Tid satt til 30 – 45 minutt

Samtale:

Innleiingsvis informasjon om kven eg er, kva juniorkorps eg dirigerer. Informasjon om at eg undersøker repertoar, i juniorkorps.

- Juniorkorps
- Repertoar
- Nivåforskjellar / Elevforskjellar
 - o Svake musikantar, sterke musikantar
- Komponering og Arrangering
- Tilpassing av korpsets repertoar
- Erfaringar