

# **Skolekorps – en inkluderende fritidsaktivitet?**

*En casestudie med mål om å belyse hvordan et  
skolekorps kan legge til rette for inkludering av  
barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn*

**Anne Oksfjellelv**



**Master i Musikkvitenskap**

Det humanistiske fakultet

Universitetet i Oslo

Våren 2015

# **Skolekorps – en inkluderende fritidsaktivitet?**

*En casestudie med mål om å belyse hvordan et skolekorps kan legge til rette for inkludering av barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn.*

© Anne Oksfjellelv

År: 2015

Tittel: Skolekorps – en inkluderende fritidsaktivitet?

# Forord

Det er mange som har bidratt i arbeidet med denne oppgaven. Først og fremst vil jeg takke alle de involverte i skolekorpset som jeg har blitt så godt kjent med. Det har vært utrolig lærerikt, spennende og meningsfullt å jobbe med dere. Oda, du er en fantastisk kollega og venn, og prosjektet hadde ikke vært det samme uten deg.

Takk til Norges Musikkorps Forbund, som gjennom utvekslingsprosjektene Bands Crossing Borders og PULSE, har gitt meg mening og faglig retning som jeg ikke ville vært foruten.

Takk til Even Ruud, for veldig god oppfølging. Jeg kunne ikke bedt om en mer kunnskapsrik og erfaren veileder!

Sist, men ikke minst vil jeg takke venner og familie som har hjulpet og motivert meg gjennom skriveprosessen. Spesielt mine korrekturlesere; Sigrid, Hilde og ikke minst Jørn Henry, som også har stilt opp som vekkerklokke på Kaffebrenneriet.

Anne Oksfjellelv

Oslo, Mai 2015



# Innholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	iii
<b>Kapittel 1 Innledning og metode</b> .....	1
1.1 Innledning.....	1
1.1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	2
1.1.2 Problemstilling og avgrensning.....	3
1.1.3 Gjennomføring av pilotprosjektet.....	4
1.2 Metode.....	8
1.2.1 Vitenskapsteori.....	8
1.2.2 Casestudie.....	11
1.2.3 Deltagende observasjon og aksjonsforskning.....	13
1.2.4 Intervju.....	15
1.2.5 Analyse av materialet og reabilitet.....	19
<b>Kapittel 2 Teori</b> .....	23
2.1 Inkludering.....	23
2.2 Et flerkulturelt samfunn.....	25
2.3 Musikkundervisning.....	28
2.4 Fritidsaktiviteter og frivillighet.....	29
2.5 Læringsteorier.....	32
2.6 Flerkulturell pedagogikk.....	34
2.7 Community music.....	36
2.8 Samfunnsmusikkterapi.....	37
2.9 Field Band Foundation.....	38
<b>Kapittel 3 Organisering</b> .....	39
3.1 Korpsenes organisering.....	39
3.2 Foreldredeltakelse.....	40

3.3 Medlemsdeltakelse.....	42
3.4 Hinder for deltakelse.....	43
3.5 Økonomi.....	43
3.6 Kultur, verdier, språk, informasjon og religion.....	45
3.7 Hvordan legge til rette for deltakelse?.....	48
3.8 Arbeidsmiljø og motivasjon.....	50
3.9 Oppsummering.....	52
<b>Kapittel 4 Didaktikk.....</b>	<b>54</b>
4.1 Mot en mer demokratisk korpsbevegelse.....	54
4.2 Musikksyn.....	55
4.3 FBF-metodikken.....	57
4.4 Gruppeundervisning og dirigentene.....	58
4.5 Mestring.....	62
4.6 Medbestemmelse.....	65
4.7 Repertoar.....	67
4.8 Felleskap gjennom samarbeidet med sørafrikanerne.....	70
4.9 Læringsmiljø.....	72
4.10 Korpset som sosial arena.....	74
4.11 Inkluderende deltakelse?.....	77
4.12 Oppsummering.....	78
<b>Kapittel 5 Avsluttende drøfting og konklusjon.....</b>	<b>82</b>
5.1 Konklusjon.....	89
5.2 Veien videre.....	91
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>99</b>

# Kapittel 1 Innledning og metode

## 1.1 Innledning

I Norge har vi en lang og levende tradisjon for musikkorps. I 1901 startet Willam Farre det første skolekorpset i Norge, og i 2011 hadde Norges Musikkorps Forbund (NMF) medlemmer i 1600 musikkorps. Å spille i korps er en av de største fritidsaktivitetene i Norge, og NMF er landets største frivillige kulturorganisasjon (Norges Musikkorps Forbund 2015a). Korps er i de aller fleste tilfeller basert på frivillighet, og i skolekorps er det foreldrene som organiserer og administrerer den daglige driften, og leier inn dirigent(er) og instruktører til å gjennomføre den musikalske aktiviteten. Et skolekorps er knyttet til en skole og et lokalmiljø, og gir et tilbud til barn og unge som vil lære seg å spille et instrument i samspill med andre.

I dag er Norge et flerkulturelt samfunn. Hva det vil si å være norsk er ingen selvfølge, og gamle tradisjoner er ikke nødvendigvis kjent for alle. Joar Aasen skriver at antallet innvandrere i Norge har blitt langt større enn tidligere i løpet av de siste tiårene, og at Norge for lengst hadde blitt et flerkulturelt samfunn ved begynnelsen av det 2000-tallet (2012:13). Ved inngangen til 2015 lever 669 400 innvandrere og 135 600 norskfødte med innvandrerforeldre i Norge, og de utgjør tilsammen 15,6 prosent av befolkningen. I Oslo kommune har 32 prosent av befolkningen innvandrerbakgrunn (Statistisk Sentralbyrå 2015). Aasen skriver at det har blitt mange måter å være norsk på.

Flere av innbyggerne i landet har verdier og normer, tenke- og handlemåter, vaner og vurderinger som bryter med hva man har vært vant til å se på som norske. [...] Det er ikke lenger alltid selvsagt hvem eller hva som bør kalles norsk, og på hvilket grunnlag. Det er heller ikke lenger selvsagt hvilke kunnskaper og verdier som skal formidles i et norsk utdanningssystem. (Aasen 2012:13-14)

I flere skolekorps har man erfart at ikke alle kjenner til korpstradisjonen, hva et korps er og hva det å være delaktig i et korps innebærer. Dugnad og fritidsaktiviteter for barn og unge er for eksempel ikke nødvendigvis en selvfølge eller noe som forventes, og dette er noe av grunnlaget for korpsbevegelsen som helhet. Norges Musikkorps Forbund har i sin handlingsplan for 2012-2016 satt seg som mål å styrke sin rolle som samfunnsaktør ved å blant annet utvikle gode inkluderingsmodeller for alle samfunnsgrupper (Norges Musikkorps Forbund, upublisert dokument, 2012). Det finnes enda lite forskning eller utbredt kunnskap om hvordan skolekorps kan tilpasse seg et mangfoldig rekrutteringsgrunnlag, og

medlemsmassen til NMF speiler ikke befolknings sammensetningen med hensyn til språklig og kulturell sammensetning.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i et pilotprosjekt gjort for NMF i et skolekorps i Oslo. Målet for pilotprosjektet var å utforske alternative måter å drive korps på, som er tilpasset de utfordringene vi ser i sammenheng med å inkludere barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn. Temaet for oppgaven ligger tett opp til pilotprosjektet, og jeg har fokusert på hvordan skolekorps kan være en arena for inkludering av barn og voksne med innvandrerbakgrunn.

### **1.1.1 Bakgrunn for valg av tema**

Det har blitt gjort en hel del forskning på hvordan musikkaktiviteter kan virke positivt inn på livskvalitet, og jeg har vært heldig å få oppleve det både selv og med andre. Jeg har spilt i korps siden jeg var 8 år, og der har jeg opplevd å ha et sted å høre til - som gir mening når man i fellesskap med andre forbereder seg mot konserter og arrangementer, som gir økt selvtillit når man mestrer sin stemme og et stort nettverk av venner og bekjente. Etter at jeg fullførte min bachelorgrad på musikkvitenskap fikk jeg mulighet til dra på utveksling gjennom NMF og Fredskorpset, og jobbe for den sørafrikanske organisasjonen Field Band Foundation (FBF). Dette er en organisasjon som organiserer musikkaktiviteter for barn og unge fra lavinntektsområder. Sør-Afrika er et land med et mangfold av mennesker, og deres elleve offisielle språk illustrerer dette på en god måte. I FBF så jeg at korps-aktiviteten bidro til samarbeid, respekt og vennskap på tvers av kultur og bakgrunn.

Da jeg begynte å jobbe med pilotprosjektet for NMF valgte jeg også dette skolekorpset som fokus for masteroppgaven. Oslo-skolekorpset som jeg og min kollega, Oda Kristine Stavik Salthammer, ble ansatt for å jobbe med fra høsten 2012 til våren 2013, hadde i hovedsak vært nedlagt siden høsten 2011. NMF ville hjelpe korpset i gang igjen og samtidig utforske alternative måter å drive korpset på. På skolen hvor dette skolekorpset har sitt virke har størsteparten av elevene en annen språk og kulturbakgrunn enn norsk. Jeg og min kollega var ansatt som dirigenter og samarbeidet tett med styret. I masterprosjektet har jeg sett nærmere på de utfordringene vi møtte i skolekorpset og hvordan de ble løst. Jeg antar at det i skolekorpset ligger gode muligheter for inkludering, og med denne oppgaven ønsker jeg å bidra til økt kunnskap om hvordan man kan legge til rette for at flere barn og foreldre med innvandrerbakgrunn får ta del i og får utbytte av denne aktiviteten.



### 1.1.2 Problemstilling og avgrensning

I pilotprosjektet skulle vi drive skolekorpset med en alternativ og redusert modell, og i oppgaven vil jeg drøfte hvordan dette ble løst og hvordan det fungerte. I masterprosjektet har jeg ønsket å finne ut hvordan skolekorps kan være en arena der barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn blir inkludert. Ved å bruke dette Oslo-skolekorpset som en casestudie håper jeg å belyse hvordan flere skolekorps kan tilpasse seg et mangfoldig rekrutteringsgrunnlag, og hvordan aktiviteten kan være en inkluderende arena.

Hovedproblemstillingen er definert slik:

*Hvordan kan et skolekorps legge til rette for å inkludere barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn?*

Jeg har fokusert på korpsdriften som helhet, da forskjellige deler av korpset er avhengig av hverandre. Det organisatoriske og administrative er gjerne en forutsetning for at korpset i det hele tatt kan eksistere, og det er sterkt knyttet til hvilket tilbud man kan gi til barna. Samtidig er det pedagogiske opplegget avgjørende for hvordan barna vil oppleve tilbudet og om de vil ha motivasjon til å være med. To forskningsspørsmål har blitt valgt for å kunne belyse dette:

*Hvilke organisatoriske utfordringer hadde korpset og hvordan ble de løst?*

*Hvilke musikkpedagogiske utfordringer hadde vi i korpset og hvordan ble de løst?*

Mangfoldsperspektivet vil være sentralt gjennom hele oppgaven, men samtidig er mange tema allmenne for alle skolekorps. Jeg vil derfor understreke at oppgaven har sin tyngde i det korpsmetodiske. God, effektiv drift av korpset er en forutsetning for at alle medlemmer skal kunne oppleve korpset som en inkluderende og attraktiv aktivitet. Et viktig prinsipp innenfor inkluderingsbegrepet er dessuten at inkludering handler om alle (Skogdal 2014:44).

Det er mange begreper knyttet til innvandring og inkludering, og jeg vil gjøre rede for de som har relevans for min oppgave. Statistisk Sentralbyrå definerer *innvandrere* som personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre, og norskfødte med innvandrerforeldre som personer født i Norge av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre (Statistisk Sentralbyrå 2015). Jeg velger å beskrive begge gruppene som personer med innvandrerbakgrunn. I tillegg vil jeg benytte begreper som språklig- og kulturelt mangfold, etnisitet og minoritet. Disse vil bli definert der jeg har sett det hensiktsmessig. I forhold til inkludering, støtter jeg meg til Skogdal (2014) som mener at

inkludering er et ideal som er sterkt knyttet til deltakelse og utbytte av deltakelse. Begrepet inkludering vil sammen med andre relevante begreper få en grundigere gjennomgang i kapittel to. Det er imidlertid viktig å påpeke at inkludering, i mitt perspektiv, er et mål både i sammenheng med at flere personer med innvandrerbakgrunn kan delta i korps, og ved at praksisen i aktiviteten skal være inkluderende. Til tross for at et inkluderende perspektiv handler om alle mennesker, vil oppgaven fokusere på inkludering av personer med innvandrerbakgrunn, og ikke andre underrepresenterte grupper.

Jeg har ikke gjort sammenligninger med andre skolekorps, da jeg ønsket å få en helhetlig forståelse av dette ene korpset. Det er lite forskning på feltet, og det har vært en relativt stor oppgave å beskrive alle deler av korpsdriften, så det ville derfor blitt for omfattende å gjøre sammenligninger. Oppgaven bygger på litteratur og forskning fra flere felt, blant annet musikkorps, frivillighet, inkludering og pedagogikk. Relevant litteratur og forskning vil bli presentert i kapittel to. I analysen har jeg tatt for meg to hovedkategorier, og dette er organisering og didaktikk. Dette utgjør kapittel tre og fire, før jeg avslutter og konkluderer i kapittel fem.

### **1.1.3 Gjennomføring av pilotprosjektet**

Våren 2012 ble jeg og min kollega, Oda Kristine Stavik Salthammer, spurt om vi kunne tenke oss å jobbe alternativt med *Klingerud Skolekorps*, på oppdrag fra NMF.<sup>1</sup> Skolekorpset hadde vært ute av drift siden høsten 2011, bortsett fra at de med få øvelser greide å stable sammen et korps til 17. mai 2012. Fra høsten 2012 ville NMF hjelpe korpset i gang, og samtidig gjøre et pilotprosjekt for å utforske alternative måter å drive skolekorps på som var tilpasset utfordringene her. Da vi ble spurt jobbet vi for FBF i Sør-Afrika, og NMF hadde tro på at vi kunne tenke litt utenfor boksen med denne erfaringen. Oda og jeg fikk en stilling på 13 prosent hver, som skulle dekke en ukentlig dirigentjobb, oppmøte på styremøter og rapportering. De ukentlige øvelsene ble satt til en time og førtifem minutter. Prosjektet gikk gjennom skoleåret 2012/2013. Inspirasjonen fra FBF i Sør-Afrika ble brukt aktivt i jobben med korpset, og gjennom året samarbeidet vi tett med sørafrikanerne fra FBF som var på utveksling hos NMF gjennom Fredskorpset. FBF vil få en beskrivelse i kapittel to.

I september 2012 startet vi med tolv medlemmer som hadde vært med i korpset fra før og ville fortsette. I oktober åpnet vi for å ta inn nye aspiranter fra tredje til sjuende trinn, og

---

<sup>1</sup> Korpset og alle de involverte har blitt anonymisert og jeg bruker fiktive navn i oppgaven.

interessen var stor blant elevene på skolen. Innen fristen fikk vi tjueen påmeldinger til korpset og vi bestemte oss for å ta inn alle disse barna. Øvelsene ble organisert slik at aspirantene hadde en time øvelse sammen med meg, mens Oda underviste hovedkorpset. Deretter var aspirantene ferdige, og Oda og jeg jobbet sammen med hovedkorpset de siste førtifem minuttene. Øvelsene begynte rett etter skoletid, da korpsets styre i samarbeid med skolen var opptatt av at dette senket terskelen for deltagelse. Barna måtte ikke komme tilbake til skolen på kveldstid, og foreldrene knyttet aktiviteten tett opp til skolen og skolens tilbud.

Korpset har en relativt stor instrumentbase som i hovedsak består av kornett, althorn, baryton, eufonium, tuba og slagverk. Korpset eier ikke treblåseinstrumenter, og er et brassband. Da vi ankom var det lenge siden mange av instrumentene hadde vært brukt og de trengte vedlikehold, men kvaliteten og antallet instrumenter stod ikke i veien for inntak av medlemmer. Spillemessig var nivået lavt blant medlemmene som hadde vært med før, da det var over et år siden korpset hadde vært i kontinuerlig drift. Vi hadde på forhånd bestemt oss for å bruke mye gehørbasert undervisning inspirert av FBF, da vi hadde tro på at dette var effektivt og ville føre til rask mestringsfølelse. Vi ville samtidig sørge for at medlemmene fikk en innføring i notelesning, og vi spilte også musikk etter noter. Dette var blant annet for å ivareta og styrke muligheten for et mer variert repertoar etter hvert som barna utviklet seg, og for at barna kunne fortsette i andre korps. Etter aspirantopptaket hadde vi ca. fem medlemmer som spilte althorn, resten spilte kornett, baryton, eufonium eller slagverk. I januar bestemte vi oss for at de som spilte althorn fikk bytte instrument, slik at vi kunne være mest mulig effektiv i undervisningen. Ved å bytte ut althorn, som er stemt i Eb, med bare messinginstrumenter stemt i Bb, gjelder samme “grep” for alle messinginstrumenter med samme stemme.

Da vi begynte bestod korpsets styret av fem personer: *Marie, Bente, Thomas, Trygve og Åse*. Marie hadde barn i korpset, mens Bente ikke hadde det lengre og ville trekke seg ut. Trygve var ansatt på skolen, og hadde lenge vært involvert og hatt et stort engasjement for korpset. Han var tilstede på de fleste styremøter gjennom året og hjalp til med å skrive søknader om økonomisk støtte. Thomas hadde ikke barn i korpset og var ikke med på styremøter, men hjalp til på seminarene. Åse, som var kasserer, hadde heller ikke barn i korpset lengre, og ville trekke seg ut. I løpet av året var det ingen som kunne eller ville ta over denne jobben, og hun fortsatte uten å være med på møter eller andre arrangementer. I og med at Oda og jeg var ansatt av NMF var det relativt lav aktivitet rundt korpsets konto dette året. I forkant av

årsmøtet snakket vi med medlemmene om hvor viktig det var at vi hadde et foreldrestyre som kunne organisere korpset, og vi oppfordret dem til å motivere foreldrene til å komme. På årsmøtet i 2012 møtte rundt åtte foreldre som hadde barn i korpset nå, og vi fikk to nye styremedlemmer. Dette ble regnet som en suksess av oss og styret, da det tidligere har vært utfordringer med å få foreldre til å møte opp på årsmøtet og å gå inn i styret. Dette betydde at Bente og Thomas kunne gå ut av styret etter årsmøtet, og *Kjetil og Mina* tok over sammen med Marie, Trygve og Åse, som kun tok seg av korpsets konto.

I løpet av året gjennomførte vi to helgeseminarer - et på høsten og et på våren - der begge ble avsluttet med konsert for foreldrene i gymsalen. I forlengelse av høstseminaret hadde vi også konsert for hele skolen. I tillegg hadde vi julekonsert, og på 17.mai deltok vi i barnetoget og på skolens lokale arrangement. Av andre aktiviteter var vi på kino med billetter vi vant i en konkurranse, og det ble organisert tur til Tusenfryd på våren.

Samarbeidet med sørafrikanerne gav en rød tråd gjennom hele året, da de var med på alt av seminarer, konserter og 17. mai. Sørafrikanerne bestod av fem musikk lærere fra FBF som bodde og studerte på Toneheim Folkehøgskole, samtidig som de reiste rundt og jobbet som instruktører for NMF i forskjellige korps. To av disse hadde slagverk som hovedinstrument og tre av dem spilte messinginstrumenter. Det var en stor ressurs i samarbeidet med sørafrikanerne, da vi var sju instruktører på seminarer og konserter, og kvaliteten på musikken ble naturlig nok høyere når seks instruktører spilte med korpset. På de ukentlige øvelsene var det Oda og jeg som organiserte og gjennomførte aktivitetene. Jeg har trompet som mitt hovedinstrument, og Oda har eufonium. På slagverk brukte vi den kunnskapen vi hadde og vårt nettverk for å gi et best mulig tilbud. Den største utfordringen var nok de tjue aspirantene som skulle få grunnopplæring på forskjellige brassinstrumenter og slagverk i løpet av en time hver uke, i en stor gruppe med én instruktør. I hovedsak bestod gruppen av tredjeklassinger mellom åtte og ni år. Disse timene ble ofte kaotiske, spesielt i begynnelsen, da alle hadde mange spørsmål og "problemer" med instrumentene oppstod. Ventiler ble løse, munnstykker satte seg fast, samtidig som jeg skulle undervise både messing og slagverk. Når det kommer til å lære basisferdigheter på trommer og messing er det to forskjellige ting, og å gjøre dette samtidig med alle i rommet var krevende. Mange metoder ble prøvd ut, med varierende suksess. Det ble også forsøkt å lære alle grunnleggende notelesing. En utfordring var at det ble lite kontinuitet på undervisningen med den ene timen i uka, og hvis vi kunne gjøre dette om igjen hadde vi nok valgt å ta inn ti aspiranter, og ikke tjue. Til tross for denne situasjonen

var det mange aspiranter som møtte opp på øvelsene, og vi mistet relativt få medlemmer i løpet av året.

Av de tolv medlemmene som hadde spilt i korpset fra før, sluttet de to eldste etter kort tid, mens de fleste fortsatte ut året. En utfordring som korpset har hatt lenge, er at medlemsmassen ikke er stabil, da flere er knyttet til dette lokalmiljøet i kort tid før de flytter andre steder. Gjennom året med pilotprosjektet mistet vi bare tre medlemmer pga. fraflytting. En større utfordring var oppmøte blant medlemmene, da det til tider var ustabil på øvelsene. På seminarer, konserter og andre aktiviteter utenom øvelsene var det imidlertid godt oppmøte, og gjennom hele året lå medlemstallet på ca. 30 personer. Medlemsmassen i korpset speilet skolens elevsammensetning med hensyn til barnas kulturelle bakgrunn. Flesteparten våre medlemmer hadde innvandrerbakgrunn, slik situasjonen også er blant elevene på skolen.

Repertoaret til korpset var preget av samarbeidet med sørafrikanerne. På seminarene fokuserte vi på deres arrangementer på sanger fra Sør-Afrika, og vi jobbet også med disse på de ukentlige øvelsene med Oda og meg. I tillegg spilte vi enkle melodier etter noter, for eksempel *Blomstersang*, *Lisa gikk til skolen* og *Bjelleklang*.

Gjennom året jobbet Oda og jeg tett opp mot styret. Deres ansvar var i hovedsak planlegging og organisering av korpsets aktiviteter. Noen oppgaver som ble gjort i løpet av året var å kreve inn medlemsavgifter, planlegge og gjennomføre seminarer, konserter og andre aktiviteter, sørge for at medlemmene hadde uniformer til 17. mai og skrive informasjonsbrev til foreldre. I tillegg var et viktig tema hvordan man skulle sikre driftsmidler etter at pilotprosjektet var over. Et vanlig korpssstyre består vanligvis av ca. fem personer, i tillegg kan man ha forskjellige komiteer som tar seg av enkelte arrangementer e.l. Hos oss ble det slik at det i hovedsak var en til to personer som tok størsteparten av ansvaret og oppgavene i styret. Oda og jeg deltok på alle styremøter og bistod i den grad vi kunne med oppgaver som måtte gjøres. En hovedutfordring var å rekruttere foreldre til å være med på seminarer og andre aktiviteter der vi trengte flere voksne som kunne lage mat og passe på barna. Hvis det ikke hadde vært for at en tidligere korpforelder hadde stilt opp på forskjellige aktiviteter, hadde det ikke vært mulig å gjennomføre aktivitetene slik vi ville, for eksempel overnatting på seminar. Utfordringen med driftsmidler var overhengende hele året, og til tross for mye diskusjon og vurdering av muligheter, var det få tiltak som ble satt i gang. Dette var blant annet fordi det var få personer i korpssstyret, og arbeidet med den daglige driften tok den tiden de hadde å gi.

## 1.2 Metode

Et av hovedmålene i denne studien har vært å få en helhetlig forståelse av det undersøkte skolekorpset, for å finne ut hvilke faktorer som er viktige for en god og inkluderende drift. Da jeg valgte tema visste jeg ikke hvilke deler av korpsdriften som var mest interessant å undersøke, og hvilket fokus som kom til å bli viktig var ikke gitt på forhånd. Av disse grunner ble det fort avklart at det var naturlig å bruke kvalitative metoder.

Det finnes ingen almen akseptert definisjon av hva kvalitativ forskning er (Brinkmann og Tanggaard 2012:11), men det finnes en rekke kjennetegn. Som Brinkmann og Tanggaard skriver står “kvalitativ” i motsetning til “kvantitativ”, og der man i kvantitativ forskning er opptatt av å undersøke *hvor mye* som finnes av noe, er man i kvalitativ forskning vanligvis interessert i *hvordan* noe gjøres, sies, oppleves, framstår eller utvikles (loc.cit). Noen viktige kjennetegn på kvalitativ forskning er at man går ut fra studieobjektets perspektiv, fokuserer på åpen, tvetydig empiri (Alvesson og Skjöldberg 2008:17) og går ut fra en eksplorerende tilnærming der forskningsspørsmål kanskje ikke er avklart før mot slutten av prosjektet (Fangen 2010:33). Det viktigste for meg var at den kvalitative tilnærmingen lot meg fokusere på hele korpset og hvordan aktiviteten ble oppfattet av menneskene som var involvert. Widerberg skriver at kvalitative innfallsvinkler, som kvalitative intervju, tekst- og bildeanalyse og observasjon, utfyller hverandre og at de med fordel kan kombineres hvis man ønsker å belyse et fenomen fra flere synsvinkler (2001:17). Min rolle som dirigent i korpset gjorde at jeg måtte ta inspirasjon fra flere etablerte metoder innenfor kvalitativ forskning, og tilpasse de til min situasjon og mitt prosjekt. I det følgende vil jeg gjøre rede for metodene som ble brukt, men først se på vitenskapsteorien som er lagt til grunn for prosjektet.

### 1.2.1 Vitenskapsteori

Valg av forskningsmetode har implikasjoner for vitenskapssyn, og motsatt har den vitenskapsteoretiske forankring betydning for hva en forsker søker informasjon om, og danner utgangspunktet for den forståelsen som han eller hun utvikler (Thagaard 2009:35). Thagaard skriver at en viktig målsetning med kvalitative tilnærminger er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og at fortolkning har en særlig stor betydning (2009:11). Fortolkning er et sentralt begrep innenfor hermeneutikken, og Even Ruud hevder det er nødvendig å arbeide med hermeneutisk teori når man velger kvalitativ metode (Ruud 1995:141). Det finnes allikevel flere alternative vitenskapssyn å gå ut fra, og man må blant annet velge i hvilken

grad man skal fortolke, knytte sine funn opp mot teori og/eller baserer seg på empirien. Jeg har i mitt prosjekt valgt å ta utgangspunkt i hermeneutikk og fenomenologi.

### **Hermeneutikk og fenomenologi**

Hermeneutikken har sin opprinnelse i renessansen der den var knyttet til fortolkning av tekster. I dag brukes den i fortolkning av både tekster, språklige uttrykk, visuelle uttrykk, handlinger og mer (Alvesson og Skjöldberg:195). En hermeneutisk tilnærming taler ikke for en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer og at man prøver å finne fram til et dypere meningsinnhold som bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av (Thagaard 2009:39). I mitt tilfelle har det vært viktig å kunne se sammenhengen mellom de forskjellige deler av korpsdriften, da disse er avhengige av hverandre og ikke kan isoleres, samtidig som jeg har kunnet se korpset som helhet og i sammenheng med samfunnet det er en del av. En hermeneutisk sirkel handler om at en helhet bare kan forstås i tilkobling til deler, og at deler bare kan forstås i tilkobling til helheten (Alvesson og Skjöldberg 2008:193). Denne motsetningen løses ved at “man börjar alltså på någon punkt, och borrar sig sedan successivt in genom att alternera mellan del och helhet, varvid man får en undan för undan fördjupad förståelse av bådadera” (ibid:194). Den eksistensielle hermeneutikken, som har sterke bånd til fenomenologien, introduserte også en hermeneutisk sirkel som dreier seg om samspillet mellom forforståelse og forståelse. Her forutsetter man forforståelse for å kunne forstå, men samtidig blir forforståelsen sett på som et hinder for forståelse (ibid:245). Ved å kontinuerlig alternere mellom å trenge inn i det fremmede referansesystemet og melde tilbake til vårt eget referansesystem kan vi både forstå det nye og berike og/eller revidere vårt gamle (loc.cit). Å jobbe med både del – helhet og forforståelse - forståelse har vært viktige prosesser i mitt prosjekt. Som nevnt er de forskjellige deler av skolekorpset nært sammenkoblet, og å forstå det ene uten det andre vil være problematisk. Å skulle observere skolekorpset fra en forskerrolle har vært både spennende og utfordrende, i og med at min forforståelse har vært relativt omfattende. Jeg kjenner aktiviteten godt gjennom andre korps, jeg hadde akkurat kommet tilbake fra en annen korpskultur i et annet land og hadde mine oppfatninger av hva et korps er og hva det kan bety. Under arbeidet med dette prosjektet var det veldig viktig for meg å hele tiden være kritisk til mine egne perspektiver og å være åpne for nye.

Et begrep som er viktig i hermeneutikken er *empati*, og i denne sammenheng handler det om å leve, tenke eller kjenne seg inn i den handlendes situasjon. Gjennom å komplementere denne

empati med fortolkerens videre eller annerledes kunnskapsbank, er det en hovedtese innenfor hermeneutikk at det kan være mulig for fortolkeren å forstå aktøren bedre enn hva han eller hun selv har gjort (ibid:195). I og med at jeg var direkte involvert i korpset som dirigent samtidig som jeg undersøkte korpset som casestudie, kan man si at jeg skulle være aktør og fortolker på samme tid. Jeg håper imidlertid at de nesten to årene som har gått siden jeg var ferdig å samle inn materiale og var dirigent, har gitt meg en viss avstand til prosjektet. Dette kommer jeg tilbake til.

Et *fenomenologisk* vitenskapssyn preges av at man setter menneskers opplevelse eller erfaring i sentrum, ut fra en forståelse om at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Kvale og Brinkmann 2012:45). Den subjektive opplevelsen er i fokus og man ønsker å forstå en dypere mening i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard 2009:38). Det har vært naturlig for meg å ta inspirasjon fra fenomenologien, da mine egne erfaringer sammen med de som har blitt observert og intervjuet, har vært et viktig utgangspunkt for informasjon. Fordi all fenomenologi er deskriptiv på den måten at den vil beskrive i stedet for å forklare, skiller mange mellom en deskriptiv og en fortolkende eller hermeneutisk fenomenologi. Det er den sistnevnte jeg tar inspirasjon fra, der Heidegger, Gadamer og Ricoeur har vært sentrale i utviklingen (Finlay 2009: 22). I hermeneutisk fenomenologi argumenterer man for at fortolkning er nødvendig fordi mening forekommer i en kontekst. Linda Finlay nevner tre grunner til dette: For det første må en levd erfaring ses i lys av en persons livssituasjon, da samme erfaring ikke vil oppleves likt av forskjellige mennesker. For det andre er fortolkning implisert fordi forskeren gir mening til data ut fra sine egne subjektive forståelser og erfaringer. For det tredje skjer fortolkning gjennom en spesifikk historisk linse og i et sosiokulturelt felt (2009:22).

Den fenomenologiske reduksjon innebærer at interessen sentreres rundt fenomenverden, mens den virkelige verden settes i parentes eller kommer i bakgrunnen (Alvesson og Sköldbberg 2008:166). Dette innebærer at man abstraherer fra det virkelige objekt, og innskrenker seg til idéverden (loc.cit). Hermeneutikken avviser en objektiv sannhet, men er heller ikke sosialkonstruktivistisk der alt regnes som relativt. Vår førforståelse gjør all kunnskap perspektivistisk og historisk betinget, men ulike aspekt av virkeligheten avløses under ulike epoker eller kulturer. Fordi om det finnes flere mulige tolkninger, finnes det ikke uendelig mange. Tolknings kan være gode og dårlige, men det finnes ikke en beste tolkning (ibid:246). Disse virkelighetsoppfatningene synes jeg er forenlige i og med at de kan tolkes



som enige om at “sannhet” er person og kontekst-avhengig. Samtidig, og i tråd med dette, skriver Alvesson og Skjöldberg at det er viktig å gruble mye over hva empirisk materiale betyr og hvorfor man gjør visse tolkninger, før man uttaler seg om “virkeligheten”. Sitatet nedenfor har gitt meg inspirasjon:

I korthet betyder begrepet (reflekterande forskning ) för oss (...) att man tar på allvar hur olika slags språkliga, sociala, politiska och teoretiska element är sammanvävda i den kunnskapsutvecklingsprocess i vilken empiriskt material konstrueras och tolkas. Empirisk forskning präglad av reflektion utgår från en skepsis mot vad som vid en ytlig anblick framstår som oproblematiska avspeglningar av hur verkligheten fungerar, samtidigt som man vidmakthåller tron på att studiet av lämpliga (genomtänkta) utsnitt av denna verklighet kan ge viktigt underlag till en kunskapsbildning som öppnar snarare än sluter, som ger möjligheter till förståelse snarare än fastställer “sanningar”. (Alvesson og Sköldberg 2008:19-20)

### 1.2.2 Casestudie

Fordi jeg har valgt å studere ett korps og samle inn detaljert informasjon om dette, kan man si at dette blir en *casestudie*. Jeg fokuserer på et tema som vi vet relativt lite om fra før, og i slike tilfeller kan casestudier egne seg (Fangen 2010:187). Halvorsen skriver at man i casestudier vil være opptatt av hvordan noe forløper eller utvikler seg. Siktemålet er å gi en intensiv beskrivelse av et sosialt system – å utvikle en helhetsforståelse (1993:67-68). Merriam (1994) har samlet fire grunnleggende egenskaper som er karakteristiske for kvalitative casestudier - de er partikularistiske, deskriptive, heuristiske og induktive. At de er partikularistiske innebærer at de fokuserer på en viss situasjon, hendelse, person eller fenomen. At de er deskriptive forklares med at beskrivelsene av det fenomen man undersøker er omfattende og “tykke”. Det innebærer at man gir en fullstendig og bokstavelig beskrivelse av den hendelse eller enhet som studeres og man kan si at slike studier kan kalles holistiske og virkelighetsnære (Merriam 1994:26). “Tykke beskrivelser” er et begrep som stammer fra antropologien og spesielt Geertz, og inkluderer fortolkning av handlinger fra både forskningsdeltagere og forsker (Thagaard 2009:39). Merriam viser til forskning som sier at man i case-studier inkluderer tolkning av betydningen som demografiske og deskriptive data gir i form av kulturelle normer og regler, sosiale vurderinger, dyptgående holdninger og oppfattelser (Merriam 1994:26). Her er det lett å argumentere for at et vitenskapssyn basert på hermeneutikk og fenomenologi er lett forenlig med casestudier. Merriam skriver også at slike studier passer til situasjoner der man ikke kan skille variabler fra konteksten eller den omringende situasjonen (ibid:25).

At en casestudie er heuristisk innebærer at den kan forbedre lesernes forståelse av det fenomen som studeres. Enten skal den skape nye betydninger og utvide lesernes erfaring, eller bekrefte det man visste eller trodde at man visste (ibid:27). Katrine Fangen mener at det er viktig å gjøre rede for om de eksemplene man beskriver er typiske, illustrerende eller avvikende sammenlignet med andre tilfeller, for at studien skal kunne ha noen overføringsverdi (Fangen 2010:187). Det er klart at ingen korps er like og står i identiske situasjoner på samme tid, og jeg mener at mitt korps kan være både et illustrerende og avvikende tilfelle. Flere skoler i Oslo har en overvekt av elever med innvandrerbakgrunn og utfordringen med å inkludere disse i skolekorpene er identifisert av NMF, som har medlemmer 1600 musikkorps. I forhold til befolkningssammensetningen representerer ikke disse skolene og korpene landsgjennomsnittet, da 15 prosent av befolkningen har innvandrerbakgrunn.

Merriam skriver at casestudier er induktive fordi de i hovedsak baserer seg på induktive resonnement. Hypoteser, generaliseringer og begrep oppstår oftest ut fra empirien man har samlet inn, og er grunnet i den kontekst som omringer det man studerer (Merriam 1994:27). Dette står i motsetning til deduktive studier, hvor man velger sine variabler ut fra en teori eller en modell før undersøkelsen starter (ibid:22). I stedet for å verifisere forhåndsbestemte hypoteser, vil man i kvalitative casestudier utvikle nye relasjoner, begrep og en ny forståelse (ibid:27). Alvesson og Skjöldberg viser imidlertid til tidligere forskning av Skjöldberg, som taler for at abduksjon burde være den metoden som brukes i mange casestudiebaserte undersøkelser (Alvesson og Skjöldberg 2008:55). Abduksjon utgår fra empiri slik som induksjon, men avviser ikke teoretiske forforestillinger og ligger på den måten nærmere deduksjon (ibid:56). De skriver at man gjerne kan ta inspirasjon fra tidligere teori i litteraturen, og at det under forskningsprosessen kan forgå en alternering mellom teori og empiri, som suksessivt bidrar til omtolkning da de belyser hverandre (loc.cit). I mitt tilfelle virker abduksjon til å være det mest hensiktsmessig, da jeg ser en stor styrke i å ta inspirasjon fra og knytte opp mine funn til tidligere teori og begreper. Det finnes ikke mye nøyaktig litteratur på inkludering av minoriteter i skolekorps, men det er mye informasjon og inspirasjon å hente i litteratur om inkludering på andre felt i samfunnet, for eksempel idrett og skole. Mitt ønske er å kunne generere ny teori rundt mitt spesifikke tema og min empiri, og å bygge dette på tidligere litteratur.

Fangen skriver at det ved casestudier er vanlig å kombinere ulike datainnsamlingsmetoder (Fangen 2010:187). Å kombinere flere metoder kalles ofte triangulering (ibid:171). Jeg valgte å ta utgangspunkt i deltagende observasjon med elementer av aksjonsforskning som hovedmetode. Det syntes også interessant og hensiktsmessig å kunne komme dypere inn i hvordan menneskene som var involvert i korpset oppfattet aktiviteten, og det kvalitative forskningsintervjuet ble brukt. Ved å kombinere disse metodene med litteratur ville jeg kunne se korpset fra både mitt eget og andres perspektiv. Nå vil jeg presentere mine datainnsamlingsmetodene og gjennomføringen av disse.

### **1.2.3 Deltagende observasjon og aksjonsforskning**

Deltagende observasjon er en av de mest sentrale kvalitative metodene innen samfunnsforskning (Fangen 2010:12), og innebærer at du følger menneskene du studerer og deltar sammen med dem i deres sammenhenger over et visst tidsrom (ibid:9). Metoden innebærer at forskeren arbeider i en kompleks balanse mellom å være blant folk og delta i deres samhandling, samtidig som man er der for å studere og observere dem (ibid:12). Fangen skriver at det er viktig å finne gode måter å kombinere deltagelse og observasjon på (ibid:13), og i mitt tilfelle har den deltagende rollen vært svært omfattende. At jeg har vært en så sentral deltager i prosjektet kan være noe problematisk hvis det sees i sammenheng med deltagende observasjon. Det er det en kjent problemstilling at man ved for høy grad av deltagelse kan glemme deltagerrollen og ende opp som en ikke-observerende deltager (ibid:79-80). Men Fangen skriver at så lenge man har et bevist forhold til slike prosesser er de mer ufarlige, og at å klare å se verden fra ståstedet til dem man studerer kan være et viktig skritt mot forståelse (ibid:80). Min rolle som dirigent har gitt meg førstehåndskunnskap om hva denne rollen innebærer i mitt korps, og det har gitt meg en god posisjon/stilling for å kunne få innsikt i alle deler av korpset. Samtidig har jeg fått oppleve hvordan det til tider er veldig tungt å være dirigent for et korps som har relativt mange utfordringer, og hvordan fremskritt og suksesser kan føles svært positive. Fangen skriver at forskerens egne følelsesmessige opplevelser i løpet av et feltarbeid i seg selv kan være gode data (ibid:161).

Det er hevdet at antropologer som studerer “egen kultur” med nødvendighet mangler den tilstrekkelige avstanden mellom seg selv og dem de forsker på, og at man står i risiko for “hjemmeblindhet” (ibid:29). Fangen refererer til Howell (2001), som mener at man ikke vil oppleve den sterke kulturelle annerledesheten, som katalyserer observasjon og analyse, ved eksotiske feltarbeid (loc.cit). I mitt tilfelle er korps og korpsbevegelsen min egen kultur, og

jeg har helt sikkert gått glipp av interessante observasjoner pga. min bakgrunn. Samtidig hadde jeg akkurat kommet tilbake fra et år i Sør-Afrika og en jobb i en annen korpskultur, noe som var bakgrunnen for at jeg og min kollega fikk oppdraget i dette korpset. Perspektivene derfra var viktige i jobben med pilotprosjektet og det vil komme fram i oppgaven. Jeg har også tro på at dette gjorde at jeg kunne se den norske korpsbevegelsen med litt nye blikk. Som Alvesson og Skjöldberg skriver er all kunnskap perspektivistisk innenfor den eksistensielle hermeneutikk (2008:246-247), og i fenomenologien er subjektivitet uunngåelig (Finlay 2009:24). Samtidig er det anerkjent at objektivitet er umulig og ikke ønskelig, og det fenomenologiske vitenskapssyn går ut fra at den virkelige virkeligheten er den mennesket oppfatter (Thagaard 2008:38). Fangen viser til Gullestad (1984) som hevder at det ikke er et problem at en antropolog studerer "egen kultur", fordi en inntar et bestemt ståsted ovenfor de mennesker og kulturtrekk som studeres, og at oppgaven er å gjøre rede for dette ståstedet så klart og tydelig som mulig. Hun viser også til Bordieu (1993) som poengterer at en forsker også gjør seg selv til gjenstand for en sosioanalyse, for å oppnå en deltagende objektivitet (Fangen 2010:29-30).

En annen metode som jeg vil bruke elementer fra er aksjonsforskning. Brinkmann og Tanggaard skriver at aksjonsforskning insisterer på at vitenskap må finne sted som en delt eller felles erkjennelse mellom forsker og praktikere (2012:103). Det var Lewin som introduserte denne forskningspraksis etter 2. verdenskrig og målet var at forskeren i tett kontakt med "praktikerne" skulle bidra til å løse de sosiale problemene som var deres forskningsfelt, gjennom analyser og eksperimenter i felten (ibid:100). Når Brinkmann og Tanggaard skriver at den vitenskapelige erkjennelsesprosessen er knyttet til åpne eksperimenter eller intensjonelt tilrettelagte forandringer med en involvering eller deltagelse av de berørte (ibid:104), samsvarer dette til en viss grad med mitt prosjekt, da utgangspunktet for min undersøkelse var et pilotprosjekt der alle de involverte var sammen om å teste nye løsninger. Samtidig var ikke målet med mitt masterprosjekt akkurat det samme som målet til pilotprosjektet. Det er allikevel elementer innen aksjonsforskning som samsvarer med mitt prosjekt. Roaldsnes refererer til McNiff og Whitehead (2006) og skriver at aksjonsforskeren er på innsiden av feltet og ser på seg selv som en del av situasjonen som blir undersøkt. Når man gjør aksjonsforskning har man et ønske om å forstå og forbedre sitt arbeid (Roaldsnes 2008:13). Dette var et viktig utgangspunkt for meg.

Under hele prosjektet var jeg bevisst på at jeg i tillegg til mitt engasjement som dirigent skulle være inne i en observasjonsrolle. Ved bruk av metode som innebærer observasjon, skriver Halvorsen at vi må bruke våre sanser på en mer disiplinert og gjennomtenkt måte enn det vi gjør til daglig (Halvorsen 1993:85). På planleggingsmøter og styremøter tok jeg notater underveis, mens jeg skrev logg i etterkant av hver øvelse eller aktivitet med korpset. Fangen skriver at man i feltnotater kan veksle mellom å notere ned det man har observert, informasjon om hva du har overhørt deltagere si, eller hva de har sagt til deg direkte i uformelle samtaler eller intervju (2010:171). I aktivitetsloggen som jeg skrev etter øvelser og aktiviteter med korpset hadde jeg noen faste spørsmål eller kategorier som jeg fylte ut:

- Hvem, hva, hvor?
- Opplegget - Hvordan fungerte aktivitetene? Hadde vi noen pedagogiske utfordringer?
- Gruppen - Hvordan reagerte og oppførte barna seg? Var det noen spesielle episoder? Sitater?
- Dirigentene - Er det noe vi kunne ha gjort bedre/ noe vi var fornøyd med?
- Prosessen videre - Hva gjør vi neste gang?
- Annet

Disse spørsmålene gjorde at jeg reflekterte over hver øvelse i etterkant og hvordan jeg kunne forbedre arbeidet. Flere ganger hadde jeg disse evalueringsøktene sammen med min kollega Oda, og dette var utelukkende positivt for både arbeidet med korpset og mine feltnotater.

#### **1.2.4 Intervju**

For deltagende observasjonsforskere er det relativt vanlig å benytte seg av en uformell og relativt ustrukturert intervjustil (Fangen 2010:178). Det har jeg også gjort, og tatt utgangspunkt i det kvalitative forskningsintervjuet. Dette blir ofte kalt ustrukturert eller ustandardisert fordi det finnes få forhåndsstrukturerte eller standardiserte prosedyrer for hvordan disse intervjuene skal utføres (Kvale og Brinkmann 2012:35). Et slikt intervju blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden for å kunne fortolke og forstå det fenomen som blir studert (Kvale 1997 i Eide og Winger 2003:60). Fordi om intervjuene blir omtalt som ustrukturerte regnes intervjuforskning som et håndverk som utført riktig kan være en kunstform, der mange metodologiske beslutninger må fattes mens intervjuet pågår (Kvale og Brinkmann 2012:35). Som intervjuer må man skape rom for at intervjupersonen kan snakke trygt og fritt samtidig som man

respekterer hans/hennes integritet etisk sett (ibid:35). Fra et fenomenologisk perspektiv skal blant annet det kvalitative forskningsintervjuet søke beskrivelser som er mest mulig nyanserte og man skal gi rom for at forskningsdeltageren skal få frem de dimensjonene som han eller hun mener er viktigst i forhold til tema. Forskeren bør vise en viss naivitet og forsøke å være fordomsfri for å kunne åpne for nye og uventede fenomener, og være kritisk ovenfor sine egne forutsetninger og hypoteser (ibid:49-50).

Kvale og Brinkmann mener at en samtalebasert erkjennelsesprosess er intersubjektiv og sosial, og at intervjueren og den intervjuede i fellesskap skaper kunnskap (ibid:37). Jeg har med inspirasjon fra Jan Sverre Knudsen valgt å beskrive de intervjuede som forskningsdeltakere, fremfor informanter eller andre alternativer. Dette er fordi jeg, som Knudsen, mener at begrepet i størst grad anerkjenner at menneskene gir gyldige bidrag til forskningen ved å delta i konstruksjonen av kunnskap (Knudsen 2004: 21-22).

### **Forskningsdeltakere og gjennomføring av intervjuene**

Når det dreier seg om valg av forskningsdeltakere i deltagende observasjon, skriver Fangen at det gjelder å velge strategisk ut fra hvilken informasjon ulike personer sitter inne med, og hvilke ulike profiler eller posisjoner de fyller i gruppen. Det er vanlig å velge mest mulig ulike subjekter, for å kunne få mest mulig dybde og bredde i informasjonen (Fangen 2010:57). Jeg valgte å intervju et styremedlem, skolens representant, flere av barna i korpset og en representant fra NMF. Styremedlemmet som ble intervjuet var Marie, og hun var en av de som engasjerte seg mest og tok størstedelen av ansvaret i styret. Trygve, skolens representant inn mot styret, ble også intervjuet. Han hadde jobbet med korpset i mange år og visste mye om korpsets historie, samtidig som han jobbet på skolen hver dag og kjente elevene og skolens situasjon godt. Medlemmene ble intervjuet i to runder. Jeg var spesielt nysgjerrig på å komme litt dypere inn i hvordan de oppfattet og opplevde korpset. Det første intervjuet var et gruppeintervju med seks medlemmer. I etterkant var jeg ikke fornøyd med utfallet av dette, da jeg syntes det hadde vært utfordrende å fokusere både for barna og meg. Jeg så derfor behov for å gjøre enkeltintervju med noen av disse barna i etterkant. Fem relativt korte enkeltintervju ble derfor gjort. Begge disse formene for intervju med medlemmene har gitt meg god informasjon og blir brukt i oppgaven. Jeg har også intervjuet Per Einar Fon, som er ansatt som nasjonal korpsbygger i NMF og er ansvarlig for organisasjonens veiledningsprosjekter inn mot korpse. Siden jeg tok et års permisjon fra masterstudiet mellom første og andre året, ble flere av intervjuene gjort over et år etter pilotprosjektets

avslutning. Intervjuet med Marie og gruppeintervjuet med medlemmene ble gjort på slutten av pilotprosjektet; våren 2013. Enkeltintervjuene med noen av medlemmene ble gjort høsten 2014, mens intervjuene med Trygve og Per Einar Fon ble gjort i januar og februar 2015.

I forkant av intervjuene laget jeg en intervjuguide med nøkkelspørsmål som var tilpasset de forskjellige forskningsdeltagerne.<sup>2</sup> Disse nøkkelspørsmålene var basert på noen valgte kategorier for informasjon og disse var:

- Korpsorganisering (foreldreinnsats, aktiviteter, økonomi, styret, materiale)
- Musikkpedagogikk og korpsdidaktikk (musikken, dirigentene, gruppen)
- Inkludering og den flerkulturelle gruppen
- Betydningen av musikkaktiviteten

Jeg hadde snakket mye med alle forskningsdeltakerne om disse temaene på forhånd, med unntak av Per Einar Fon. Av denne grunn var det til tider vanskelig å være naiv og fordomsfri, men jeg informerte alle deltakerne om at det bare var bra om de repeterte ting vi hadde snakket om før. Jeg opplevde at intervjuene genererte ny og mer detaljert informasjon. Intervjuene gav meg mulighet til å komme dypere inn i forskningsdeltagernes kunnskap, meninger og syn på korpset, samt motivasjonen bak at de involverte seg. Jeg var bevisst på å la forskningsdeltakerne snakke om det som var viktig for dem, og prøvde å følge opp temaene som forskningsdeltakerne trakk frem, samtidig som jeg sørget for å komme igjennom forberedte nøkkelspørsmål. Jeg opplevde intervjusituasjonen som krevende, og ved transkripsjon i etterkant har jeg sett at jeg kunne vært flinkere til å følge opp temaene som forskningsdeltakerne trakk frem og at jeg kunne stilt spørsmål på en mer åpen og bedre måte. Det har allikevel vært mye spennende informasjon å ta tak i, og jeg har funnet at intervjuene ofte har beriket observasjonene mine. Fangen skriver at intervjumaterialet ofte får forrang som datakilde i forskningspublikasjonen i prosjekter der man kombinerer deltagende observasjon og intervju, fordi det kan oppleves som lettere å gjengi intervjusiter enn observasjoner (Fangen 2010:175). I denne oppgaven har ikke dette vært en utfordring.

### **Barneintervju**

Gjennom året med korpset var jeg opptatt av å observere hvordan medlemmene responderte til aktiviteten vi gjorde, og hvordan de hadde det i korpset. Jeg syntes allikevel at det var

---

<sup>2</sup> Intervjuguiden som laget til medlemmene og styremedlemmet er lagt som vedlegg i oppgaven.

viktig å prøve å komme litt dypere inn i hvordan de oppfattet korpset og aktivitetene selv. Derfor valgte jeg å gjøre intervju med flere av dem. Eide og Winger (2003) skriver at å forstå barn som deltakere, aktører og meningsberettigete informanter har blitt ansett som stadig mer interessant, og at barn bør være viktige informanter i kvalitetsdebatten i skole og barnehage. Barna blir sett på som viktige aktører både som gruppe og enkeltindivider, og barneintervju er en viktig metode for å kunne snakke med barn og få innblikk i deres tanker (2003:11/29). Barneintervju setter nødvendigvis litt andre krav enn et intervju med voksne. Eide og Winger skriver at kunnskap om barn, metodens egenart og begrensninger, integritet, sensitivitet overfor barnets grenser og hvordan man kan og ikke kan anvende informasjon barna formidler er avgjørende for å ivareta barnas integritet (ibid:14).

Det er flere etiske aspekter ved et barneintervju som burde tas hensyn til, og som Winger og Eide skriver er det viktig at vi som voksne erkjenner at vi er i et asymmetrisk ansvarsforhold til barn. "Vi er likeverdige som individer, men det er vårt ansvar at barnas ve og vel blir ivaretatt, og at de beskyttes mot nærgående spørsmål og pålagte tankeprosesser de ikke har godt av eller er modne for" (Eide og Winger 2003:29). Synet på barn som sakkyndige informanter kan stå i motsetning til å bevare barndommen som en beskyttet fase med egenverdi, og ved å involvere barn i en intervjusituasjon bør vi forplikte oss til å skape en god opplevelse (ibid:45). I dag opplever vi et samfunn hvor det finnes mange tolkninger av hva som er sant, riktig, galt, bra eller dårlig. Mangfoldet og valgfriheten fører til at barn må tolke og refortolke sin identitet kontinuerlig (ibid:44). Å bli intervjuet kan gi erfaringer som berører selvfølelse og identitetsdannelse, og hvis barn får anledning til å formidle deres synspunkter til oss voksne kan de oppleve at de er interessante, viktige og betydningsfulle (ibid:31). Samtidig kan de få bekreftet at deres forståelseshorisont er viktig (ibid:44).

Jeg tror barna i korpset hadde en god opplevelse med å bli intervjuet. Flere av medlemmene virket stolte fordi de fikk lov til å være med, og alle var ivrige på å dele opplevelser de hadde hatt i og rundt korpset. Jeg var opptatt av å la barna få fortelle sine historier, fordi om jeg ofte merket at samtalen lett skled ut til å handle om andre ting enn korpset. Det er klart at svarene fra barna kan ha vært påvirket av min rolle som dirigent eller tidligere dirigent, men jeg prøvde å forsikre barna om at deres synspunkter, både negative og positive, var viktige. Jeg følte at barna stort sett snakket åpent og ærlig om spørsmålene de fikk, og at dette har vært et viktig bidrag til oppgaven.



### 1.2.5 Analyse av materialet og relabilitet

Malterud skriver at en gjennomarbeidet og veldokumentert analyse er det som skiller den vitenskapelige tilnærmingen fra “synsing” (Malterud 2013:91). Analysen burde foregå slik at andre kan følge veien vi har gått, anerkjenne vår systematikk underveis og forstå våre konklusjoner (loc.cit). I oppgaven har jeg villet beskrive pilotprosjektet og korpset i sin helhet, og på denne måten er oppgaven deskriptiv. Det har vært naturlig med en temasentrert tilnærming til materialet, og med en slik tilnærming vil forskeren sammenligne informasjon fra alle informanter om hvert tema (Thagaard 2009:147). Dette omtales av Malterud som dekontekstualisering og rekontekstualisering og hun skriver at det er anbefalt å bygge analyse av kvalitative data på slike prinsipper (Malterud 2013:93). Dekontekstualisering gir oss mulighet til å ta ut deler av stoffet og se det i sammenheng med andre elementer som sier noe om det samme. I rekontekstualiseringen skal vi sørge for at svarene vi har lest ut derfra fortsatt stemmer med den sammenhengen de ble hentet ut fra (ibid:93). Rekontekstualisering understrekes som et viktig tiltak for å bevare forbindelsen til feltet og informantens virkelighet (loc.cit). Det samme vektlegger Thagaard og skriver at når utsnitt av tekster fra forskjellige informanter sammenlignes er det veldig viktig at informasjon fra informanter eller situasjoner settes i den sammenheng den opprinnelig var en del av (2009:171). De kategoriene som kvalitativ forskning representerer er sammensatte og analysen må fokusere på sammenhengen mellom enhetene i materialet (ibid:147). Som jeg har nevnt er de forskjellige delene av korpset veldig avhengig av hverandre, og jeg har forsøkt å bevare denne sammenhengen gjennom oppgaven. Når jeg bruker sitater fra intervju og utdrag fra logg har jeg merket dette med dato, og som regel med situasjon; hvilket intervju det var, om det var øvelse, eller seminar osv. Empirien blir knyttet opp mot teori, og Malterud viser til Morse (2002) som skriver at teoretiske perspektiver kan bidra til kritisk tolkning og forebygging av teknisk empirisme (Malterud 2013:93).

For å gjøre analysen har jeg tatt inspirasjon fra systematisk tekstkondensering og koding/kategorisering. Fordi jeg ville få en helhetlig forståelse av skolekorpset og gjorde både intervjuer og førte logg etter aktiviteter med korpset, satt jeg igjen med en relativt stor mengde råmateriale. Malterud skriver at rådata representerer et utgangspunkt, men et viktig element i prosessen er å velge ut tekstelementer med potensiell kunnskapskraft – vi må skille mellom skitt og kanel og legge betydelige deler av det opprinnelige materialet til side (ibid:92). Jeg hadde mye erfaring med korps fra før, og satte tidlig i prosessen noen kategorier

for informasjon som jeg regnet med ville være interessante. Som nevnt under intervju (1.2.4), var disse: korpsorganisering, musikkpedagogikk og korpsdidaktikk, inkludering og den flerkulturelle gruppen og betydningen av musikkaktiviteten.

Systematisk tekstkondensering er inspirert av Giorgis fenomenologiske analyse og Grounded Theory, og disse har flere likhetstrekk (ibid:96). Den egner seg for deskriptiv tverrgående analyse av fenomener, for utvikling av nye beskrivelser og begreper (loc.cit). Jeg vil presentere denne metode ut fra Malteruds beskrivelse. Første trinn i en slik analyse handler om å lese gjennom alt råmaterialet, og prøve å legge til side sin egen forforståelse og teoretiske referanseramme så langt det er mulig. På bakgrunn av dette velges noen foreløpige tema for videre analyse, og det er et godt tegn om disse ikke sammenfaller for mye med hovedtemaene i intervjuguiden (ibid:98-100). Trinn to innebærer en systematisk gjennomgang av materialet for å identifisere meningsbærende elementer. Her skiller man relevant tekst fra irrelevant og begynner å sortere delene av teksten som kan belyse problemstillingen. Man begynner også å systematisere de meningsbærende enhetene, noe som kalles koding. Her klassifiseres de meningsbærende enhetene og man raffinerer de intuitive klassifikasjonene. Koding innebærer en systematisk dekontekstualisering (ibid:100-104). Trinn tre innebærer kondensering av innholdet i de meningsbærende enhetene. Her kan man oppdage at noen kodegrupper kanskje hører hjemme under andre koder eller at det kanskje er hensiktsmessig å dele dem opp, eller at de ikke er meningsbærende allikevel. Under hver kodegruppe utvikles ulike subgrupper. Disse burde være mest mulig relevante i forhold til å belyse problemstillingen. Videre er subgruppene analyseenheter, og man velger et "gullsitat" som best mulig illustrerer innholdet i subgruppen (ibid:104-107). Ved trinn fire skal man rekontekstualisere. Vi skal sammenfatte det vi har funnet i i hver enkelt kodegruppe og subgruppe, og formidle hva vårt materiale forteller om en utvalgt side av problemstillingen. Det er viktig at gjenfortellingen tilstrekkelig tydelig bærer bud om at vi formidler essensen fra flere historier. Her er det viktig å utfordre våre egen resultater med motsigelser, og vurdere de opp mot foreliggende empiri og teori (ibid:107-109).

Bekrivelsen ovenfor er bare en oppsummering av hovedelementene, og som Malterud skriver er systematisk tekstkondensering en detaljert og tidkrevende prosedyre (ibid:111). Den gir et godt bilde på at analysefasen ikke er noe man gjør i forbifarten, men det finnes mange veier til målet. Jeg startet med å gjøre en gjennomlesing av alt materialet der jeg prøvde å være åpen og legge til side min forforståelse. Jeg tok notater og skrev ned hvilke temaer som viste seg

gjennomgående. Deltakelse, økonomi, motivasjon og didaktikk var overordnede temaer som gikk igjen i materialet, og disse skilte seg som man ser noe fra kategoriene jeg hadde valgt når jeg hentet materialet. Ved flere gjennomlesinger begynte jeg også å identifisere og merke utsagn eller observasjoner som virket spesielt relevante og gode. Dette utviklet seg til det Malterud betegner som koding, der man systematiserer de meningsbærende enhetene. Subgrupper av kategoriene ble valgt, og kategoriene ble etter hvert påvirket av dette. Jeg fant så “gullsitater” og drøftet disse i forhold til relevant teori og litteratur. Til slutt ble hovedkategoriene didaktikk og organisasjon valgt for å beskrive korpset og problemstillingen. Som man kan se har min metode vært preget at systematisk tekstkondensering, men jeg har hoppet noe frem og tilbake underveis. Etter hvert som materialet ble mer gjennomarbeidet, var det lettere å finne en logisk sammensetning av de ulike subgruppene og velge hovedkategorier. Malterud skriver at det ikke er noe mål å holde kodegruppene intakte, og analysen styrkes ved at kodegrupper og subgrupper får være dynamiske strukturer som reflekterer det nye vi lærer steg for steg (ibid:110).

Den største utfordringen i analysen, som jeg også har påpekt at gjaldt ved observasjon, er nok at jeg var så sentral i prosjektet og allerede hadde gjort meg opp meninger, og reflektert mye om korpset. Jeg prøvde å være åpen og legge til side forforståelsen under analysen, og jeg mener at det var positivt at jeg hadde hatt permisjon og hatt avstand fra prosjektet før jeg begynte på denne prosessen. At jeg allikevel var så nært prosjektet, kan ha ført til at jeg fant aspekter som ville gått tapt uten den samme involveringen. Mest sannsynlig har nærheten til prosjektet både vært en berikelse og en ulempe. Som Malterud skriver, er det oftest en fordel å gjøre analysen sammen med en annen forsker, da dette vil skape et analytisk rom med flere nyanser (ibid:99). Med andre ord kan man få øye på detaljer som man ikke så alene (loc.cit). Da vi gjennomførte pilotprosjektet hadde jeg stor støtte i Oda og styret, og dette er en del av observasjonsloggene. Analyseprosessen har imidlertid vært mer ensom, men både veileder og kjente i korpset har kommet med gode innspill. Observasjon- og intervjumaterialet har gitt meg mye informasjon, og jeg har måttet prioritere det som har vist seg mest relevant for problemstillingen. På mange av områdene har jeg hatt et ønske om å kunne knytte materialet opp mot mer teori, da jeg i prosessen har oppdaget mye litteratur som kunne vært relevant å utforske. Pga av oppgavens omfang har jeg måttet begrense meg og ta valg.

## **Anonymitet**

Jeg har valgt å anonymiserer korpset og alle de involverte, med unntak av Per Einar Fon fra NMF. Styremedlemmene har fått nye navn (*Marie, Trygve, Kjetil* og *Mina*), og medlemmene omtales i hovedsak som *Medlem* eller *M, M1, M2* osv. i intervjuer og logg. Jeg omtales som *A*. I noen få tilfeller der det har vært praktisk å bruke navn, har også medlemmer fått nye navn. Jeg fikk på forhånd av intervjuene, informert samtykke av alle deltakerne, inkludert foreldrene til medlemmene. Her ble deltakerne informert om masteroppgavens tema, og hva jeg ville spørre om i intervjuene, og at de hadde all rett til å trekke seg uten å måtte begrunne dette. Prosjektet er meldt til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste, da jeg har behandlet personopplysninger. Personopplysninger vil bli slettet etter prosjektets avslutning.

## Kapittel 2: Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere litteratur og teori som jeg har sett relevant for oppgavens tema. I og med at oppgaven dreier seg om alle deler av korpsdriften har jeg sett det hensiktsmessig å bygge på forskning og litteratur innen flere felt. I hovedsak har jeg funnet materiale fra forskning på musikkorps, frivillighet, inkludering, fritid, pedagogikk, samfunnsmusikkterapi og community music. I kapitlet har jeg sett det relevant å gjøre rede for samfunnskonteksten som korpsset er satt inn i. Jeg vil blant annet se på hvordan samfunnet møter minoritetsgrupper i skolen, og hvilke verdier og praksiser som har vært og er gjeldende i musikkundervisning.

Korpsforskningen er relativt begrenset. Det finnes noen masteroppgaver og forskningsrapporter som omhandler korps, men flere av disse påpeker at det finnes lite tilgjengelig forskningsmateriale på feltet. Fors skriver at dette er påfallende med tanke på at Norge står i en særstilling når det gjelder korps (Fors 2014:21). Flere av oppgavene som omhandler musikkorps blir referert til i de kommende kapitlene. Dette inkluderer Fors (2014), Gylterud (2011), Handegard (2007) og Turtum (2012). Selv om det finnes lite tilgjengelig forskningsmateriale på korps har jeg funnet mye relevant materiale.

### 2.1 Inkludering

Skogdal (2014) presenterer forskjellige forståelser av begrepet inkludering. Allan (2008) mener at det handler om å være sammen med andre og dele erfaringer, å bygge varige vennskap, å bli anerkjent som en del av fellesskapet og å bli savnet når du ikke er der. Dalen (2006) beskriver inkludering som en dynamisk prosess og et ideal som vi alltid burde forsøke å oppnå, og det skal omfatte alle elever, ikke bare de som for eksempel er sårbare for ekskludering (Skogdal 2014:43). Et bredt perspektiv fokuserer på å anerkjenne forskjellighet og mangfold, samt å fremme deltakelse og læring i et samfunn for alle (ibid:43). En viktig presisering er at inkludering handler om alle de som tar del i et felleskap: "I et inkluderende perspektiv er alle elevene og deres forskjellighet det naturlige utgangspunkt for pedagogisk planlegging og praksis" (Skogdal 2014: 44). Med Allans (2008) forståelse av begrepet er det lett å argumentere for at korps har et godt potensiale for å være inkluderende. Aktiviteten er naturlig sosial og man deler erfaringer ved at man skaper musikk sammen, og i arrangementene av musikken er det nødvendig at forskjellige stemmer dekkes, ergo det er gode muligheter for å bli anerkjent som en del av fellesskapet og bli savnet når man ikke er

der. Den ungarske komponisten og musikkpedagogen Zoltan Kodaly så musikkens sosiale solidaritet gjennom at mennesker kommer sammen og utfører noe som en person ikke kan gjøre alene (Varkøy 1997:84).

Inkludering er et begrep og ideal som bygger på anerkjente læringsteorier om at alle kan lære, og at læring først og fremst skjer i samhandling med andre (Skogdal 2014:45). Teori og forskning om inkludering bygges blant annet på Lev Vygotskij og hans sosiokulturelle perspektiv på læring og utvikling, der all læring og kunnskap må forankres i en sosiokulturell historisk sammenheng, og læring og personlig utvikling bare er mulig å forstå som “mind in society” (loc.cit). Skogdal mener at inkludering kan sees på som et ideal, en visjon og noe abstrakt som skolen og samfunnet skal sikte mot, og at deltakelse kan forstås som den konkrete og mer målbare dimensjonen av inkludering i praksis (ibid:41). Hun refererer til Wenger (1998) som beskriver deltakelse som både handling og tilhørighet, eller “væren og gjøren sammen med noen” (ibid: 46). Hun forklarer at “væren og gjøren” kan bestå av den subjektive følelsen av å tilhøre et praksisfellesskap, kombinert med intersubjektive sosiale erfaringer i og fra aktiviteten som gjøres (loc.cit). Man må altså føle at man er sammen i tillegg til at man gjør noe sammen. Et til element i deltakelse er også observerbar samhandling i aktivitet. Skogdal refererer til flere forskere og skriver at deltakelse samlet sett kan beskrives som prosesser hvor man som deltaker er relatert til et større hele og mulighetene som personer og grupper har til å bli involvert i aktivitet sammen (ibid:47).

Det kommer frem et spennende perspektiv der Skogdal refererer til Braadland (1997) som skiller mellom integrering og inkludering. Integrering kan forstås som at noen har vært eller er utenfor og kommer inn i et fellesskap, mens inkludering forstås som at alle i utgangspunktet er en del av helheten (ibid:44). Skogdal skriver at skolen må forandres for at inkludering skal skje. Hun argumenterer med støtte fra annen forskning for at alle elever burde få medregnes og delta i den ordinære skole og klasse, og dette idealet har endret begrepsbruken fra integrering til inkludering (loc.cit). I forandringen må bl.a. tilpasset opplæring i forhold til elevmangfoldet skje slik at deltagerne i fellesskapet skal få en opplæring som passer spesielt til den enkelte, samtidig som man sørger for at deltagelse, samvær og samarbeid ivaretas (ibid:45). For å komme vekk fra en ekskluderende praksis i skolen må det være fokus på å tilrettelegge slik at alle elever opplever kollektiv tilhørighet, ikke fremmedgjøring, og et sosiokulturelt læringsperspektiv som fremhever mangfold og deltakelse som det viktigste for læring og identitetsutvikling (ibid:42).

Man kan argumentere for at korps er en naturlig inkluderende aktivitet fordi alle deltakere i hovedsak spiller sammen. Det er også vanlig at medlemmer får undervisning alene eller i mindre grupper som er tilrettelagt den enkelte. Her er det viktig å påpeke at aktiviteten ikke nødvendigvis er inkluderende i praksis fordi om rammen er tilstedet. Vi skal se at forskjellige deler av befolkningen ikke nødvendigvis har den samme muligheten til å delta i korps. I vårt prosjekt hadde vi heller ikke ressurser til å undervise enkeltelever eller mindre grupper. Å legge til rette for både deltakelse i samvær og samarbeid samtidig som at opplæringen skal passe spesielt for den enkelte, er utfordrende. Dette vil jeg komme tilbake til i kapittel fire.

## **2.2 Det flerkulturelle samfunn**

I Norge har det blitt hevdet at vi lenge har hatt en etnisk og språklig sett homogen befolkning, men som Aasen påpeker har blant annet nordmenn, samer, kvener og romanifolk bodd i landet i lang tid. I løpet av de siste tiårene har imidlertid antallet innvandrere og minoritetsgrupper blitt langt større enn tidligere, og det er ingen tvil om at Norge er et flerkulturelt samfunn (Aasen 2012:13). Ingenting tyder på at migrasjonen kommer til å minske i fremtiden, og dette begrunnes blant annet med pensjonen av “the baby boomer generation”, nedgangen i innfødtes fødselsstatistikk og en følgende mangel på arbeidskraft (OECD 2010:24). Det er mange utfordringer og ressurser knyttet til økende innvandring og når forandringene skjer fort setter dette store krav til tilpasning. Eriksen (2015) skriver at det flerkulturelle dilemma, som omhandler balansen mellom likhet og forskjellighet, har blitt en sentral del av politikken i alle verdens land. Det er allikevel stor forskjell fra land til land hvilke responser og prioritet de flerkulturelle utfordringene får og det kommer an på historie og tradisjon, på hvor aktuelt det oppfattes og på vekten av utfordringene knyttet til dette (OECD 2010:23).

Betegnelsen minoritet har rot i latin, der minor betyr mindre. Minoritet er det motsatte av majoritet, som beskriver et flertall. Når det dreier seg om en etnisk, språklig eller kulturell minoritet er man ofte opptatt av antall, men Joar Aasen mener at dimensjonen *makt – avmakt* gir en minst like viktig innfallsvinkel:

I det perspektivet peker minor mot den begrensede makten – det viser til at minoriteten er i *avmaktsposisjon*. Den gruppen det er tale om, representerer den svake parten i forhold til en eller flere andre, og er dermed avhengig av den sterkere parts disposisjoner. (Aasen 2012: 21)

Hvis man ser på hvordan Norge har tatt i mot og behandlet minoritetsgrupper gjennom historien er det tydelig at det er majoriteten som har hatt makten og minoriteter har møtt negativ diskriminering. For eksempel har rom og romanifolket blitt undertrykt og forfulgt i lengre perioder. Romanifolkets kvinner ble blant annet sterilisert for å unngå at den etniske gruppen skulle føres videre (ibid:21). Ovenfor samene ble det mellom 1900 og 1960 ført en grundig assimileringsspolitikk eller fornorskingspolitikk. I skolen skulle samisk språk bare benyttes når det var helt nødvendig, og internatskolene svekket barnas kontakt med familien og dermed eget morsmål (ibid:58).

I dag er situasjonen heldigvis en annen. Samene blir blant annet beskyttet gjennom formuleringer i internasjonale konvensjoner og i Grunnloven (ibid:14). De har lovfestede rettigheter som beskytter deres interesser i blant annet utdanningsspørsmål (ibid:23), og samisk og norsk er likestilte språk. Samene betegnes som urbefolkning i Norge, mens kvenene, rom, romanifolket, jødene og skogfinnene regnes som nasjonale minoriteter, da de har langvarig tilknytning til statens territorium (ibid:15). Disse minoritetsgruppene er nå i ferd med å få en noe sterkere rettsstilling (ibid:55). Det store flertallet av de som har kommet til Norge i løpet av de siste hundre årene kalles språklige eller etniske minoriteter, og er innvandrete minoriteter (ibid:16). De har den svakeste lovhemmel for rettigheter (ibid:55), men den norske stat går inn for en integreringsstrategi for alle innvandrere. Målet er at minoritetsmedlemmer blir anerkjente og funksjonsdyktige deler av samfunnet, og beholder sin kultur og etniske identitet (ibid:38). Dette kan stå i motsetning til en assimileringssstrategi, slik den som ble ført ovenfor samene, der målet er at minoritetsmedlemmer blir mest mulig lik nordmenn og deres opprinnelige kultur utsettes (loc.cit). Det er relativt bred enighet om at det er fordelaktig og sunt å føre en integreringsstrategi overfor minoriteter, og at det kulturelle mangfoldet har tilført Norge ressurser som gjør nasjonen rikere rustet til å møte nye utfordringer nasjonalt og internasjonalt (loc.cit). Aasen påpeker imidlertid at en velvilje ikke uten videre betyr at de følges opp av ressurser og former praksis, og at det kan være et anselig skille mellom liv og lære (ibid: 39).

De innvandrete minoritetene gir særlige utfordringer til landets utdanningssystem, da de møter skolen med en annen bakgrunn enn barn som tilhører den norske etniske majoriteten (ibid:17). Som Aasen skriver er det fra et pedagogisk ståsted en selvfølge at et barns utdanningstilbud ikke må svekkes som en følge av dets kulturelle tilhørighet. Dette følger ikke minst av det syn at alle har det samme menneskeverd (ibid:54), og i den norske skolen er



idealet en inkluderende skole for alle (Skogdal 2014:41). Vi er fortsatt et stykke unna en slik skole og antallet på segregerte varianter av spesialundervisning øker (ibid:42).

Til tross for høy motivasjon og trivsel i skolen viser det seg at minoritetsspråklige elever har et lavere læringsutbytte enn majoritetsspråklige i grunnskolen (NOU 2010:1.2). Data fra PISA 2003 og 2006 viser at utdanningsutfordringer knyttet til familiebakgrunn, sosio-økonomisk kontekst og migrasjonsstatus ikke bare er sterkt forbundet med skoleprestasjoner, men at de er avgjørende (OECD 2010:20). I den offentlige utredningen om flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet fra 2010 skriver de at familiebakgrunn også i Norge er en avgjørende faktor for både skoleprestasjoner og utdanningsvalg (NOU 2010:4.2). Nasjonale prøver på barnetrinnet viser at barn som vokser opp i høyere sosiale lag er flinkere til å regne og lese, og de refererer til Steffensen og Ziade (2009) som hevder at det på slutten av grunnskolen er betydelige sosiale forskjeller i skolekarakterer (loc.cit). Arbeidsledigheten er tre ganger så høy blant innvandrere som i resten av befolkningen, og et alvorlig hinder for deltagelse i arbeidslivet er lav utdanning og mangelfulle grunnleggende ferdigheter blant mange innvandrere (ibid:3.3.2).

I Kunnskapsløftet har det blitt gjort enkelte grep for å tilpasse undervisningen i skolen til de innvandrede minoritetenes særlige forutsetninger, men slike tiltak har ofte vært politisk kontroversielle og har variert en god del over tid (Aasen 2012:17). For å komme over en ekskluderende praksis i skolen mener Skogdal at vi må dreie fagfolks fokus fra kategorisering og diagnostisering av spesielle barn, til et fokus på at systemet tilrettelegges slik at alle elever opplever kollektiv tilhørighet, ikke fremmedgjøring, og et sosiokulturelt læringsperspektiv som fremhever mangfold og deltagelse som det viktigste for læring og identitetsutvikling (2014:42).

Det er hevdet at i vår tid skjer strukturelle og kulturelle endringer raskere og mer omfattende enn noen gang, og at disse endringene fører til at individet stadig løsrives fra eksisterende tradisjoner og kulturelle mønstre (Säfvenblom 2005:44). Det finnes mange muligheter i den moderne verden, men samtidig utvikler og føler man en større usikkerhet. Sentrale modernitetsteorier argumenterer for at stadige endringer og løsrivelse fører til en utarming av kollektive løsninger og større individualisering (ibid: 44). Den negative slagsiden av den kulturelle frisettingen, blir omtalt av Ziehe (1994) som en narsissistisk sårbarhet som først og fremst rammer de unge (ibid:44). Turtum referer til forskning som taler for at vi lever i et postmoderne samfunn, som er preget av en kompleks hverdag, full av motsetninger,

valgmuligheter, tvetydighet, tvil og risiko (Turtum 2012:23). Et kjennetegn for dette samfunnet er et høyt levetempo, og Turtum mener at dette er noe som ungdommer forventer, og kanskje krever eller behøver. Hun skriver at ungdommer trenger mange utfordringer og aktiviteter for at de ikke skal oppleves som kjedelig (ibid:95). Dette knytter hun til frafall i korpsene, da tiden det tar å øve inn et repertoar ikke nødvendigvis står i stil med det høye levetempoet som ungdommer forventer. Å lære å spille et instrument tar lang tid og dette er ofte en forutsetning for å spille ønsket repertoar. Hun foreslår at ungdom ikke er så mottakelige for en langsommere samfunnsversjon eller aktiviteter som krever gjentakelser og som gir resultater gjennom en langsiktig utvikling, slik som korps gjør (ibid:95). Senere i oppgaven vil jeg også drøfte om skolekorpset kan være en aktuell aktivitet i dagens samfunn, og Turtums poenger er givende å ta med seg.

Joar Aasen skriver at noen opplever de hurtige endringene som kjennetegner moderniteten, som svekkete muligheter for å finne stabile holdepunkter og sikker mening i tilværelsen, og dermed som tap av trygg forankring (Aasen 2012:79). Immigranter som kommer til dagens komplekse Norge står ikke bare midt i den personlige omstillingen som en forflytning innebærer. På grunn av moderniseringen vil migrasjonen for mange også innebære en reise i tid. Han skriver at de som forlater enkle samfunnsformer i verdensdeler øst for Europa opplever et nytt tenkesett, nye verdier og normer, og at de nye livsbetingelsene man står overfor er omskiftelige og derfor vanskelig å holde fast ved. Egne tradisjoner kan være ugyldige og overleverte kunnskaper og handlemåter er i alminnelighet lite gangbare (ibid:80).

### **2.3 Musikkundervisning**

Ruud skriver om de norske tendensene i musikkpedagogikken siden midten av nittenhundretallet, og her vil jeg påpeke at korpsbegvegelsen har vært preget av mange av de samme hodningene til musikk og musikalsk læring som vi finner i det institusjonaliserte musikklivet (1996:90). Siden femtitallet hadde musikkpedagogikken det travelt med å legitimere sin overgang fra å være sangfag til å bli et musikkfag. Det var en omdefinierungsprosess der det var nødvendig å legitimere musikken som estetisk fag, hvor verdien av det spesifikke ved musikken måtte komme i forgrunnen. Fra sekstitallet og framover i flere tiår opplevde vi en usedvanlig vekst innenfor norsk musikkutdanning, med opprettelse av kommunale musikkskoler og institusjoner for høyere musikkutdanning spesielt på syttitallet. Det som ble formidlet var en bestemt, estetisk praksis med verdiene fra den klassiske musikken. Dette inkluderte en plikt- og øvingsideologi, hvor kravet til deltagelse

ofte ble satt så høyt at bare de med best kulturelle og intellektuelle forutsetninger ble utsortert til videre musikkutdanning. I skolen ble overgangen fra en sang- til en musikkcentrert musikkundervisning for mange også en overgang fra en elevsentrert, muntlig musikkultur, til en musikkcentrert og skriftlig, notebasert musikkmetodikk. Denne metodikken krevde motoriske og intellektuelle funksjoner på et nivå som stengte ute alle med intellektuelle, sosiale eller emosjonelle lærevansker (ibid:89-90). Ruud skriver at det for mindre en 30 år siden var en iboende holdning i dette musikkulturelle systemet at å undervise mennesker med funksjonshemming var å kaste bort tid og penger. Man kan si at det var skapt et tomrom i musikkulturen, der du enten var tilstrekkelig utrustet til å ta del i musikkopplæring, eller så var det ikke noe mer å snakke om (ibid:91). Som Ruud også påpeker kan bildet nyanseres, for på samme tid fantes det også tendenser blant musikkpedagoger som la vekt på å fremme elevens personlige vekst som en viktig side ved musikkfaget.

Musikkterapi kan leses som en reformpedagogisk bestrebelse innenfor musikkpedagogikken (ibid:88). Det har som program et klart elevsentrert prosjekt (ibid:93) og flytter fokus fra musikkens egenverdi til de verdier som kan kvitteres ut i musikalske samhandlinger (ibid:96). I utviklingen av Mønsterplanen for grunnskolen av 1987 ble musikkterapeutene trukket inn, og Ruud skriver at man så en elevsentrert vending og at planen var gjennomsyret av en musikkpedagogisk tenkning som vektlegger musikkulturell pluralisme (ibid:92).

Til tross for de utviklingene som handler om et utvidet verdigrunnlag for musikalsk virksomhet, mener Even Ruud at det fortsatt er langt igjen før den organiserte musikkopplæringen ivaretar det mangfoldige verdisystemet som råder i et pluralistisk samfunn. Den pågående reformprosessen som faget musikkpedagogikk forsøker å ivareta, må fortsette inntil den organiserte musikkopplæringen er på høyde med eller forholder seg til verdisystemene ute i samfunnet (ibid:10). Han viser for eksempel til overtramp i form av musikkpedagoger som forsøker å stenge bestemte musikkulturer eller musikksjangrer ute fra klasserom og musikkskole, eller som utestenger funksjonshemmede mennesker fra deltagelse i musikklivet ut fra ensidig elitistiske verdier.

## **2.4 Fritidsaktiviteter og frivillighet**

Fritid, slik man ofte forstår det i dagens moderne Norge, har en kort historie sammenlignet med en del andre nasjoner, hevder Säfvenbom. Historisk sett har den i hovedsak tilhørt de kongelige og et lite borgerskap i Norge, og kongerekken har lagt føringer for relativt folkelige

fritidsverdier som friluftsliv og idrett på offentlige arenaer. I dag har vi fått mer fritid og mer penger som vi kan investere i fritid, og det hevdes at Norge gjennom det siste tiåret har “blitt bråvoksen, og veldig stor som moderne, materialistisk fritidsnasjon. [...] Fritiden har blitt en viktig arena for identitetsbygging på godt og vondt” (Säfvenbom 2005:28). Det er mange måter å definere fritid på, for eksempel som den delen av dagen som er uten obligatoriske oppgaver, eller som en subjektiv opplevelse som er knyttet til selvutvikling, lykke og velvære (ibid:41). Turtum mener at man kan problematisere påstanden om at korpset er en *frivillig* læringsarena. For noen er det et selvstendig valg å være med i korpset, men for noen kan det være påvirkning fra andre som har gjort at de begynte å spille. Turtum mener at hvorvidt man ser på korpset som en frivillig læringsarena eller ikke vil ha mye å si for medlemmenes eierforhold og trivsel i korpset (Turtum 2012:22-23).

Andelen av befolkningen som utfører frivillig arbeid gikk ned fra 58 prosent i 2004 til 48 prosent i 2009 (Wollebæk og Sivesind 2013:10). Norge er allikevel på verdenstoppen, sammen med Sverige, da andelen som gjør frivillig arbeid er den høyeste i den vestlige verden (loc.cit). Utviklingen kjennetegnes av nedgang i frivillig innsats, og en økning i pengegaver og passive medlemskap. De skriver også at det er vanskeligere å rekruttere folk til verv i organisasjoner, selv om mange vil ha og synes organisasjonsdemokrati er viktig. Færre vil legge ned tid og arbeid, og den frivillige innsatsen dreies fra tid til penger (ibid:12). Når man ser på frivillighet i et historisk lys har frivilliges holdninger og motivasjon endret seg. Den kollektive identiteten er svekket og frivillighet handler i økende grad om individuell selvrealisering, som å øke kvalifikasjoner eller å styrke selvfølelsen (ibid:10). Båndene mellom organisasjon og deltagere blir både løsere og færre (ibid:12). Tradisjonelt sett rekrutterte de kollektive folkebevegelsene svært bredt, men nå øker de sosiale forskjellene mellom de som er på inn- og utsiden av organisasjonslivet. Personer med svak tilknytning til arbeidsmarkedet, og lavinntektsgrupper faller mer systematisk utenfor. “Frivillighet er i større grad enn tidligere en arena for de ressurssterke” (Wollebæk og Sivesind 2013:12). Personer med innvandrerbakgrunn er sterkt underrepresentert i de aller fleste organisasjonstyper (Enjoras og Wollebæk 2013:37). Wollebæk og Sivesind spør om folkebevegelsesmodellen som er basert på medlemsmedvirkning og bred sosial mobilisering, er en bærekraftig modell for frivillig organisert aktivitet i fremtiden, eller om vi er på vei inn i en type organisasjonssamfunn (Wollebæk og Sivesind 2013:12).

Säfvenbom argumenterer for at fritid og fritidsaktiviteter er et godt verktøy i all pedagogisk arbeid blant barn og unge (Säfvenblom 2005:15). Han skriver at vi fremover vil få mer tid til overs og at vår evne til å fylle denne tiden med aktiviteter og sosial omgang som underbygger helse og utvikling vil bli avgjørende (loc.cit). Miljøarbeid handler om å legge til rette for fysisk, psykisk, sosial og kognitiv utvikling. Derfor er det viktig at det er en klar sammenheng mellom de aktivitetene vi gjør med de unge og det vi vil at skal skje med den unge, og vi må kunne argumentere for hvorfor aktiviteten er hensiktsmessig (ibid:18).

På sekstitallet begynte flere og flere pedagoger, utviklingspsykologer og sosiologer å erkjenne at forskjellige teorier om menneskelig utvikling forklarte vesentlige deler av en prosess, og at denne utviklingsprosessen var mer omfattende enn de enkelte teoriene innenfor feltene hadde vært i stand til å forklare (ibid:45). Forskere og praktikere som organiserer seg innenfor tverrvitenskapelige perspektiver på menneskelig utvikling og adferd, har erkjent at dersom en skal komme i nærheten av å forstå denne prosessen må en integrere både biologiske, psykologiske og sosiale forhold på flere nivåer (loc.cit). Det sosialøkologiske perspektivet understreker kontekstperspektivet i menneskelig utvikling, der samspillet som omkranser enkeltindividets dagligliv må understrekes (ibid:45-46). For å kunne forstå hvordan fritidsaktiviteter påvirker barn og unges utvikling må en erkjenne at de ikke bare påvirkes av det som skjer under fritidsaktivitetene, og at det trolig finnes like mange forskjellige effekter som medlemmer (ibid:46). Det psykologiske perspektivet taler for en kontekstforståelse av menneskelig utvikling, men en forutsetning er at individet er den avgjørende faktoren for utvikling. Når ungdommer mottar en strøm av påvirkning er det den påvirkeren som greier å påvirke den unges totale oppfatning, fortolkning og tilbakespill mot omgivelsene som er den sterkeste påvirkeren (ibid:46). I enhver kontekst bringer unge inn sine karakteristika eller livshistorie, og blir samtidig møtt med pålegg og utfordringer. Samstemmigheten mellom faktorene i livshistorien og kontekstuelle utfordringer vil påvirke interaksjonen, som til slutt påvirker resultatet av denne interaksjonen (ibid:47). Magnusson har også stått sentralt i psykologiens integrerte modell for utvikling. Han mener forståelse av menneskelig utvikling innebærer ett øye på interaksjonen mellom individet og omgivelsene, og ett øye på interaksjonen mellom mentale, biologiske og atferdsorienterte faktorer inne i ethvert menneske (Magnusson og Sattin 1998 i Säfvenbom 2005:47). Ved eksponering for en fritidsaktivitet må man fokusere på hvordan den unge vil oppleve den og hvordan aktiviteten vil påvirke samspillet mellom emosjonell, biologisk og kognitiv utvikling før den til slutt eventuelt kan påvirke ny adferd (loc.cit). Hvis man skal kunne påvirke den unges interne

forhandlinger om egen adferd, må budskapet som man bringer på banen være relevant i forhold til den totale situasjonen det enkelte individet er i (ibid:51).

Säfvenbom mener også at individet er den avgjørende faktoren for utvikling og skriver at man kun kan legge forholdene til rette for de erfaringene den unge har behov for, og på den måten påvirke den unges ønske og vilje til å selv endre atferd. For at dette skal skje må gjerne ungdommens syn på verden ha endret seg (ibid:50). “De kontekstene som gir opplevelser og erfaringer som best matcher den enkelte unges behov på et gitt tidspunkt, blir nødvendigvis også de kontekstene som veier tungt i den unges forhandlinger om fremtidig adferd” (Säfvenbom 2005:50). Et fritidstilbud må fokusere på hvordan de matcher den unges forhandlinger med seg selv, og ikke bare på det ideelle bidraget det representerer (ibid:51). Säfvenbom understreker at mange forhold synes avgjørende for en utviklingsprosess. Fritid, skole, hjem, livsløp, verdi- og interessemønster og mennesket som aktiv part i sin egen utvikling er blant annet med å påvirke utvikling.

## **2.5 Læringsteorier**

Jeg har sett det hensiktsmessig å se de musikalske aktivitetene i korpset i lys av noen læringsteorier. Dette har bidratt til økt forståelse av funnene. Her har jeg brukt Elvhaug (2008) sin masteroppgave i musikkpedagogikk som utgangspunkt. Hun skriver om muligheter og begrensninger ved gruppeundervisning og enkeltundervisning i kulturskolen. Som Elvhaug, vil jeg støtte meg til sosiokulturelle læringsteorier og Lev Vygotsky, samt kognitive læringsteorier og Jean Piaget. Kognitive læringsteorier omhandler hvordan individer konstruerer kunnskap, mens de sosiokulturelle læringsteoriene fremhever hvordan læring er en sosial prosess og at vi lærer gjennom samhandling med andre mennesker (ibid:16/22). Disse teoriene vil ikke bli behandlet som motsetninger, men heller som at de utfyller hverandre og kan belyse materialet på forskjellige måter. Som Imsen skriver, kan ulike teorier om læring bidra til å belyse hver sine sider av kunnskapstilegnelse (Imsen 2014:57). Å se på både kognitive og sosiale prosesser ved læring kan man si er i tråd med Magnusson og psykologiens integrerte modell for utvikling, som jeg har nevnt ovenfor.

Kognitivismen retter fokuset mot hvordan mennesket innhenter, lagrer og søker informasjon i minnet. Konstruktivismen har fått den sterkeste innflytelsen på kognitivismen, og her er et hovedtrekk at individet konstruerer sin forståelse av verden gjennom sine aktiviteter, og at man må være aktiv for å oppnå læring (Elvhaug 2008:17). Piaget var en foregangsmann innen

dette feltet og utviklet en omfattende teori. Imsen skriver at hans begrepsapparat om hva som skjer når vi lærer er svært tjenlig, og et godt utgangspunkt for analyse av læringsprosessen (Imsen 2014:147). Piaget skilte mellom to typer kunnskap; *Figurativ kunnskap* er basert på fysisk læring som bare lagres i hukommelsessystemet uten noen kognitiv struktur, mens *operativ kunnskap* handler om logisk-matematisk læring og går ut over registreringen av enkeltfenomener. Imsen illustrerer forskjellen gjennom et 6-tall. Å kunne forstå 6-tallets utseende er figurativ kunnskap, mens å forstå *antallet* seks er operativ kunnskap (Imsen 2014:154-155). Elvhaug skriver at den operative kunnskapen er av praktisk art og krever større forståelse fordi den skal settes ut i handling (Elvhaug 2008:18). Når vi erfarer eller tilegner oss ny kunnskap lagres det som indre handlingsmønstre, og disse handlingsmønstrene omtaler Piaget som skjema (Imsen 2014:150). Disse skjemaene er aktive og under stadig forandring, og etter hvert som barnet opplever omgivelsene og tolker og undersøker disse vil læring framkomme (ibid:153). Piaget var opptatt av motivasjon for læringsprosessen og at man trengte motivasjon for å rydde opp i skjemaer (Elvhaug 2008:19). Elvhaug knytter dette til at elever med liten motivasjon eller interesse kan ha en veldig lav progresjon. Innenfor de kognitive læringsteoriene er lærerens viktigste oppgave å legge til rette for den individuelle prosessen med å strukturere kunnskap. Det optimale er at eleven kan bygge sten på sten av kunnskap slik at det dannes lengre mønstre og mer finmaskede skjema (ibid:21). Prosessen med å strukturere kunnskap og å gjøre den operativ tar tid, og det er viktig at ikke progresjonen i undervisningen er for rask og at ikke eleven må lære mange nye elementer på en gang. Da er det en fare for at kunnskapen forblir figurativ (ibid:21/22).

Vygotsky er en sentral foregangsmann i de sosiokulturelle læringsteoriene. Han hevdet at all utvikling og tenkning har utgangspunkt i en sosial aktivitet (Imsen 2014:188). Han skiller mellom proksimal og nær utviklingszone, der den nære utviklingssonen inneholder det som eleven mestrer alene, mens den proksimale utviklingssonen er det eleven mestrer ved hjelp av andre (Elvhaug 2008:24). I en samspillsituasjon der en elev mestrer mer enn alene, er eleven i den proksimale utviklingssonen (loc.cit). Elvhaug bruker skolekorps som et eksempel. Her kan notematerialet være krevende for mange av musikantene, men de kan allikevel mestre en stor del av notene sine i samspillsituasjonen da de dyktigste elevene drar med seg de som er svakere (ibid:24). I teorien om den proksimale utviklingssonen vil man ha en bestemt tilpasset opplæring som innebærer at undervisningen ligger på et litt høyere nivå enn det eleven allerede behersker, slik at han har noe å strekke seg etter. Men ikke utenfor det området som eleven har mulighet til å beherske (Imsen 2014:195). Utfordringen for læreren er å

tilrettelegge undervisning som både passer mot elevens nærmeste og proksimale utviklingszone (Elvhaug 2008:26).

Med inspirasjon fra annen forskning bruker Elvhaug begrepet “læringsrom” om erfaringene og mulighetene som eleven tilbys i undervisning (ibid:32). Det er læreren eller dirigenten som bestemmer hvilke læringsrom som tilbys, og dette henger sammen med hans eller hennes kompetanse, interesser og erfaringer (ibid:33). Hun mener at disse læringsrommene ikke nødvendigvis er bevisste eller synlige, og at de i det daglige kan virke som en selvfølge. Hennes inntrykk er at det ikke reflekteres så mye over hva som ikke er med i undervisningen, snarere hva som er med (ibid:32). Allikevel er forholdet mellom musikk, læring og menneskelig utvikling i sammenheng med kulturarv og kvalifikasjonskrav i samfunnet sentralt for musikkpedagogen (ibid:33). Kulturelt mangfold er karakteristisk ved vår tid, og det er få lærere som kan mye om alle sjangerne og musikkformene som gjør seg gjeldene (loc.cit). Gjennom sin egen opplæring har lærere blitt formet inn i en måte å tenke om undervisning på (ibid:35). Elvhaug fant at hennes informanter, som alle har klassisk skoleing i sin utdanning, har lite tilgjengelige læringsrom for rytmisk musikk og beslektede emner. Håndverket å spille og notelesing var derimot et fokus, og Elvhaug knytter dette til at flere av hennes informanter har elever med tilknytning til skolekorps, der dette er viktig for å fungere godt i samspillet (ibid:75).

## **2.6 Flerkulturell pedagogikk**

Jeg mener at en inkluderende praksis i en kulturelt mangfoldig gruppe burde knyttes til flerkulturell pedagogikk. Dette er et fagfelt med ulike retninger der faglige debatter, kritikk og utvikling av ulike perspektiver har pågått både nasjonalt og internasjonalt (Fajersson 2009:23). I den flerkulturelle pedagogikken er det viktig å jobbe for mangfold og å se ulikhet som et positivt grunnlag for dynamikk (ibid:24/28). Aasen skriver at en grunnleggende tanke i interkulturell undervisning er at man bør bli eksponert for mangfoldet i det flerkulturelle samfunnet, og oppnå forståelse og toleranse (2012:107). Målet er både sikkerhet for egne verdier og vurderinger, og åpenhet og respekt for alternativer til det konvensjonelle (ibid:109). I Kunnskapsløftet er målet for faget RLE (religion, livssyn og etikk) at innsikt i egen tradisjon skal gi barnet et grunnlag for å styrke sin identitet, samtidig som arbeid med andres tradisjoner skal fremme evne til forståelse og samtale med dem som har en annen livstolkning (ibid:111). Kunnskapsløftet krever at alle livssyn skal respekteres og forstås ut fra seg selv, og man tenker seg at faget kan bidra til å utvikle en toleranse og fordragelighet



som et godt liv i det flerkulturelle samfunnet forutsetter (loc.cit). Dette sammenfaller med forståelsen av flerkulturell undervisning (ibid:112). Mange av de samme ideene kan man tenke seg at bør gjelde for musikkundervisning. NOU skriver at det finnes mange eksempler på at musikk kan anses som å ha en spesiell betydning som redskap til å fremme flerkulturell forståelse. De skriver at også Kunnskapsløftet fremhever musikkens rolle i forhold til å fremme tilhørighet til egen kultur og til å bygge respekt og toleranse ovenfor andre (NOU 2010:8.8.2).

Begreper eller ord som går igjen i en flerkulturell pedagogikk er blant annet mangfold, likeverd, toleranse, ressursorientert, identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Å sette disse i sammenheng med musikkpedagogikk og korps gir en hel del implikasjoner til mål, verdier og praksis i undervisningen. Heimonene og Hebert (2010) viser til internasjonale traktater, samt Barnekonvensjonen som kan si noe om barnas rettigheter til musikk. Artikkel nummer tjue i Barnekonvensjonen erklærer at barnets utdanning skal ta sikte på å blant annet utvikle barnets personlighet og talenter så langt det er mulig, og artikkel tretti antyder at stater må sikre at minoritetsbarn har rett til å leve i pakt med sin kultur, og praktisere sin egen religion og bruke sitt eget språk. I artikkel tre erklæres det at i alle handlinger som berører barn skal barnets beste være et grunnleggende hensyn. Når man legger disse rettighetene til grunn for musikkundervisning sammen med en flerkulturell pedagogikk tyder det på at en elevsentrert undervisning vil være riktig. For å utvikle barnets fulle potensial i musikkundervisningen, i tråd med artikkel tjue, kan man argumentere for at man burde utnytte hvert enkelt barns egen musikk, der barnet har kulturelle og intellektuelle forutsetninger for å lykkes. Even Ruud skriver at man kan utnytte elevs medbrakte musikalske kompetanse, og “når eleven blir aktør og premissleverandør for musikalske prosesser, er veien kort til mestringsopplevelser, økt selvfølelse og med muligheter for en fortløpende usedvanlig læreprosess” (Ruud 1996:94). Jeg mener også at en utnyttelse av elevs medbrakte musikalske kompetanse kan virke identitetsbekreftende og at en slik undervisning vil være ressursorientert. Det er viktig å understreke at eleven må få støtte for hans eller hennes musikkidentitet for at den skal virke identitetsbekreftende. Det er imidlertid ikke alltid lett å vite hva som er “sin egen musikk” i dagens flerkulturelle samfunn. Mange barn og unge identifiserer seg med internasjonal populærmusikk, som hiphop (NOU 2010:8.8.2), musikalske sjangere blander seg og noen barn har tilknytning til flere lands musikkultur (Heimonen og Hebert 2010:17).

Jeg vil i oppgaven argumentere for at medbestemmelse i korpset kan bidra til at elevene føler at de blir sett og får bekreftelse for sine tanker og ideer, altså en form for identitetsbekreftelse. Fors har skrevet sin masteroppgave om medbestemmelse og motivasjon i skolekorps. I hennes prosjekt finner hun ut at økt medbestemmelse motiverer ungdom til å fortsette i korps (Fors 2014:87), og at dirigenter erfarer at korpsmedlemmene er en ressurs de kan utnytte i langt større grad enn det de har gjort før (ibid:89).

## **2.7 Community music**

Community music er et begrep og konsept jeg ser relevant for korpsbevegelsen og inkluderingsperspektivet i oppgaven. Jeg har ikke funnet en norsk oversettelse av dette begrepet og benytter derfor community music, eller forkortelsen CM. Karlsen, Westerlund, Partti og Solbu skriver at korpsene har utgjort en viktig CM-arena i Norge, spesielt for arbeiderklassens barn som ellers har hatt begrenset tilgang til musikkopplæring (2013:46). Slik jeg forstår det finnes det imidlertid ingen definisjon av begrepet som det er bred enighet om, men mange kjennetegn. Veblen skriver at CM-programmer karakteristisk vektlegger livslang læring og tilgang for alle. De er formet for deltakerne, og disse kan være alt fra spedbarn til eldre, fattig og rik. Det er stor variasjon og mange alternative strukturer, både formelle og uformelle, som eksisterer for å lære, oppleve og fremføre musikk (Veblen 2013:4). En nordisk definisjon av begrepet vektlegger at CM-aktiviteter inkluderer et bredt felt av musikkjangere og musikkrelaterte aktiviteter, og innebærer et fokus på livslang læring og en holdning for åpen tilgang (Karlsen et al. 2013:42). Et gjennomgående fokus for CM er at alle har rett til å skape musikk. Som vi har sett har det i Norge eksistert elitistiske tradisjoner på musikkfeltet, men det har blitt gjort en stor innsats for å gjøre musikk og andre kunstformer tilgjengelig for alle. CM-aktiviteter blir nå tilegnet læringsverdi og får økonomisk støtte på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå. Voksenopplæringsmidler blir gitt til frivillige organisasjoner som driver med opplæring og en rekke institusjoner eksisterer der man kan søke om støtte til å gjennomføre diverse prosjekter innen CM-feltet (ibid:43). Her må jeg påpeke at bruken av begrepet CM ikke er utbredt i Norge, selv om det eksisterer i høy grad (ibid:42).

Veblen refererer til Peter Dykema (1916) som definerte CM som: “not so much the designation of a new thing as a new point of view... Stated positively and concretely, community music is socialized music” (Veblen 2013:2). Det jeg synes er spennende med

denne definisjonen er hvordan Dykema skriver at det ikke er en ny ting, men heller en ny måte å se på. Det er flere måter å se korpsaktiviteten på, og det kan hende vi har noe å hente for at korpsene skal få økt støtte og status i samfunnet. Som NMF skriver på nettsidene:

Det å være med i et korps handler i hovedsak om musikalsk utvikling i et sosialt fellesskap. Dette er fellesnevneren for alle – uansett om det er snakk om et norsk aspirantkorps, et elitekorps eller et sørafrikansk field band. Det er svært sjelden man hører at noen begynner i korps av helsemessige årsaker. Samtidig viser nyere forskning at musikkaktiviteter og det sosiale fellesskapet vi opplever gjennom å delta i denne aktiviteten, kan bidra til økt livskvalitet, altså bedre helse. Deltakelse i musikkaktiviteter kan ha en forebyggende og helsefremmende effekt for både barn og voksne. (Norges Musikkorps Forbund 2015b)

Dette bringer meg inn på et annet felt som også er relevante i forhold til mitt perspektiv på skolekorpset, og det er samfunnsmusikkterapi.

## **2.8 Samfunnsmusikkterapi**

I artikkelen “Hvorfor musikk som terapi?” skriver Even Ruud om samfunnsmusikkterapi:

[...] samfunnsintegrering, nettverksbygging og sosial deltakelse står sentralt i arbeidet. Viktig er altså de sosiale effekter bruken av musikk har når det gjelder å få mennesker til å delta i samspill, knytte sosiale kontakter og inngå i nettverk. Musikk betraktes som en form for sosial kapital som kan utmyntes i sosial integrering. (Ruud 2008: 81)

Ruud skriver at vår sosiale kapital handler om tilhørighet og tilknytning, om gjensidighet og tillit mellom mennesker, naboskap og fellesaktiviteter i nærsamfunnet, medbestemmelse og innflytelse over nærmiljøet, og ikke minst en følelse av å være inkludert. Samfunnsforskere i den senere tid har blitt stadig mer oppmerksomme på hvor viktig vår “sosiale kapital” er i forhold til hvor integrert vi er i samfunnet, og sammen med omfanget av våre sosiale kontakter regnes dette som den viktigste faktoren som skaper velvære (ibid:82). Ruud viser til samfunnsforskeren Robert Puntam som skriver at mennesker uten sosiale nettverk har fra to til fem ganger så høy sannsynlighet for å dø av alle mulige årsaker sammenlignet med mennesker som lever i tette bånd med familie, venner og lokalmiljø (loc.cit). Sosial deltakelse og sosial integrasjon er altså helsefremmende.

Stige skriver at det er presist å tenke på musikk som virksomhet, der de ulike musikkobjektene blir ressurser for handling og samhandling (Sitge 2005:122). Han tar utgangspunkt i at musikk er handling og samhandling, fordi den utstrekker seg over tid og

mellom mennesker. Stige refererer til den finske musikkforskeren Suvi Laiho (2004), som tar utgangspunkt i at musikk ser ut til å være viktigere i ungdomsperioden enn i noen annen del av livet, og ser på hvilke psykologiske funksjoner ungdoms musikkbruk kan tjene (Stige 2005:122-123). En av de viktigste utfordringene for unge er å balansere mellom behovet for å høre til og for å være selvstendig. Dette kan knyttes til musikk brukt i og for etablering av mellommenneskelige relasjoner, der musikk tilbyr et spenn av muligheter; fra intense opplevelser av grenseløst fellesskap, for eksempel ekstatiske dans, til private erfaringer gjennom for eksempel lytting (ibid:123). På tilsvarende måte kan musikk også være en ressurs i arbeid med identitet, hvor valg av musikk både former og formidler verdier og kan oppfylle både ønske om frihet og fellesskap (loc.cit). Musikk kan også ha betydning for opplevelse av handlemuligheter ved at den kan gi opplevelser av mestring og kontroll ved for eksempel tilfredstillende ved anerkjennelse av øving. Musikkens rolle som emosjonelt felt sees på som den viktigste grunnen til at ungdom befatter seg med musikk, i følge Laiho og flere. Her argumenteres det for at musikken dels brukes som ressurs for å oppnå nytelse og glede, dels fungerer som hjelp til følelsesmessig regulering (ibid:123).

## **2.9 Field Band Foundation**

I pilotprosjektet brukte vi flere metoder fra den sørafrikanske organisasjonen *Field Band Foundation*, og jeg vil derfor gi en kort presentasjon av denne. Field Band Foundation er en ikke-statlig organisasjon som gir et musikktilbud til barn og unge i økonomiske og sosialt utsatte områder. Organisasjonene ble startet opp i 1997 som en av mange organisasjoner og tiltak rettet mot å tilføre muligheter til mennesker i utsatte områder etter apartheid (Bakken 2009:6). Aktiviteten har den amerikanske show band-modellen som utgangspunkt, men bygger også på en flere hundre år gammel tradisjon for brassband i Sør-Afrika. Showband-modellen tillater store grupper å delta og i FBF har de opp mot 125 medlemmer i hvert korps. Disse korpene har fem lærere som stort sett er unge musikere som utvikler seg til ledere. I tillegg til brassinstrumenter har de perkusjon, afrikansk marimba, ståltrommer og en dansegruppe, og all musikk læres og spilles på gehør. Bandene er en fritidsaktivitet som går etter skoletid (loc.cit).

## Kapittel 3 Organisering

I den følgende delen vil jeg se på organiseringen av korpset, og svare på forskningsspørsmålet: *Hvilke organisatoriske utfordringer hadde korpset og hvordan ble de løst?* Vi opplevde utfordringer knyttet til rekruttering av foreldre og som en følge av dette, å gjennomføre aktiviteter. Jeg har sett det særs relevant å knytte disse utfordringene til forskning på innvandreres deltakelse og hinder for deltakelse i frivillige organisasjoner.

### 3.1 Korpsenes organisering

I skolekorpset er formålet at barna skal lære å spille et instrument, og midlet for å nå målet er foreldrenes engasjement. (Handegard 2007: 52)

Et skolekorps er stort sett alltid tilknyttet en barneskole og har navnet på skolen i korpsnavnet. Det er ofte på denne skolen de øver og har sinr eiendeler, samt at medlemmene er eller har vært elever her (ibid:26-27). Handegard skriver at medlemmene i skolekorps er en privilegert gruppe som opplever at mange voksne gjør en stor jobb for at de skal få utøve sin hobby (ibid:25). Korpsene er bygd på en demokratisk struktur med årsmøtet som høyeste organ med medlemmer eller foreldre som velger et styre for en gitt periode (ibid:22). I skolekorpsene er medlemmene grunnlaget for aktiviteten og det er disse de voksne gjør en innsats for å støtte opp om. Her blir foreldre og medlemmer over 15 år valgt inn til styre (ibid:22). De har i praksis ansvaret for drift og økonomi, og sørger da for at korpset har inntekt til korpskassen, har dirigent og instruktører, betaler ut lønn til disse, planlegger og gjennomfører konserter og turer, holder styr på instrumenter og uniformerer osv.

Vanlige utgifter for et skolekorps er blant annet dirigent(er), instruktører, instrument og vedlikehold og sosiale aktiviteter. De baserer seg ofte på at de fleste foreldre og barn er med på dugnad der de tjener penger til korpset. I Oslo kan man på våren og høsten besøke mange loppemarked som blir arrangert av byens skolekorps i dette ærend. Annet dugnadsarbeid kan være loddsalg, varetelling, dopapirsalg og mye annet. I tillegg til dugnadsarbeid betaler vanligvis medlemmene en kontingent som varierer fra korps til korps, og en egenandel ved spesielle aktiviteter. Det er vanlig at driftskostnaden til et skolekorps ligger på rundt 300 000 i året (jf. observasjonslogg fra styremøte), og at dirigent(er) og instruktører står for den største utgiftsposten. Handegard skriver at et stort og aktivt korps kan ha et årlig budsjett på 500 000 – 1000 000 (ibid:55).

Frivillig arbeid fra foreldre er altså en forutsetning for skolekorpsbevegelsen slik den har

fungert i alle år. I kapittel to så vi at Norge ligger på verdenstoppen når det kommer til frivillighet, men at andelen av befolkningen som gjør frivillig arbeid går ned (Wollebæk og Sivesind 2013:10). Samtidig ser man at de sosiale forskjellene mellom de som er på inn- og utsiden av organisasjonslivet øker, og at personer med svak tilknytning til arbeidsmarkedet og lavinntektstgrupper faller mer systematisk utenfor (ibid:12).

### **3.2 Foreldredeltakelse**

I Klingerud skolekorps opplevde vi flere utfordringer knyttet til å rekruttere foreldre, og som en følge av dette å gjennomføre aktiviteter. I skolekorpsene har man vanligvis rundt fem medlemmer i et styre og disse fyller verv som styreleder, kasserer, sekretær osv. I tillegg involveres foreldre i forskjellige aktiviteter og i komiteer. I pilotprosjektet hadde vi to stabile medlemmer i korpsstyret før årsmøtet i februar. Det var Trygve (skolens representant) og Marie. Tre andre foreldre bistod, selv om de ikke hadde barn med i korpset lengre. Den ene var med på en del styremøter, mens en annen hjalp til på seminarene. Den tredje fungerte som kasserer selv om hun ikke var tilstedte på noen møter eller aktiviteter. På årsmøtet i februar gikk to av de tre ut av styret, men vi fikk to nye medlemmer: Kjetil og Mina. Kassereren fortsatte med dette ansvaret da ingen ville ta over. I praksis var det Marie (og Kjetil etter årsmøtet), sammen med Trygve, Oda og meg, som møtte opp og tok ansvaret og gjorde oppgavene i styret. Som nevnt i kapittel en, møtte det rundt åtte foreldre til årsmøtet og dette, sammen med rekrutteringen av to nye styremedlemmer, ble regnet som en stor suksess. Vi hadde i utgangspunktet lave forventninger da korpset har hatt utfordringer med å få foreldre til å stille opp og ta på seg oppgaver i flere år.

Lav foreldredeltakelse preger korpsets fortid. I perioder har det ikke vært noen aktivitet og korpset har i praksis vært nedlagt. På begynnelsen av totusentallet fikk skolen bevilget ekstra midler fra Oslo kommune som skulle investeres i aktiviteter til elever på skolen, for å øke livskvaliteten deres. Disse midlene ble blant annet brukt til å hjelpe korpset. Før dette var det foreldrene som hadde hatt ansvaret for korpset, men det hadde ligget i brakke. Da midlene kom inn til skolen og NMF var delaktig i å starte korpset igjen fungerte det godt noen år. Bevilgningen ble kuttet rundt midten av totusentallet og korpset greide å drive alene noen år, før det igjen ble lagt ned.

Intervjuet med Trygve ble gjort et og et halvt år etter pilotprosjektets avslutning og viser også at situasjonen med lav foreldrekruttering har vedvart og forverret seg. Trygve forteller om skolens involvering i skolekorpset.

Intervju Trygve 20.01.15: Jeg har vært med i korpsstyret siden 2000 og har jo hatt ansvaret. Jeg hadde det en del år på min timeplan. På min undervisningsplan hadde jeg et par timer i uka som korpskoordinator og litt sånne ting. Jeg ordnet mye med økonomi, rapporteringer og alt sånt, mens foreldrene som satt i styret organiserte de sosiale aktivitetene. Det fungerte jo for såvidt bra det, men foreldrene har jo ikke drevet korps her egentlig siden, ja, da må vi tilbake tretti år i tid tror jeg. [...] Nå de siste to periodene har det vært litt mer sånn, hva skal jeg kalle det for noe, korpset har jo eksistert på grunn av skolen fortsatt og nå har vi jo ikke noe foreldreinvolvering i det hele tatt lenger.

I dag er det ikke noen på skolen som har korpsdrift på sin undervisningsplan, men skolen har gjennom Trygve, fortsatt å involvere seg. Hvis ikke korpset hadde hatt denne støtten fra skolen kan man tenke seg til at korpset måtte legges ned etter pilotprosjektet. Det var Trygve som stod for søknadene om bydelsstøtte, og det er disse midlene som har dekket dirigent- og instruktørutgifter i etterkant av pilotprosjektet, og på den måten holdt liv i korpset. Dette betyr at korpset er avhengig av enkeltpersoner, da skolen ikke er pålagt noe engasjement i korpset. Korpset er slik sett utsatt hele tiden, og er avhengig av en så og si frivillig involvering fra skolen.

Ved aktiviteter som gikk utenom de ukentlige øvelsene var vi avhengig av flere voksne for å kunne ha ansvaret for de rundt 30 medlemmene. Siden det var utfordrende å rekruttere foreldre til å stille opp var vi avhengig av at de som hadde sagt ja til å være med møtte opp. Vi greide å gjennomføre de aktivitetene vi planla gjennom året, men med liten margin. I noen tilfeller opplevde vi at foreldre som hadde sagt ja, ikke møtte opp allikevel. Noen ganger fikk vi heller ikke beskjed på forhånd. Under er utdrag fra logg en dag vi skulle på kino fordi vi hadde vunnet billetter i en konkurranse.

Logg øvelse og kino 17.04.13: Marie var ute i god tid. En annen mamma skulle også plutselig være med fordi "medlem" hadde invitert henne. En forelder hadde sagt ja til å være med dagen før, men hun ringer rett før vi skal gå og sier at hun har fått legetime og ikke kan allikevel. Kjetil hadde organisert en forelder til, men han dukket ikke opp og vi kunne ikke få tak i han. Jeg var veldig glad for at den andre forelderen plutselig skulle være med. Dette er jo korpset i et nøtteskall. Vi går oppover Karl Johan med 32 barn, Justin Biber er i byen. Oda går i front, Marie og jeg i midten og en forelder bakerst. Kjetil tok fri fra jobb og møtte oss etter kinoen.

Situasjoner som den beskrevet her kunne ha satt en stopper for planlagte aktiviteter. En så ustabil foreldredeltakelse førte også til at vi holdt tilbake med hensyn til å planlegge større

utflukter eller aktiviteter. For medlemmene, men også for å tjene penger til korpset. Marie uttrykker dette her:

Intervju Marie 23.04.13: Men jeg tror ikke jeg tør å satse. Når jeg så, bare på seminaret, hvordan jeg plutselig risikerte å stå alene. (...) Ja, folk er positive i utgangspunktet, men når det kommer til stykket så dukker det opp ting som gjør at man ikke kan komme allikevel. Og da er det en for stor ting, for man må være mange for å organisere og drive et loppemarked.

Trygve forteller at den lave deltakelsen blant foreldre preger hele skolen:

Intervju Trygve 20.01.15: Men det gjelder ikke bare korps, det gjelder all slags aktivitet på denne skolen. Det gjelder å melde seg til frivillige verv som for eksempel å være klassekontakt eller sitte i foreldrenes arbeidsutvalg, være med i de organene og rådene som er for foreldre, det å møte opp på foreldresamtaler eller foreldremøter, utviklingssamtaler. Det er skremmende lave tall.

### **3.3 Medlemsdeltakelse**

Oda og jeg oppfattet interessen for korpset blant elevene på skolen som helt unik.

Sammenlignet med de andre skolekorpse vi hadde erfaring fra var interessen her mye større. På begynnelsen av året fikk vi delt ut informasjon til de medlemmene som hadde vært med før korpset hadde blitt nedlagt, og vi startet med tolv medlemmer. Da vi åpnet for nye medlemmer i oktober besøkte Oda og jeg alle klassene på 3.-7. trinn og gav informasjon og påmeldingslapp som måtte signeres av foreldre. Innen fristen fikk vi tjuen påmeldinger til korpset. Noen korps må jobbe hardt for å rekruttere medlemmer, og gjør det ved å ha målrettede rekrutteringskonserter e.l. for elevene på skolen. Vår relativt lave innstas gav oss allikevel mer enn nok medlemmer i forhold til kapasiteten vi hadde. Interessen for korpset var tydelig hele året og på mange øvelser dukket det opp nye barn som hadde lyst til å begynne i korpset. Vi måtte si nei til disse, da vi ikke hadde mulighet til å ta inn flere og det ikke hadde vært bra for kontinuiteten på undervisningen.

Vi hadde et relativt stabilt medlemstall gjennom året. På de ukentlige øvelsene manglet vi ofte flere medlemmer, men på seminarer, konserter og sosiale aktiviteter var oppmøtet veldig bra. Den generelle deltakelsen i fritidsaktiviteter blant elevene oppfattes av skolen som lav, men dette skal jeg komme tilbake til i kapittel fire.



### 3.4 Hinder for deltakelse

På skolen har majoriteten av elevene en annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, og personer med minoritetsbakgrunn er sterkt underrepresentert i de fleste organisasjonstyper (Enjolras og Wollebæk 2013:37). Det er viktig å påpeke at det ikke er etnisitet i seg selv som skaper hindringer for deltakelse, men manglende sosioøkonomiske ressurser (Ødegård 2013:50). Arbeidsledigheten er tre ganger så høy blant innvandrere som i resten av befolkningen og et alvorlig hinder for deltakelse i arbeidslivet er lav utdanning og mangelfulle grunnleggende ferdigheter blant mange innvandrere (NOU 2010:3.3.2). Dette gjelder også for deltakelse i frivillige aktiviteter (Wollebæk og Sivesind 2013:12). Jeg skal nå se på hvilke hinder for deltakelse som kan ha vært gjeldene for foreldrene og barna i korpset. Det er gjort en del forskning på deltakelse i frivillige organisasjoner blant personer med innvandrerbakgrunn.

### 3.5 Økonomi

Den store utfordringen med foreldrekrutering kan sees i sammenheng med økonomien til foreldregruppen.

Intervju Trygve 20.01.15: Jeg gjorde en analyse av skolens situasjon for tre år siden. Da var det halvparten (av elevene) som ikke gikk på Aktivitetsskolen, og mesteparten oppgav som grunn at de ikke hadde råd, selv om laveste satsen er veldig lav. Av de 50 % som gikk på Aktivitetsskolen så var 70 % fra hjem som hadde totalinntekt dokumentert til lavere enn 155 000. [...] Så dette her tegner jo et fattigdomsbilde som de færreste vet eksisterer i Norge, men eksisterer i enkelte skolemiljøer i Oslo.

En total inntekt på under 155 000 betyr at husholdningene ligger godt innenfor det som kalles *lavinntekt*. Lavinntekt belyses ved at man måler hvor mange personer som tilhører en husholdning som har en inntekt betydelig lavere enn det som er den typiske inntekten i samfunnet (Statistisk Sentralbyrå 2014a).<sup>3</sup> Trygve beskriver foreldregruppen:

Intervju Trygve 20.01.15: Men på denne skolen er det til stor del veldig mye ressursvake foreldre. Både i materiell forstand, men også i menneskelig forstand.

Som vi har sett er det funnet at personer med svak tilknytning til arbeidsmarkedet og lavinntektsgrupper faller mer systematisk utenfor organisasjonslivet (Wollebæk og Sivesind 2013:12), og situasjonene på Klingerud ser ut til å være et godt eksempel på dette. Selv om vi

---

<sup>3</sup> Medianinntekten i 2014 lå på 464 500 (Statistisk sentralbyrå 2014b).

opplevde tilstrekkelig rekruttering og stor interesse for korpset blant elevene, er det sannsynlig at økonomi kan ha vært et hinder for deltakelse blant flere på skolen.

Kontingentbeløpet for et års medlemskap i korpset hadde vært 800 kr siden begynnelsen av totusentallet. Styret bestemte seg for å fortsette slik under pilotprosjektet. Søskenmoderasjon ble gitt, og kontingenten ble delt slik at man skulle betale kr 300 på høsten og kr 500 på våren. Aktiviteten var høyere og aktivitetsperioden lengre på våren, og på denne måten ble ikke innbetalingene så store. Denne kontingenten er lav sammenlignet med andre korps og i forhold til de faktiske kostnadene i et korps, og for Klingerud hadde kontingenten først og fremst en symbolsk funksjon. I intervjuet med medlemmene kommer det frem at den allikevel ble oppfattet som høy og var et hinder for deltakelse for noen elever:

Gruppeintervju med medlemmer, 29.05.2013

M1: Det var ti stykker som skulle melde seg på, men på grunn av det så gjorde de ikke det.

A: Hvorfor det?

M1: Fordi det var alt for dyrt. 800 kroner.

A: Var det for dyrt og derfor ville de ikke bli med?

M1: Ja, det var ti stykker som holdt på å melde seg på, men etterpå leste de at det koster 800.

A: Ja, og da ville de ikke allikevel?

M1: Ja, og det er derfor jeg synes dere må ta prisene litt lavere.

A: Okey, synes dere også det blir for dyrt?

M2: Ja.

M3: Ja, 800 kroner er for mye. Vi spiller jo så bra.

At medlemmene har et bevisst forhold til kontingenten og vet akkurat hva det koster mener jeg peker mot at kostnader knyttet til fritidsaktiviteter er avgjørende i forhold til om barna kan delta eller ikke. Her er også et eksempel på at kontingenten oppleves som høy hos en forelder, men hvor datteren får bli med allikevel.

Enkeltintervju medlem 24.10.15: Mamma synes det er litt dyrt å betale, men det er gøy. Jeg har noe å gjøre istedet for å sitte hjemme hele tiden.

Annen forskning viser også at økonomi kan være avgjørende for deltagelse i fritidsaktiviteter. Thorød har kommet frem til at foreldrenes økonomi vil være et filter som snevrer inn de reelle valgmulighetene for deltagelse i fritidsaktiviteter for barn (Thorød 2012:21) og det er funnet at barn og unge fra familier med lav inntekt i mindre grad deltar i organiserte fritidsaktiviteter, og at dette ofte rammer barn og unge av innvandrere (Kaurstad et al. 2014:46). I rapporten om

deltagelse i organiserte fritidsaktiviteter blant barn og unge i Kristiansund kom det frem at utfordringer knyttet til økonomi var den helt klart mest fremtredende hemmende faktoren for deltagelse (ibid:56).

### **3.6 Kultur, verdier, språk, informasjon og religion**

Hjelmbrekke og Berge skriver at musikkorpskulturen synes å være forankret i og sammenknyttet med et tradisjonelt sunnhetsideal. På denne måten står musikkorpene frem som et godt og selvsagt alternativ til en generell allmennutdanning (2010:29). De viser også til en rapport om korpseenes omdømme fra 2009, hvor et klart flertall av foreldre- og ungdomsrepresentantene assosierer korps med positivt ladde begrep som inkludering og engasjement (ibid:31). Handegards foreldreinformanter ser verdi i å ha barna innenfor en trygg og velkjent struktur som gir tradisjonelle verdier (Handegard 2007:57). Som vi har sett Aasen påpeke, er ikke tradisjonelle verdier og normer, tenke- og handlemåter, vaner og vurderinger selvsagte i dagens samfunn (Aasen 2012:13-14). Korpskulturen i Norge er som Fors skriver, unik i verdenssammenheng, både når det gjelder utbredelse og måten de er organisert på (Fors 2014:9). Her kan man anta at innvandrere ikke har det samme forholdet til musikkorps som etnisk norske har. Eimhjellen og Seggaard skriver også at den generelle tilliten som personer med ikke-vestlig bakgrunn har til andre mennesker generelt er lavere enn for de med vestlig bakgrunn (2013:18). Med en lavere tillit til andre kan man kanskje tro at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn velger å holde barna hjemme i større grad enn de med vestlig bakgrunn, og at korps ikke nødvendigvis blir oppfattet som en trygg og god aktivitet.

I tillegg har forankring i nærmiljøet noe å si for deltagelse i frivillige organisasjoner. Det er større sannsynlighet for aktivt medlemskap for de som forventer å bli boende i en kommune i over tre år (Enjolras, Steen-Johansen og Ødegård 2013:30). Mange elever går bare en kort periode på Klingerud. Av de som starter på første trinn er det under 30 prosent som fullfører barneskolen her. Trygve uttrykker at meget høy mobilitet er en av skolens største utfordringer (Trygve, personlig kommunikasjon 27.03.15). Da størsteparten av elevene på denne skolen har innvandrerbakgrunn vil jeg også poengtere at noen av barna og deres familier kanskje har et ønske om å flytte tilbake til sitt hjemland. Knudsen skriver for eksempel at flere chilenske innvandrere i Norge drømmer om å kunne flytte tilbake til Chile igjen, og at dette kan føre til at de ikke vil “gro røtter” og “pakke ut kofferten” i vertslandet (Knudsen 2004:65).

En annen barriere for deltakelse er nettverk, informasjon og språk. Personer med ikke-vestlig bakgrunn opplever flere barrierer for å delta og kan mangle det nettverket som trengs for å komme inn i frivillige organisasjoner (Eimhjellen og Seggaard 2013:16). Wollebæk og Sivesind forteller at personer med lav sosial status oftere enn andre svarer at de ikke deltar mer fordi ingen har spurt dem eller at de ikke vet hvor de skal begynne<sup>4</sup> (Wollebæk og Sivesind 2013:10). I undersøkelsen av innvandreres deltakelse i frivillige aktiviteter i Kristiansund er det bare en tredjedel av familiene som synes de har fått god nok informasjon om organiserte fritidsaktiviteter. Noen foreldre forteller at de ikke vet hvordan de skal finne informasjonen og at språk er en utfordring (Kaurstad et al. 2014:60). Vi opplevde også at språkbarrieren i noen tilfeller var stor, da vi hadde ringerunder til foreldrene. Hvis man har store problemer med å bli forstått eller forstå andre vil jeg tro at det vil være vanskelig å kunne involvere seg på en måte som føles tilfredsstillende. Marie uttrykker også at hun synes det var utfordrende å ta fatt på ringelisten:

Intervju Marie 23.04.13: Men hvis du kan gå direkte på folk og spørre direkte. Ringe noen, eller. Men da skal du ha et visst kontaktnett, på en måte. Det er vanskelig å bare ta fatt på en liste og begynne, og det tar tid.

Det skal nevnes at vi gjorde flere ringerunder til foreldrene i korpset og dette kommer jeg tilbake til, men det er interessant at Marie oppfattet dette som vanskelig. Jeg tolker det som at grunnen til at hun synes det er vanskelig er at hun ikke kjenner menneskene hun ringer til. Det kan tyde på at det er utfordrende å komme i kontakt, både for de som er “innenfor” korpset og de som er “utenfor”.

Forskning har vist at jenter av innvandrerforeldre deltar mindre i frivillige aktiviteter, enn gutter med innvandrerforeldre og andre barn og unge (Kaurstad et al. 2014:28). Trygve forklarer hvordan mange av de muslimske elevene på skolen går i moskeen etter skoletid og at de muslimske jentene, oftere enn guttene, ikke er med på andre fritidsaktiviteter:

Intervju Trygve 20.01.15: Vi har jo også en stor andel muslimske elever og mange av dem går jo rett til moskeen. Som oftest er guttene kanskje med på en aktivitet utover å gå i moskeen, men jentene er stor sett aldri med i noen aktiviteter ut over å gå i moskeen. For det er jo en prioritering mange av familiene har; at de skal gå i moskeen på ettermiddagen og ofte lørdag også.

---

<sup>4</sup> I artikkelen omtales personer med lav sosial status som mennesker fra lavinntektsgrupper og med svak tilknytning til arbeidsmarkedet

I korpset hadde vi flere medlemmer som var jenter enn gutter, men jeg har ikke oversikt over medlemmenes tilhørighet til trossamfunn. Temaet religion kom også opp under gruppeintervjuet med medlemmene når vi snakker om familiens holdninger til korpset.

Gruppeintervju medlemmer, 29.05.13

M1: Det er noen muslimer som er så teite at de sier at vi kan ikke høre på musikk.

A: Jaha?

M1: Jeg tror heller ikke på det.

A: Er det noen i famillien som sier det?

M1: Alle sammen sier "du har lov til det".

A: Ja.

M1: Hvis jeg er muslim så betyr det jo ikke at jeg ikke kan høre på musikk.

A: Nei

M1: Nei

M2: Ja, det er mange som sier det, men det er ikke haram.<sup>5</sup>

I dette tilfellet ser vi at medlemmene ikke mener at det er galt å høre på musikk fordi om noen muslimer mener det. Det kan være at dette er en problemstilling som hindrer deltakelse i korps for noen elever.

Eksempelet nedenfor synes jeg er illustrerende i forhold til hvordan flere faktorer kan være en barriere for deltakelse blant barn og foreldre.

Logg fra øvelse 15.05.13: På øvelsen fortalte vi om Tusenfryd-turen og at de kom til å koste hundre kroner. "Sara" kom til meg i pausen og fortalte at moren var borte i London på business og at hun var igjen med bestemoren. Mammaen skulle være borte noen måneder og hun hadde lagt igjen masse kontanter til Sara og bestemoren, men bestemoren hadde brukt opp alle pengene på shopping og nye klær. De hadde masse mat i kjøleskapet, men Sara tenkte på de hundre kronene til Tusenfryd. Bestemoren hadde fått bankkortet og koden til moren, men koden hadde hun glemt og moren kunne de ikke ringe for "hun er på business, du vet. Og sjefen blir sur hvis vi ringer". Sara sier at bestemoren er "helt inni Pakistan, og hun skjønner ikke korps og sånn. Hun vet ikke hva det er. Jeg ble kjempesint på bestemor da hun brukte alle pengene på shopping". Jeg fortalte at det sikkert ordnet seg og at hun nok kunne betale senere hvis hun ikke hadde penger. Sara fortalte at det bare var hun og bestemoren. Det var flere som lurte på hvorfor de måtte betale.

Sara beskriver bestemoren som "helt inni Pakistan" og dette kan man anta betyr at bestemoren ikke kjenner så godt til norsk kultur. Bestemorens forutsetning for å ha et forhold til korpset og å ta stilling til om korpset er en god aktivitet er i så fall liten. Kanskje hun heller ikke snakker norsk og ikke kan lese informasjon, og må derfor ta avgjørelser basert på det barnebarnet forteller. I tillegg ser vi at økonomi er et problem da de ikke har penger.

---

<sup>5</sup> Haram er betegnelsen på alt som er forbudt og moralsk forkastelig i islamsk rettsvitenskap (Vogt 2009).

### 3.7 Hvordan legge til rette for deltakelse?

På styremøtene ble det ofte diskutert hvordan vi skulle få flere foreldre til å engasjere seg i styret og på aktiviteter. En klar strategi var å ta direkte kontakt med foreldre da skolen og korpset hadde erfaring med at man fikk lite respons på skriftlig informasjon eller forespørsler.

Intervju Marie 23.04.13: Skriftlig informasjon havner kanskje i en instrumentkasse eller på bunnen av en sekk, og kommer kanskje ikke hjem til de som skal ha den. For enkelte kan det også være språkproblemer og vansker med å forstå. Det er mye tekst, og i tillegg er det så lett å tenke at noen andre gjør det.

Årsaker til at skriftlig informasjon ikke gir respons kan i følge Marie være at den ikke kommer frem, at den ikke oppleves som bindende eller at den ikke blir forstått. Korpset hadde tidligere prøvd å oversette informasjonsbrev til blant annet urdu, uten at de hadde opplevd noen effekt av dette. I de fleste tilfeller endte vi med å kombinere skriftlig informasjon med å ringe. Kommunikasjonen på telefon var i flere tilfeller utfordrende pga. språkbarrierer. Jeg snakket både norsk og engelsk for å bli forstått, og i et tilfelle ble medlemmet brukt som tolk over telefon.

I tillegg til at vi kontaktet foreldrene snakket vi med barna om hvor viktig det var at foreldrene bidro. Når vi slet med å finne foreldre som kunne delta på aktiviteter fortalte vi medlemmene at vi ikke kunne ha for eksempel seminar hvis ikke flere foreldre kunne være med, og vi oppfordret dem til å snakke med foreldrene. Det samme gjorde vi før årsmøtet. Å legge dette presset eller ansvaret på barna følte litt feil. Noen av barna har kanskje foreldre som ikke kan delta pga. sykdom e.l., og som Eide og Winger skriver er det vårt ansvar som voksne å beskytte barn mot pålagte tankeprosesser de ikke har godt av eller er modne for (2003:45). Samtidig virket det som at denne strategien fungerte da vi for eksempel opplevde at det kom flere foreldre enn forventet på årsmøtet. Intervjuet med Marie ble gjort på slutten av året, og da hadde vi sakte, men sikkert fått et lite nettverk av foreldre.

Intervju Marie 23.04.13: Nå begynner vi jo å bli kjent med litt flere foreldre og med en gang noen har vært med på en ting er det litt lettere å både spørre de igjen. Også kjenner de noen andre, så da kan de spørre sine kjente igjen. Jeg tror det egentlig er eneste muligheten for å klare å bli flere, at det går direkte mellom personer. Så har det jo hjulpet veldig at dere har vært flinke på øvelsene med å si til barna at hvis ikke det stiller noen foreldre så blir det ikke noe, foreldrene må komme osv. Så jeg hører jo det at de sier: "mamma, du må komme for ellers så blir det ikke noe Tusenfrydturn".

I forhold til styrearbeid var Marie opptatt av at alle skulle få oppgaver som de følte at de fikk til. På årsmøtet og på andre arenaer der vi møtte foreldrene påpekte vi at alle som ville var velkommen til å bidra med det de kunne. Vi ville senke terskelen for å involvere seg ved at alle kunne gjøre oppgaver som de syntes var overkommelig og morsomme.

Intervju Marie 23.04.13: Hvis vi hadde vært litt flere hadde det ikke blitt så mye på hver enkelt person. Da kunne alle gjort noe de følte at de var kompetente til eller syntes var hyggelig. Ja, noen synes det er hyggelig å være sammen med barna, noen vil kanskje ikke vær sammen med barna, men ringe rundt og, ja, det er jo veldig forskjellig hva man liker å gjøre og hva man føler er tungt og vondt.

Dette var imidlertid vanskelig å få til i vår situasjon fordi vi var få personer som skulle dekke konkrete oppgaver som var nødvendig for driften av korpset. Jeg tror vi kunne gjort en større innsats i forhold til å invitere foreldrene til aktiviteter der man ikke måtte forholde seg til en agenda, men bare samvær. Vi kunne for eksempel invitert foreldrene til å komme og spise sammen med barna under et seminar. Foreldrene kunne også ha blitt invitert til å ta med en rett hvis de ville. Hvis foreldrene hadde møttes i en slik hyggelig setting, uten noen bestemt agenda slik som på årsmøtet, kunne det ha ført til at det ble lettere å bli kjent. Da hadde det kanskje vært lettere for foreldrene å involvere seg senere. Som vi har sett syntes også Marie at det å ta kontakt med fremmede var vanskelig, og det kan tenkes at slike tiltak ville gjort det lettere.

Metodene som vi brukte for å rekruttere foreldrene så altså ut til å fungere, til tross for at det gikk sakte og vi helt sikkert kunne ha gjort en større innsats. I forhold til at personer med ikke-vestlig bakgrunn og personer med lav sosiale status kan mangle nettverk, ikke blir spurt og ikke vet hvor de skal begynne, mener jeg at den direkte kontakten med foreldrene var en suksessfaktor for at korpset kunne fungere.

Styret var opptatt av at vi skulle legge øvelsene tett opp til skoletiden. Dette hadde de god erfaring med fra før, og mente at foreldrene på denne måten så at korpset var knyttet til skolen. I forhold til at ikke-vestlige generelt har en lavere tillit til andre mennesker kan man tenke seg til at dette var positivt. At skolekorpene heter nettopp *skolekorps* er også fordelaktig her. I undersøkelsen fra Kristiansund har de funnet at avstanden til og fra fritidsaktivitetene kan være en potensielt hemmende faktor for deltakelse blant barn og unge av innvandrere. De aller fleste av barna som var med i deres undersøkelse deltar kun på aktiviteter som er innen gangavstand. Transportutfordringer står tett forankret med de økonomiske utfordringene (Kaurstad et al. 2014:60-61). Øvelsene med Klingerud var rett

etter skoletid, og på grunn av dette innebar ikke deltakelse i korpset at barna måtte reise ekstra. En annen suksessfaktor var at medlemsavgiften ble holdt nede. Vi har sett at mange av barna kommer fra familier med lavinntekt og det er derfor god grunn til å tro at en høyere kontingent ville ha ekskludert flere.

### 3.8 Arbeidsmiljø og motivasjon

Logg fra introduksjonsmøte med Trygve, 21.08.2012: Tidligere ble korpset drevet av diverse støtte, men etter hvert som den støtten har uteblitt, har korpset måttet legge ned. Korpset kan ikke belage seg på stor foreldrefrivillighet og må finne andre inntektskilder enn kontingenter, fordi korpsets medlemmenes foreldre ofte har begrenset økonomi. Korpset har fram til nå operert med en symbolsk kontingent og i noen tilfeller har det blitt gjort fritak fra kontingent.

Som vi ser her, og som beskrevet ovenfor var situasjonen i korpset utfordrende på mange måter. Foreldredeltagelse og økonomi var alltid et tema på styremøtene. NMF dekket utgiftene for dirigenter i pilotprosjektet så korpset hadde få utgifter dette året. Temaet økonomi var allikevel høyst aktuelt da korpset trengte penger for at de skulle kunne drive videre fra høsten 2013, da pilotprosjektet skulle avsluttes.

Trygve og de andre styremedlemmene med tidligere erfaring fra korpset hadde opplevd at mange tiltak ikke hadde fungert i forhold til foreldreinvolvering og økonomi. Stort sett alle forslag og ideer til hvordan vi kunne bedre situasjonen ble møtt med erfaringer som tilsa at det ikke kom til å fungere. Disse erfaringene var gode å ha med seg og man kan si at korpset hadde en realistisk holdning til hva de kunne få til. Dette kan imidlertid være et hinder for utvikling, og til tider følte vi ofte at situasjonen var håpløs.

Logg fra styremøte 09.04.13: Etter øvelsen var det **styremøte**. Jeg, Kjetil og Marie var der, mens Mina skulle ta en vaksine med datteren. Vi snakket en del om økonomi. Kjetil har ikke gått til filmskolen for han hadde også blitt litt betenksom i forhold til det å filme barna. Det skal man være forsiktig med, og vi må i så fall ha tillatelse fra alle foreldre. Marie er veldig skeptisk til det å selge barna våre på det private markedet, noe jeg ikke helt greier å forstå fordi jeg ikke ser på det som å selge de. Vi trenger penger og vi har ikke foreldre til å gjøre en innsats, så hvilke alternativer har vi. Marie repeterer at det er nok med den daglige driften av korpset og det å skulle skaffe penger i tillegg blir så mye. Kjetil har tenkt mye på det og tror at løsningen må være salg eks. vafler og kaffe. Jeg spør Marie om hun kan sende meg den teksten som de sendte ut til noen bedrifter sist. Vi er usikre på hvor vi skal sette inn støtet – på å få sponing, eller prøve å selge, eller støtteordninger. De er opptatt av at vi må gå samlet mot et par løsninger i stedet for at vi sender i hytt og pine. Jeg sier at vi iallfall må prøve å få sendt ut en sånn mail der vi spør om penger, iallfall til han i byggebransjen. Marie sier at det ikke fungerte sist da de prøvde og vi kommer ikke videre med det i dag. Marie er opptatt av at vi må få inn en som er rett person til å selge, for hun er ikke det, sier hun. Viktig at vi ikke framstiller korpset som stakkarslig, men at vi legger fram saken som den er. Det blir mye snakk fram og tilbake og vi kommer ingen vei.



Denne loggen illustrerer at mange løsninger for hvordan vi skulle samle inn penger til korpset ble diskutert, hvordan disse løsningene ble problematisert grundig og hvordan vi ikke kom videre til å gjennomføre tiltak. Både Oda og jeg slet i perioder med motivasjonen og følte at jobben krevde mer enn vi kunne gi. I kapittel fire kommer jeg tilbake til hvordan vi følte at vi ikke greide å følge opp elevene på en god nok måte, og i tillegg følte vi at vi gjorde oppgaver som egentlig ikke var våre.

Logg 16.04.13: Nå organiserer jeg kinotur. Det er jo noe vi har vunnet, men det er frustrerende at jeg skal sitte med alt arbeidet. Finne foreldre og få inn lapper om tillatelse og få ut infolapp til medlemmene.

Samtale med Oda 16.01.13: Vi vil ikke ha en arbeidsplass der ikke noen ting går av seg selv, er organisert på en god måte, der barna er svært utagerende. Det er vanskelig å finne noen som vil ha denne jobben, med så få ressurser.

Det var en gjennomgående utfordring at det ble mye arbeid på få personer fordi vi ikke hadde flere deltakere i styret. Dette gikk naturlig nok utover motivasjonen for alle. Her uttrykker Marie det samme:

Intervju Marie 23.04.13

A: Men ser du for deg at du kommer til å fortsette lenge i styret sånn som det er nå?

M: Nei, jeg har planer om å trekke meg til neste årsmøte. Jeg synes på en måte jeg har gjort mitt. Og jeg innrømmer også at det er veldig morsomt med Kjetil som er kommet inn, som har masse pågangsmot og visjoner. Så tenker jeg: oi, der var jeg også da jeg startet. Og jeg kjenner jo at motivasjonen har sunket litt undreveis, at det er vanskelig å være tålmodig nok på at dette skal vi få til å gå osv. Men jeg håper jo virkelig at det.

Handegard skriver at det ideelle styre er de som er villige til å bruke tid til korpset i en periode, er kreative, handlekraftige og har evne til å motivere andre til innsats (2007:25). Jeg mener representantene i styret hadde disse egenskapene, men når forholdene er tunge å jobbe under er det vanskelig å holde motivasjonen oppe. Foreldrenes engasjement i styret er også noe de gjør frivillig. Her forteller Marie om hennes motivasjon for å være med i styret:

Intervju Marie 23.04.13: Min motivasjon for at vi fortjener penger er jo basert på at jeg synes skolen og medlemmene trenger korpset. Men å få forklart hvorfor vi trenger korps mer enn noen andre. Hvis vi trenger korps; kan vi ikke bare drive loppmarked osv. Det er en veldig vanskelig ting å få forklart. Man kan bare si at erfaringen tilsier at det er vanskelig. Altså det er lett å forklare hvorfor jeg synes korpset er viktig. Det er jo fordi at det er mange på skolen her som ikke er med på noen sosiale aktiviteter på ettermiddagen. De får ikke gå i bursdagsselskaper. De får ikke lov og de er ikke med. Det er veldig mye barna ikke får lov til å være med på, men så har de fått lov å være med i korpset. Det er mange som ikke sparker fotball. Det er mange som ikke er med på sånne ting utenom skolen, men korps har de fått lov til fordi det nærmest har vært i regi av skolen. Derfor er det viktig å ha en lav kostnad, for hvis ikke blir

det rett og slett for dyrt for mange å være med. Så det har jo vært viktig for skolen at det skal være et lavterskeltilbud, for da får du med mange, og det er en arena hvor man bygger klassemiljø og skolemiljø. Derfor har jo skolen vært villig til å satse på det tidligere. I tillegg så er det en arena hvor det snakkes norsk, som også er viktig i forhold til kommunikasjon og sånn generelt, også for skolen. Så det har en veldig, veldig viktig sosial funksjon. Det er veldig viktig for mange enkeltpersoner.

Som Marie forteller er det mange gode grunner til å involverer seg i korpset. Oda og jeg følte også at å jobbe med dette korpset var spesielt meningsfullt og dette gav oss motivasjon til å fortsette til tross for alle utfordringene. Jeg skal komme tilbake til hvordan flere av elevene på skolen ikke får lov å være med på andre aktiviteter i neste kapittel.

### **3.9 Oppsummering**

I dette kapitlet har vi sett at korpset slet med å rekrutterer foreldre som kunne drive korpset og at det derfor var utfordrende å gjennomføre aktiviteter. Korpset har i lang tid fått hjelp fra skolen, og når skolen har vært involvert har korpset fungert. Skolen har stort sett tatt seg av økonomi og rapporteringer, mens foreldrene har konsentrert seg om den daglige driften av korpset. Vanligvis har man fem til seks personer i et styre, men i pilotprosjektet var det i praksis Marie, skolens representant Trygve, og Kjetil etter årsmøtet i februar, som hadde ansvaret for styrets arbeid. I tillegg til at det var vanskelig å rekruttere voksne opplevde vi at noen foreldre ikke møtte opp da de hadde sagt ja til å stille opp. Dette gjorde det vanskelig å satse på aktiviteter der man er avhengig av voksne. NMF dekket dirigentutgiftene dette året, men korpset trengte å finne midler til å drive korpset videre etter pilotprosjektets avslutning. Dette, sammen med rekruttering av foreldre, følte til tider vanskelig og håpløst da mange tiltak hadde vært prøvd uten resultater og styret følte at de hadde nok med den daglige driften. Til tross for at det var tungt å jobbe i korpset, følte det også meningsfullt. Rekrutteringen av medlemmer var veldig god, og interessen for korpset var stor på skolen. De sosioøkonomiske ressursene blant elevene og deres familier er svært relevante for deltakelse i frivillige aktiviteter som skolekorpset. Flere av barna kommer fra husholdninger som hadde en lavinntekt, altså betydelig lavere inntekt enn resten av befolkningen. Kontingenten, som var lav og tenkt som en symbolsk sum, ble oppfattet som høy blant medlemmene. Denne oppfattelsen og foreldregruppens økonomi viser at dette kan være et hinder for deltakelse i korpset blant flere elever på skolen, noe som også støttes av annen forskning på fritidsaktiviteter. Selv om korpsbevegelsen har vært forankret og assosiert med et tradisjonelt sunnhetsideal er ikke dette nødvendigvis oppfatningen blant personer med

innvandrerbakgrunn. Korpskulturen er unik for Norge og tradisjonelle vurderinger, verdier og normer er ikke lenger selvsagte. Samtidig har ikke-vestlige personer lavere tillit enn vestlige, til andre mennesker (Eimhjellen og Seggaard 2013:18). Forankring i nærmiljøet teller positivt for deltakelse i frivillige organisasjoner og på denne skolen er det en særdeles høy mobilitet der bare 30 prosent av de som starter på første trinn avslutter barneskolen her. Andre hinder for deltakelse som er relevante for personer med innvandrerbakgrunn er utilstrekkelig informasjon, lite nettverk og lave språkferdigheter.

En klar strategi for å rekruttere foreldre var å ta direkte kontakt ved å ringe, da korpset hadde erfaring med liten respons på skriftlig informasjon. Ringerundene viste at språkbarrierer var en utfordring, men at man som regel ble forstått. Det er interessant at et styremedlem syntes det var vanskelig å ringe rundt til mennesker man ikke kjenner. Dette tyder på at å komme i kontakt med foreldrene kan være utfordrende for både de som er involvert fra før, og de som ikke er det. Vi snakket også med medlemmene om hvor viktig det var at foreldrene hjalp til i korpset. Dette følte litt problematisk, men det så ut til å fungere da vi hadde et høyt oppmøte på årsmøtet i forhold til hva korpset hadde hatt før. Styret ville også legge vekt på at alle kunne komme og hjelpe til med det de kunne og hadde lyst til. Dette var vanskelig å få til i styret da det var få personer som skulle gjøre de konkrete oppgavene som var nødvendige for driften.

Noen faktorer som kan ha vært positivt for medlemsdeltakelsen er identifisert. Vi la blant annet øvelsene til rett etter skoletid, og dette kan ha gjort at flere foreldre fikk tillit til at skolekorpset var en trygg og god aktivitet for barna. Ved at barna kom rett fra skolen til korpset unngikk vi også at barna måtte ha ekstra transport for å komme til øvelsen, noe som kan være en økonomisk barriere. At vi holdt kontingenten nede var nok også avgjørende i forhold til at medlemmene kunne være med.

## Kapittel 4 Didaktikk

Handegard sammenligner skolekorps med skole, da aktiviteten har flere likehetstrekk. Partene møtes til en fastsatt tid og det sentrale elementet er opplæring. Dirigenten har lærerens rolle ved å forklare og instruere, mens musikantene har elevenes rolle da de skal utføre oppgavene etter dirigentens anvisninger (2007:26). “Didaktikk dreier seg om alle de *beslutninger* man må ta om hva elevene skal lære, og om hvordan man skal gå fram for at de skal lære dette, om de *overveielsene* som bør gå forut for en beslutning” (Hanken og Johansen 2013:19). I denne delen skal jeg se på det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke musikkpedagogiske utfordringer hadde vi og hvordan ble de løst?* Dette skal sees i sammenheng med inkludering, og jeg taler for at en inkludert praksis i en kulturelt mangfoldig gruppe burde knyttes til flerkulturell pedagogikk. Her mener jeg at man bør forsøke å legge til rette for en elevsentrert og ressursorientert undervisning, med utgangspunkt i elevens kulturelle og intellektuelle forutsetning. Med en stor og mangfoldig gruppesammensetning er dette utfordrende, men ved å bruke varierte metoder og innhold mener jeg at man kan åpne for et mangfold av læringsrom. Et slikt mangfold av læringsrom kan forhåpentligvis legge til rette for at alle elever kan oppnå både identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse.

### 4.1 Mot en mer demokratisk korpsbevegelse

Som vi har sett har den organiserte musikkopplæringen i Norge vært preget av en bestemt, estetisk praksis med verdiene fra den klassiske musikken. Musikkmetodikken har vært musikkcentrert og notebasert, med en krevende plikt- og øvingsideologi. Metodikken krevde motoriske og intellektuelle funksjoner på et nivå som stengte ute alle med intellektuelle, sosiale eller emosjonelle lærevansker (Ruud 1996:89-90).

[...] selv våre mest demokratiske musikalske bevegelser, som f.eks. korpsbevegelsen, var bygd opp omkring en musikkultur og musikkpedagogisk praksis som var preget av mange av de samme holdningene til musikk og musikalsk læring som vi finner i det institusjonaliserte musikklivet. (ibid:90)

Man kan argumentere for at korpsbevegelsen har vært og fortsatt er udemokratisk og lite inkluderende. De fleste skolekorps baserer seg på at alle skal lese noter og spille det repertoar som er valgt ut av dirigent, med eller uten involvering av medlemmer. Tilrettelegger for enkelte og innsats for å inkludere mennesker med forskjellige lærevansker er ikke nødvendigvis i fokus. Samtidig har man sett en utvikling som bærer tegn mot en mer demokratisk og inkluderende korpsbevegelse. Nå er det vanlig at alle medlemmer i skolekorps

får enkeltundervisning eller undervisning i mindre grupper, i tillegg til en ukentlig fellesøvelse. Et stort og variert skolekorpsrepertoar har blitt utviklet og er tilgjengelig. Mange skolekorps spiller repertoar fra forskjellige sjangre, alt fra populærmusikk til klassisk musikk. Arrangementer er tilrettelagt alle nivå, og noen skolekorps bruker også gehørspill. Utviklingen innen musikkpedagogikken har naturligvis påvirket korpsene, da flere musikkpedagoger har sitt virke i korps. Musikkpedagogikken har med påvirkning fra blant annet musikkterapeuter fått et mer elevsentrert prosjekt (Ruud 1996:93). Ruud skriver at musikklivet er i ferd med å demokratiseres, og at vi blant annet betoner “kommunikasjons- og samhandlingsaspekter ved musikken: musikk som spore til opplevelse av fellesskap, til utvikling av identitet og en allsidig personlighet og til kroppsliggjøring og dannelse av subjektivitet” (ibid:9).

## 4.2 Musikksyn

Det finnes mange måter å utføre musikkundervisning på, også i et korps. Hvilke begrunnelses- og innholdsdimensjoner man legger til grunn har med hvilket syn man har på musikk og hvilke funksjoner man mener den kan ha (Nielsen 1998:16). Da vi startet med prosjektet hadde Oda og jeg akkurat kommet tilbake fra et år i FBF, og vi var preget av tankegangen der. Organisasjonens visjon er “Music for life – growing tomorrows leaders”, og deres misjon er:

The Field Band Foundation improves the quality of life for disadvantaged young people and gives them an opportunity to build a better future. Through music and movement, members take a part in positive, joyful and affirming activities that teach them lifeskills and that develop their imagination, team spirit and self-discipline.” (Field Band Foundation 2015)

*Gjennom* musikkaktiviteter vil altså organisasjonen gi medlemmene økt livskvalitet og muligheter for å bygge en bedre fremtid. På denne måten er musikkaktiviteten middel, og ikke mål. Dette skiller seg noe fra norske korps, da de fleste har egne vedtekter og formål. Disse varierer i omfang og innhold, og jeg har erfaring med at de i noen tilfeller ikke har praktisk betydning og “bare er der”. Ved søk på internett finner man mange korpsvedtekter, og hos de fleste skolekorps inkluderer formålene følgende; fokus på korpsmusikk og/eller korpset som opplæringsarena, samt vennskap og/eller godt miljø blant medlemmene. Fors skriver at det er opp til styre og dirigent å definere målene fra år til år med utgangspunkt i besetning og valgte aktiviteter og utfordringer (2014:37). I FBF hadde Oda og jeg jobbet som musikk lærere og fokuset på generell utvikling, både musikalsk og utenommusikalsk, gjennom aktivitetene

hadde vært gjennomgående. Styret, Oda og jeg var opptatt av det sosiale tilbudet som korpset kunne gi til elevene. Når man velger å fokusere på noe, velger man nødvendigvis bort noe annet. At vi fokuserte mye på det sosiale aspektet, kan ha ført til at fokuset på kvaliteten av undervisningen og det musikkfaglige ble redusert. Hjelmbrække og Berge skriver at man med et samfunnsmedisinsk perspektiv vil legge vekt på at musikkorpset kan være en sosial arena for sosialisering, læring og mestring av kulturelle koder og en allmenn arena for trivsel og utvikling. De skriver at et problem med dette perspektivet er at organisasjonen blir avteget ved at den blir redusert til et annet formål enn det organisasjonen i det daglige er opptatt av (2010:21).

Jeg mener at vi til tross for fokus på det sosiale aspektet og generell utvikling, greide å holde fokus på at musikkaktivitetene skulle ha høyest mulig kvalitet. Vi så dette som bundet sammen, da for eksempel selvtillit kan utvikles ved at man opplever mestring. I musikkpedagogikken har det vært vanlig å skille mellom en oppdragelse *til* musikk, og en oppdragelse *gjennom* musikk. Ruud skriver at å flytte fokus fra musikkens egenverdi til de verdier som kvitteres ut gjennom musikalske samhandlinger, kan være en forflytning fra oppdragelse *til* musikk til en oppdragelse *gjennom* musikk (Ruud 1996:96). Hanken og Johansen knytter dette skillet opp mot forskjellige musikkpedagogiske *konsepter*. De viser til Emile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zoltan Kodaly, Shinichi Suzuki, John Paynter og Lucy Green, som har utviklet omfattende undervisningsmetoder som fremstår som helhetlige musikkpedagogiske konsepter (2013:100). Alle disse konseptene ser ut til å legge stor vekt på musikkopplæringens muligheter for bidrag til generell menneskelig utvikling, og kan med andre ord tas til inntekt for prinsippet om oppdragelse *gjennom* musikk (ibid:117). Hanken og Johansen mener at hvis man ser nøye etter kan det se ut til at skillet mellom oppdragelse *til* eller *gjennom* musikk er mer eller mindre konstruert:

På den ene siden kan konseptene tas til inntekt for at musikk er et viktig middel til helhetlig personlighetsutvikling, og på den andre siden ser de ut til å samle seg om at en *forutsetning* for dette er at skaping og gjensking må nå et nivå der musikalske kvaliteter kan forløses. Oppdragelse *til* musikk blir en forutsetning for oppdragelse *gjennom* musikk, ikke en motsetning. Dette svarer til et utsagn som ofte siteres fra "the Tanglewood Symposium" (Cholote red. 1968, s.139) i USA: "musikken tjener mennesket best når den kunstneriske integritet bevares". (Hanken og Johansen 2013:117-118)

Dette synet støtter vår tanke om at den generelle utviklingen som kan forekomme ved deltakelse i korpset er knyttet til kvaliteten på undervisningen og musikken som produseres.

### 4.3 FBF-metodikken

Det var nærliggende å bruke metoder fra FBF i pilotprosjektet da vi samarbeidet med sørafikanerne, men også fordi metodene så ut til å kunne fungere godt for en noe redusert korpsdrift. Vi hadde færre musikkfaglige ressurser i arbeidet med Klingerud enn det vi var vant med fra andre norske skolekorps, og stillingsprosenten gav oss ikke mulighet til å tilby enkeltundervisning i tillegg til det ukentlige samspillet. I FBF har 5 lærere ansvaret for opp til 125 barn som møtes samtidig, og all musikk læres og spilles på øret. Vi anså gehørspill til å være en effektiv metode da man ikke er avhengig av å kunne lese noter. Hanken og Johansen referer til Lilliestam (1995) som skriver at gehørmusikk blir skapt, framført, formidlet og lagret i minnet uten hjelp av noter (Hanken og Johansen 2013:99).

I planleggingen av prosjektet var Oda og jeg blant annet opptatt av at vi ville bruke metoder og aktiviteter som var effektive, motiverende og inkluderende. Vi satte oss noen fokusområder for undervisningen:

- Legge opp til at medlemmene skal oppleve rask mestring - repertoar og arrangementer er tilpasset nivå
- En kombinasjon av notelesing og gehørspill
- Ha et bredt repertoar som strekker seg utenfor Norge, med fokus på FBF-repertoar
- Bruke improvisasjon og utforskning av instrument og lyder
- Tilby soloer til enkelte
- Bruke bevegelse til musikken
- Starte mindre ensembler for de viderekommende

I praksis gikk pilotprosjektet over sju måneder, da vi startet øvelser i september og avsluttet rett etter 17. mai. Hovedkorpset hadde samspill 1 time og 45 minutter hver uke, mens aspirantkorpset hadde en time.<sup>6</sup> Aspirantene var i hovedsak elever fra 3. trinn, mens hovedkorpset bestod av elever fra 4.- 6. trinn. Grunnen til at vi valgte å ha kun en time øvelse med aspirantene er at konsentrasjonsevnen i denne aldersgruppen er noe kortere. Gylterud har funnet at for lange øvelser førte til at de yngste medlemmene ikke greide å konsentrere seg og ikke kunne utføre oppgavene. I disse situasjonene ligger ikke læringen i forkant av utviklingen som ønskelig, men man har beveget seg utenfor eller på yttergrensen av utviklingssonen som gir godt læringsutbytte (Gylterud 2011:51).

---

<sup>6</sup> Hovedkorpset bestod av medlemmene som hadde vært med i korpset fra tidligere, mens aspirantkorpset bestod av nye medlemmer som vi rekrutterte i oktober.

Organiseringen av øvelsene varierte, men størstedelen av året var den første timen delt opp slik at jeg jobbet med aspirantene og Oda med hovedkorpset, mens de siste 45 minuttene var både Oda og jeg sammen med hovedkorpset. Vi prøvde å ha faste rammer for hvordan øvelsene ble lagt opp, da vi mente at forutsigbarhet bidrar til ro og trygghet. Da Oda og jeg underviste sammen delte vi ofte opp i mindre grupper etter instrument. På øvelsene frem mot 17. mai ble aspirantene inkludert i hovedkorpset og alle øvde 1 time og 45 minutter. Vi greide å tilføre elementer av alle fokusområdene som vi hadde bestemt oss for på forhånd i undervisningen, men tidsrammen gav begrensninger i forhold til hvor mye vi kunne gjøre. Hoveddelen av undervisningen gikk til grunnleggende opplæring på instrumentene og i notelesing, samt gehørbasert undervisning med bevegelser. Det sørafrikanske repertoaret vi fikk av instruktørene fra FBF utgjorde en stor del av musikken vi jobbet med. Det var positivt at det fulgte bevegelser til denne musikken, da det kan ha utviklet rytme og puls hos medlemmene. I tillegg skrev Oda musikk som var tilpasset korpsets nivå, og vi fant enkle opplæringsmelodier fra korpsets notearkiv. Sang og rytmeleker ble brukt en god del for å jobbe med melodier, puls og rytme, uten at instrumentet var en barriere. Øvelsene med hovedkorpset ble ofte lagt opp slik at vi spilte det notebaserte repertoaret før pause og det gehørbaserte etter pause, da konsentrasjonen blant medlemmene var høyere før pause enn etter.

#### **4.4 Gruppeundervisning og dirigentene**

Selv om vi delte opp gruppen når det var mulig, foregikk all undervisning i relativt store grupper. Gruppeundervisning gir muligheter, men også begrensninger. Som Hjelmbrække og Berge skriver, er en utfordring i kollektive aktiviteter at deltakerne er på forskjellige nivå og at dette kan føre til vanskeligheter med å finne seg til rette sammen. De skriver at dette gjelder spesielt i musikkorps, hvor de har funnet at særlig mange ungdommer ikke synes de får store nok utfordringer i korpset (2010:9).

Generelt følte Oda og jeg at jobben var veldig krevende og at vi ikke strakk til. Den mest fremtredende utfordringen var at vi kjente et behov for å følge opp elevene tettere enn det vi hadde mulighet til eller fikk til på øvelsene. Alle medlemmene våre var på et relativt lavt nivå da korpset hadde vært nedlagt, og de ikke hadde spilt ukentlig eller fått kontinuerlig undervisning på over et år. Å få lyd i instrumentet og spille forskjellige toner eller rytmer var i begynnelsen en utfordring for alle. Handegard skriver at medlemmene i skolekorps er forventet å øve hjemme slik at de stiller forberedt på øvelse. Det man ikke mestrer på øvelsen



er det meningen at man skal øve på til neste gang (2007:25). Før vi begynte øvelsene med korpset fortalte styret at egenøving var en utfordring, fordi de fleste av barna bodde i leiligheter, og noen av barna fikk ikke lov til å øve hjemme i det hele tatt. Derfor lot vi medlemmene legge igjen instrumentet på korpsrommet på skolen etter øvelsen, om de ville. At den mest fremtredende utfordringen vår var at de aller fleste trengte mer hjelp enn vi kunne gi, kan man si står i motsetning til den generelle tendensen hvor mange ungdommer føler at de ikke får store nok utfordringer i korpse. Som beskrevet var vår situasjon noe annerledes enn hos de fleste korps hvor man har medlemmer som har spilt lenge og variasjonen på nivå blant musikantene derfor er større.

I utdraget nedenfor har Oda undervist hovedkorpset alene før pause, mens jeg hadde aspirantene.

Logg fra øvelse 21.11.12: Oda var ikke fornøyd med første del av øvelsen. Hun ble skuffet fordi *Old McDonald had a farm* var for vanskelig, og fordi medlemmene ikke greide å konsentrere seg ordentlig. Hun følte at hun ble spist opp. "Medlem", som har byttet til tromme, er kjempesmart og får til, men det tar tid. Hun kunne brukt all tiden på han, men kan jo ikke det. Alle trenger hjelp.

Hvis man ser situasjonen i lys av sosiokulturelle læringsteorier og Vygotsky kan man si at vi beveget oss innenfor, og kanskje til og med overskred, den proksimale utviklingssonen til medlemmene da vi følte at alle trengte hjelp. Samtidig som vi fant det utfordrende å tilrettelegge undervisningen slik at den møtte den nærmeste utviklingssonen. I begynnelsen byttet vi til stadig til mindre krevende repertoar, etter hvert som at vi ble kjent med medlemmene og ferdighetsnivået. Det var allikevel utfordrende å alltid treffe på riktig vanskelighetsgrad:

Logg fra øvelse 06.02.13: Jeg har hovedkorpsmessingen fra starten og det er veldig mye bråk. Vi øver på melodiene på *Amavolovolo* og *Stamp*, pluss at baryton får litt vanskeligere basslinje. Baryton sliter veldig med å skjønne den nye bassgangen. Å spille g,f,e,d,c etter hverandre er veldig vanskelig. Jeg ble litt frustrert og skuffet. "Medlem" prøver nesten ikke en gang. Det virker som han har gitt opp barytonen helt.

Denne bassgangen ble undervist gjennom gehør og imitasjon. Vygotsky mente at imitasjon kunne hjelpe en elev til forståelse, men hvis eleven hadde problemer med å etterlikne lå utfordringen utenfor den proksimale utviklingssonen (Elvhaug 2008:26). I tilfellet over ser det ut til at nettopp dette skjedde. I lys av kognitivismen kan man si at medlemmene måtte lære for mange elementer på en gang, og ikke kunne bygge sten på sten av kunnskap. Dette kan ha

ført til at det ble vanskelig å danne skjema. I noen tilfeller oppfattet vi imidlertid at vi greide å tilpasse aktivitetene og utfordringene godt.

Logg fra øvelse 27.02.13: Vi begynte med å stille oss opp utenfor musikkrommet. Elevene var rolige og det var god stemning. Jeg sendte barna inn stille, og Oda tok i mot dem på innsiden. Vi stod i sirkel og gjorde konsentrasjons- og rytmeøvelser gjennom klappeleker. Dette gikk videre til at vi brukte instrumentet på samme måte. De fleste fulgte med og var ivrige. Det var faktisk litt overraskende hvor godt dette fungerte. Alle fikk oppgaver som de kunne takle og det var på en måte like vanskelig for alle. (...) Etter pause lærte vi hovedkorpset en ny fanfare. Veldig enkel, på g, lav c og høy c. Den ble fin og de fikk det til. Trommene spilte skarptromme. Vi øvde også litt på *Kjerringa Mi* og *Iko Iko*. Alle som ville fikk vise seg fram alene på stemmene sine. Spesielt Medlem 1 på trommer var veldig stolt. Jeg ble veldig overrasket da han plutselig kunne grooven med high hat, skarptromme og stortromme. Da Medlem 2 skulle spille sa Medlem 1 "It's your turn to shine". Det ble veldig positiv stemning i hele gruppa når Medlem 1 var så glad og fornøyd. Medlem 2 spilte også fint, og mange i brassen.

I mine observasjoner ser det ut til at mestringsnivået på utfordringene påvirket miljøet i gruppen. Når elevene fikk oppgaver som var for vanskelige ble det mye uro og bråk, som forstyrret de andre medlemmene. I det sosiokulturelle perspektivet på læring er omgivelsene både en ressurs og begrensning (Säljö 2002 i Elvhaug 2008:28), og hvordan medlemmene påvirket hverandre kan være et eksempel på dette. I følge Elvhaugs informanter vil elever som skiller seg ut ved enten å være spesielt interesserte og flinke eller med at læringen tar litt lengere tid, ha mer utbytte av enkeltundervisning enn gruppeundervisning. Hun trekker dette opp mot Piaget som mener at det er individuelt hvor effektiv læringsprosessen er siden individet selv må strukturere kunnskapen. Tempoet for læringen må med andre ord styres av individet (Elvhaug 2008:68). Under er et eksempel på hvordan en elev som ikke mestrer oppgaven påvirker hele gruppen, og hvordan han hadde utbytte av enkeltundervisning:

Logg fra seminar 09.03.13: Det ble litt tull i trommegruppa da Thulani (sørafrikansk instruktør) ikke kan språket og ikke greier å formidle rytmene. Stemmene er kanskje ikke for vanskelig, men de blir ikke formidlet på en god nok måte. Medlem får ikke til, og bruker energien på å ødelegge for de andre. De andre medlemmene blir sure og jeg måtte komme inn og rydde opp. Fikk tatt ut Medlem en del fra undervisningen slik at han kan lære seg skikkelig. Han fikk spille stortromme fordi den hadde den enkleste stemmen. Jeg hadde en veldig fin økt med han og spilte sammen med han på øvelsene. Jeg lagde tekst til rytmen og det gikk bedre.

Denne eleven var en av de som slet mest med oppgavene vi gav og han trengte ekstra oppfølging for å kunne mestre sin stemme. Elvhaug illustrerer hvordan omgivelsene blir en begrensning med et eksempel fra gruppeundervisning, hvor en elev tilegner seg kunnskap raskere enn de andre i gruppen, og da må vente på de andre elevene (ibid:28). Da jeg spurte et av medlemmene hva hun mente kunne bli bedre i korpset uttrykker hun:

Enkeltintervju medlem 24.10.14: At alle dukker opp når vi skal ha korps. Spiller bedre, ikke bare tulle. Trykke feil med vilje og sånt. Konsentrere seg og jobbe. Virkelig ville gjøre det.

Dette medlemmet skulle altså ønske at de andre i korpset kunne konsentrere seg mer om spillingen isteden for å tulle. Som jeg skal komme tilbake til opplevde vi en del utfordringer med adferd som forstyrret øvelser. Medlemmet som er intervjuet over lærte raskt, var generelt pliktoppfyllende, og måtte ofte vente på at det skulle bli ro og at alle skulle konsentrere seg. Som vi har sett, kan bråk og tull være koblet til at medlemmene ikke mestrer oppgavene. Dette medlemmet kunne nok også ha hatt godt utbytte av enkeltundervisning, fordi hun hadde kapasitet til å lære mer. En slik oppfølging hadde vi kun mulighet til å gjøre når sørafrikanerne var tilstede, og det var i hovedsak to seminarhelger i løpet av året. Da ble også de elevene som mestret minst prioritert for ekstra oppfølging.

At vi valgte å ta inn tjueen aspiranter ble underveis og i etterkant av prosjektet vurdert som et feilgrep. Å undervise så mange aspiranter på forskjellige brassinstrumenter og trommer sammen, kun en time i uken uten spisset kompetanse eller omfattende erfaring med store nybegynnergrupper var veldig krevende. Som Handegard skriver, er dirigenten en av de mest sentrale personene i korps. Han/hun har mest kontakt med medlemmene og aktivitetene er basert på de faglige vurderingene som dirigenten gjør. Korpsets suksess avhenger mye av dirigenten, og viktige kriterier for om det går bra eller ikke er evnen til å håndtere musikerne, pedagogiske evner, evnen til å gjøre musikken interessant og miljøet godt (Handegard 2007:26).

Oda og jeg måtte stadig revurdere og forandre planen i forhold til målene vi satte oss, og gjorde noen tiltak som vi mente ville føre til en mer effektiv undervisning. Vi bestemte blant annet etter jul at alle som spilte althorn måtte bytte instrument, slik at alle messinginstrumentene ble stemt i Bb. Selv om vi også spilte repertoar der alle instrumentene hadde egne stemmer, ble det oftest slik at alle messinginstrumentene spilte to forskjellige eller samme stemme. Underveis i øvelsene opplevde vi også at vi måtte forandre planen.

Logg fra øvelsen 09.01.13: Vi skal lære *Kjeringa mi* og vi lærer først å synge melodien. Prøver å sette trommegroove for at jeg så jobber med brassen. Trommene får til ganske mye. Brassens sliter veldig. Det første intervallet er en kvint fra C til G. Det er alt for vanskelig. Gjør en runde for å høre alle, og mange er på sporet av noe, men de får det ikke til. Ikke rytmen heller. Det er overraskende mange som ikke får til å spille i rytme og bytte tone samtidig. Rytmeproblemet er stort. Det må nok være litt lettere. Skulle lære dem hele melodien, men går nok ikke... Til slutt synger messingen melodi og trommene lager groove.

Som Hanken og Johansen skriver, kan det være utfordrende å stå midt i en plan som sprekker. De mener at en erfaren musikkpedagog vil kunne redde denne situasjonen ved å improvisere, ved hjelp av et “repertoar” av alternativt lærestoff, aktiviteter, metoder og måter å håndtere elever på (Hanken og Johansen 2013:159). Denne typen kompetanse betegner de som didaktisk improvisasjon da improvisasjonen kan dreie seg om både metoder og innhold. Dyktighet i didaktisk improvisasjon bygger på kunnskap, planmessighet og refleksjon (ibid:160). Som vi ser i loggen, måtte jeg vike fra den opprinnelige planen om at brassen skulle spille melodien på *Kjerringa mi* på instrumentet, og jeg løste det med at medlemmene heller fikk synge. Både Oda og jeg hadde jobbet relativt mye i korps og med musikkundervisning før dette prosjektet, og på den måten hadde vi opparbeidet oss det som Hanken og Johansen beskriver som et “repertoar” av alternative løsninger. Vi kan allikevel regnes som ferske musikkpedagoger, da vi fortsatt var under utdanning. Forskning viser at det tar mange år å opparbeide et fleksibelt repertoar og varhet for tegn i forskjellige situasjoner (ibid:161). Hanken og Johansen skriver at en fersk musikkpedagog ikke vil ha de samme mulighetene for å improvisere i situasjonen som en med mer rutine (loc.cit). Som jeg har nevnt tidligere følte både Oda og jeg at jobben var veldig krevende og sannsynligvis ville mer rutine og erfaring ha gjort arbeidet enklere. Samtidig mener jeg at vi utnyttet mulighetene vi hadde i form av planlegging og kritisk refleksjon i etterkant. Vi satte opp langsiktige og kortsiktige planer og vi vurderte og fant nye løsninger underveis. Under er det utdrag fra logg for øvelsen uken etter eksemplet over. Denne loggen vil jeg også vise til nedenfor, under mestring.

Logg fra øvelse 16.01.13: 11 av messingblåserne møtte opp. Jeg underviste dem, da aspirantene på trommer var med Oda og hovedkorpset. Vi skulle øve på *Kjerringa mi*. Jeg prøvde først å lære dem både c og g. Det gikk bra med noen, mens noen slet veldig og sa “Jeg er så dårlig”, og syntes det var litt flaut. Jeg valgte noen som kunne spille g, og noen c, slik at det ble enklere. Vi øvde på å synge sangen og rytmene deres, mens jeg spilte eller sang. Dette fikk noen til veldig godt. Medlem 1 var veldig flink. Medlem 2 sliter veldig med rytme og tone og hun spiller veldig sterkt. Det gikk alt i alt ganske greit. Vi kosa oss og aspirantene fikk dirigere litt, noe de synes er gøy. Vi lekte også en navnelek fordi jeg er så dårlig til å huske navn. De lærte meg en lek der alle sier navnet og gjør en bevegelse, før alle repeterer. Det synes de var gøy. Deretter gikk vi inn på rekke til hovedkorpset og stod bak de, og spilte *Kjerringa mi* sammen. Dette gikk ganske fint.

#### 4.5 Mestring

Germundsson skriver at barn og unge vil lære og mestre, og at dette er en del av alles medfødte genetiske program. Opplevelser av mestring skaper stolte og glade barn (2000:60). I

korpsset var vi opptatt av at alle barna skulle føle mestring og bli bedre på instrumentet. At vi underviste en relativt stor gruppe førte nødvendigvis til et sprik i mestringsnivå, og at vi ikke hadde mulighet til å se og høre hver enkelt så mye som ønsket. Som vi ser i loggen ovenfor var det noen medlemmer som mestret oppgavene godt og noen som ikke gjorde det, og dette er representativt for mange av aktivitetene vi gjorde. Man kan tenke seg at undervisningen bør legges opp slik at alle på gruppen mestrer, og at dette til en hver tid vil være maksimum av hva de svakeste kan klare, og de beste vil enkelt kunne henge med. Elvhaug trekker en slik situasjon til de sosiokulturelle læringsteoriene og Vygotsky, og mener at de svakeste elevene vil befinne seg i ytterkanten av sin proksimale utviklingssone mye oftere enn de sterkeste elevene og da vil ha stort utbytte av denne undervisningen (Elvhaug 2008:69). I loggen over ser det ut til at vi heller la oss på et nivå der gjennomsnittet mestret, og at vi overskred noen av elevenes proksimale utviklingssoner. Å ikke oppleve mestring kan være problematisk. Forskning har vist at mangel på mestring vil føre til mistilpasning, konflikter og marginalisering, noe som i værste fall kan føre til sosial utstøting, mistriivsel, psykiske lidelser, mangel på kompetanse, problemer med familie, kriminalitet og rusmisbruk (Heggen og Øia 2005 i Neegaard 2008:7). I loggen ovenfor kan vi se at vi i tillegg til å øve på *Kjerringa mi* gjorde aktiviteter som alle syntes var gøy og klarte å mestre. Vi lekte en lek, og i tillegg fikk medlemmene dirigere. Denne aktiviteten gikk ut på at medlemmene en og en fikk dirigere resten av gruppen ved å vise tegn som svakt, sterkt, kort, lang o.l., ved hjelp av kroppsspråket. Her var alt lov og barna fikk være kreative. Jeg mener at vi ved å gjøre forskjellige aktiviteter med forskjellige utfordringer greide å legge til rette for at alle kunne mestre noe. I tillegg til at vi gjorde aktiviteter som “dirigering”, fikk medlemmene en variert undervisning i forhold til at vi spilte forskjellig repertoar, både etter gehør og med noter. Tanken er at en variert undervisning legger til rette for en mangfoldig gruppe.

Loggen nedenfor gir et eksempel på at vi også greide å legge til rette for at alle fikk mestre på instrumentet sitt. Det er imidlertid et poeng at denne øvelsen bare var med messingaspirantene, og at en mindre gruppe førte til at jeg kunne gi mer oppmerksomhet til hver elev. Denne gruppen var også relativt homogen i forhold til at de ikke hadde spilt så lenge og noter var nytt for alle.

Logg fra øvelse 30.01.13: Jeg har opplegg for tolv messingaspiranter. Det går kjempefint. Tar litt tid før vi kommer i gang, fordi de er trege med å komme, må hente instrumenter osv. Jeg har laget et lite hefte med grunnleggende noteopplæring. Det går veldig bra og alle får til masse. Vi får jobbet med tonene c, d og e, samt fireedel. De skjønner også forskjell på halvnote, helnote osv. Nesten samtlige er veldig interesserte i å lære dette. Bare et medlem spør om vi ikke er ferdige snart. Man føler det har gått bra

når en av elevene utbryter på slutten av timen: “Jeg trodde jo det var kjempevanskelig å lære noter”.

I gruppeintervjuet jeg hadde med noen av medlemmene på slutten av pilotprosjektet spurte jeg hva som hadde vært det beste med å være med i korpset dette året, og en av dem sier:

Gruppeintervju medlemmer 29.05.13

Medlem: Det morsomste synes jeg, er at vi spilte hele tiden på 17. mai. Også var det sånn at alle samarbeidet og sånt, og vi lærte masse ting; å spille og sånt. Og vi lærte det uten noter. Og jeg hadde det kjempegøy her, siden det var sånn masse aktiviteter og sånn. Også første gang når jeg begynte å spille så var det liksom litt vanskelig, men etter hvert så klarte jeg det. Og første gang når jeg så på noter, når alle spilte i korps og ikke jeg, var jeg litt sånn bekymret for hvordan jeg skulle gjøre det, også så det veldig vanskelig ut. Jeg kunne ikke forstå noter, men når jeg kom til korps så forstod jeg alt sammen.

Dette medlemmet var en del av aspirantgruppen og føler altså at hun har forstått alt sammen når det kommer til noter. Det ser ut til at vi greide å fremkalle mestringsfølelsen. Her er det verdt å ta med i beregningen at svaret kan være farget av hva hun trodde jeg ville høre i intervjuet. Det er allikevel sannsynlig at medlemmet har opplevd mestring, da jeg også har opplevd at noteopplæringen med aspirantene var suksessfull.

Da sørafrikanerne var tilstede løftet dette kvaliteten på fellesøvelsene fordi de spilte sammen med medlemmene. I disse situasjonene virket det som at medlemmene, ved å støtte seg på instruktørene, mestret repertoaret enda bedre og kunne lære fortere. Elvhaug påpeker at elever kan dra nytte av hverandre, støtte hverandre og hjelpe hverandre til ny kunnskap i gruppeundervisning, ved at de utfyller hverandre ved å være gode på forskjellige ting (2008:24). Dette var ikke så tydelig hos oss da alle elevene var på et relativt lavt nivå, men som sagt var det tydelig at medlemmene fikk god og effektiv støtte ved å spille sammen med noen som var flinkere. Det så ut til at repertoaret i denne situasjonen lå godt innenfor den proksimale utviklingssonen og at det fortere enn vanlig utviklet seg til å ligge innenfor den nære utviklingssonen.

Selv om vi mistet få medlemmer i løpet av året, var det til tider dårlig oppmøte på øvelsene. Det kan være fordi aktiviteten ikke alltid føltes meningsfull eller spennende. Som vi har sett greide vi å legge til rette for at alle av barna kunne mestre noe, men at utfordringene ble for lette eller for vanskelige i flere tilfeller. Jeg har ikke funnet noen tendens i forhold til oppmøte og mestring, altså at de barna jeg oppfattet hadde et høyere eller lavere nivå enn resten av gruppen møtte opp i mindre eller høyere grad enn andre. At oppgavene og utfordringene var

variert jevnet jo også ut mestringsnivåene, da de fleste barna opplevde å mestre noen oppgaver bedre enn andre.

#### 4.6 Medbestemmelse

Når eleven blir aktør og premissleverandør for musikalske prosesser, er veien kort til mestringsopplevelser, økt selvfølelse og med muligheter for en fortløpende usedvanlig læreprosess. (Even Ruud 1996:94)

At læringsprosessen kan være effektiv når eleven er involvert og medbestemmende i undervisningen kan man se i lys av Piaget. Han mente at eleven måtte ha en egen motivasjon og være aktiv for å komme til ny kunnskap (Elvhaug 2008:19), og man kan lett tenke seg til at motivasjonen vil være god når eleven får være med å bestemme hva man gjør og hvordan man gjør det. Medbestemmelse i undervisning har blitt lagt vekt på av flere forskere og praktikere innen pedagogikk og fritidsforskning. Det har blitt hevdet at medbestemmelse påvirker ansvarsfølelse, styrker selvstendigheten og bidrar til økt arbeidsmotivasjon (Fors 2014:35). I samspillsituasjoner som korpsøvelser kan det være utfordrende å legge til rette for at alle medlemmene skal få være medbestemmende, fordi man har mange deltakere.

Hjelmbrekke og Berge uttrykker at et potensielt uløselig problem i korps er at ikke alle kan spille det de vil (2010:9). Man kan også se denne utfordringen som noe positivt, fordi man lærer toleranse og aksept for at man ikke alltid får det som man vil, men det er klart at man burde prøve sitt ytterste for å utnytte de mange fordelene som ligger i medbestemmelse.

Som Fors skriver er en forutsetning for medbestemmelse at eleven har kjennskap til fagets egenart og metoder, og oppgaver og utfordringer må altså sees i forhold til elevens kompetanse (Fors 2014:35). I vår situasjon hadde ingen av medlemmene spilt over mange år og på den måten hadde de ikke noe god kjennskap til fagets egenart eller metoder.

Medlemmene var også unge, da størsteparten var 8-9 år og de eldste 12 år. Dette satte en hel del begrensninger for hvordan de kunne være involvert og medbestemmende innen repertoar og innøving. Gylterud skriver at et praksisfellesskap som korps åpner for en rekke valg. Hun har funnet at medlemmene hun har observert "forhandler" om betingelser ved å henvende seg til dirigenten eller andre medlemmer. Hun gir eksempler som at et medlem spør om få bytte stemme, eller foreslår at alle skal lære en sang utenat. Engasjementet forhandles og det uformelle og formelle møtes (2011: 52-53). Hun illustrerer dette ved at det for eksempel ikke er nedfelt at man skal spille med eller uten noter eller gjøre dansetrinn mens man spiller. Slike forhandlingssaker er med på å gi medlemmer adgang til sider ved praksisen som fører til

læring og utvikling (ibid:53). Hun skriver at å lære og å utvikle seg forutsetter eierskap til det fellesskapet man er en del av. Slike forhandlinger om hva praksisen er eller skal være, samt engasjement har stor betydning for hvorvidt praksisen består og utvikles. Samtidig er det en balanse hvor man må holde fast ved noen rammer slik at man ikke skaper usikkerhet om hva det vil si å tilhøre praksisen (ibid:53).

I Klingerud hadde vi flere eksempler på at medlemmer prøvde å forhandle om betingelsene. Instrumentbytte, sitteplasser under øvelsen eller valg av hvilken lek vi skulle gjøre ble forhandlet frem. Her et eksempel på et medlem som forteller hvordan hun ønsker seg å kunne være med å bestemme:

Gruppeintervju medlemmer 29.05.13

Medlem: Jeg skulle ønske vi fikk et bedre korps, og jeg har spurt dirigenten om vi kan få sånn elevråd på korps, fordi noen ganger så er det sånn at vi krangler og da kan man ha et møte med elevrådet og dirigenten også kan vi finne på ting. Fordi jeg tenkte på et korpsbilde, også tenkte jeg at vi trengte korpsbilde fordi vi hadde skolebilde (...) men så sa dirigenten at han skulle tenke på det også ble det et nei, men jeg synes at det var et veldig bra forslag, og "andre medlemmer" var med meg fordi de syntes også at det var et veldig bra forslag.

Dette medlemmet har det hun oppfatter som et godt forslag. Hun har snakket med andre medlemmer og spurt dirigenten. I dette tilfellet vet ikke jeg hva som var grunnen til at medlemmet ikke kunne få innfridd sitt ønske, da intervjuet er fra tiden etter at jeg hadde sluttet å jobbe i korpset. Oda og jeg opplevde også at medlemmer ville forhandle om betingelser og at vi måtte si nei fordi vi ikke vurderte det som fordelaktig i forhold til medlemmen som forhandlet, resten av korpset, undervisningen e.l. I et tilfelle ville en av medlemmene gjerne bytte fra baryton til trommer, men fordi det var få som spilte baryton trengte vi at medlemmet fortsatte på instrumentet. Vi hadde på dette tidspunktet sagt nei til flere som ville bytte instrument fordi vi ikke hadde kapasitet til å undervise flere "nybegynnere", det nærmet seg konsert, og vi balansemessig, trengte besetningen slik den var. For denne barytonisten gikk motivasjonen og konsentrasjonen veldig raskt nedover. Medlemmet møtte opp, men viste liten eller ingen innsats for å følge med i undervisningen. Vi snakker med styret om dette:

Logg fra styremøte 13.02.13: Marie og Trygve kjenner seg ikke igjen i det medlemmet vi beskriver som negativ og lite villig til å arbeide. Det gjør at vi kanskje må ta instrumentbytte mer på alvor.



Det var en vanskelig situasjon da det hadde vært vanskelig å rettferdiggjøre et instrumentbytte overfor de andre medlemmene. Vi endte opp med at medlemmet måtte fortsette på instrumentet, men skulle få bytte etter sommeren. Med Fors sitt perspektiv kan man si at dette medlemmet ikke fikk eierskap til instrumentet, og dermed lå ikke forutsetningen til rette for læring og utvikling.

Stige skriver at tradisjonelle og velmente forestillinger om musikk som tiltak for vanskeligstilt ungdom fort kan bli noe problematisk i dagens samfunn. I dagens moderniseringsprosess blir ungdom mindre mottakelige for autoriteter som mener de vet hva musikk er og hvordan den skal brukes. Ved tiltak kan man stå i fare for å overse ungdommenes behov for å være bestemmende eller i alle fall medbestemmende i utformingen av egne tilbud (Stige 2005:128).

Intervju Per Einar Fon 10.02.15: Skolekorps er særdeles best i klassen på reproduksjon og tradisjon. Det er ikke bestandig suksess. Det tralter og går litt. De ser på hva gjorde vi i fjor for å bestemme hva de skal gjøre nå.

Hvis man ser korpsbevegelsen i lys av barn og unges medbestemmelse er det klart at vi har en utfordring, som til dels ligger i aktivitetens natur i form av at alle oftest må gjøre samme aktivitet, og dirigenten med sin musikkfaglige kompetanse gjerne har best forutsetning for å bestemme hva dette bør være. Men som vi har sett er det flere måter å involvere medlemmene på. Jeg har ikke studert andre korps, men ut fra hva Fon sier og med egen erfaring tror jeg skolekorpene ikke hadde hatt vondt av mer forandring og nytenking. I forhold til medbestemmelse og eierskap mener jeg det ligger et klart potensial her, som kan skape positiv utvikling for korpene.

#### **4.7 Repertoar**

Som nevnt, taler jeg for en elevsentrert og ressursorientert undervisning, med elevens kulturelle og intellektuelle forutsetninger som utgangspunkt, der målet er identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Dette bør påvirke repertoarvalg. I kapittel to så vi at Heimonen og Hebert (2010) viser til Barnekonvensjonen og internasjonale traktater, som tyder at barn kan ha rett til "sin egen musikk". Dette er nok musikken der barna har best kulturelle og intellektuelle forutsetninger for å lykkes, og i henhold til Piaget sin teori er det ideelt at eleven kan bygge ny kunnskap på eksisterende kunnskap (Elvhaug 2008:21). En utfordring for oss var at medlemmene våre representerte mange forskjellige kulturer og mest sannsynlig hadde kunnskap og interesser innenfor svært forskjellig musikk. I tillegg er det også vanskelig å vite

hva som er “egen musikk” i et flerkulturelt samfunn, der barn og unge identifiserer seg med internasjonal populærmusikk (NOU 2010:8.8.2), hvor musikalske sjangre blander seg og man kanskje har tilknytning til flere lands musikkultur (Heimonen og Hebert 2010:17).

Skolekorpssene er basert på en lang tradisjon og en korpskultur, som man kan argumentere for at burde påvirke repertoarvalg. Fors skriver at dirigenten er en viktig kulturbygger og kulturbærer, og at det er viktig å bringe det tradisjonelle spesialkomponerte korpsrepertoaret videre (2014:32). Vi valgte å ikke legge så mye vekt på dette, da prosjektet skulle se på nye løsninger for hvordan man kan drive korps, og vi hadde andre rammer for aktiviteten enn man vanligvis har. Samtidig var det viktig for oss at vi ikke beveget oss alt for langt fra tradisjonell korpspraksis da vi ville at barna skulle ha mulighet til å fortsette i andre korps.

Undervisningen i notelesing var viktig i så henseende.

Som sagt utgjorde repertoaret som sørafrikanerne tilførte, hoveddelen av musikken vi spilte. Musikken de tok med var sanger som blir brukt i FBF hvor arrangementene ble tilpasset dette korpset. Denne musikken baserer seg akkordmessig på 1-4-5-progresjoner, har gjerne 2 deler som repeteres flere ganger og melodiene kan beskrives som tonale eller enkle, og kan lett tilpasses nivå. Musikken har på denne måten flere fellestrekk til popmusikk, en sjanger som de aller fleste barn og unge har et forhold til. Av disse grunner mener jeg at den passer godt for nybegynnere. I FBF er bevegelse til musikken også en viktig del av aktiviteten, og dette ble også innført hos oss med dette repertoaret. Det virker som at medlemmene likte musikken godt, både ut fra mine observasjoner og hva de sier i intervjuene. Flere medlemmer legger vekt på at det er ekstra gøy å få lære afrikanske sanger.

Gruppeintervju medlemmer 29.05.13

M: å lære nye sanger med dere, og lære nye danser. Det var det gøyeste.

A: har det vært det gøyeste? Kommer du til å huske de da?

M: såklart det. Vi lærte afrikanske sanger her. (legger trykk på afrikanske)

Enkeltintervju medlem 24.10.14

A:Hvordan tror du det hadde vært hvis sørafrikanerne ikke hadde vært her?

M:Kjedelig, veldig kjedelig.

A:Hvorfor det?

M:Fordi de (sørafrikanerne) har spilt mer og lært oss å danse og spille sånn ny musikk.

A:Hva skulle dere øvd på hvis sørafrikanerne ikke hadde vært her?

M:Det aner jeg ikke. Kanskje noen kjedelige norske sanger.

A:Er norske sanger kjedelige?

M:Ja, det er kjedelig. Jeg liker sånne utenlandske. Sånn Afrika. De har litt mere sånn der, mer ristete, sånn (medlem rister på rompa).

A: Du liker det bedre?

M: Ja.

Det er to forskjellige medlemmer som her uttaler seg om hvordan det var å lære sørafrikansk musikk. I det siste tilfellet ser vi at medlemmet uttrykker at hun liker denne musikken mye bedre enn “kjedelige norske sanger” fordi man kan riste på rumpa. Her kan man anta at eleven har opplevd en form for identitetsbekreftelse ved å spille musikk som hun liker. Samtidig sier hun at denne musikken er ny, men jeg vil anta at hun tidligere har hørt musikk som ligner. Det samme medlemmet har flere ganger vist stor begeistring for musikken og dansen.

Logg fra øvelse 20.03.13: Møtte “medlem” på vei fra skolen og hun fortalte at hun har lært lillesøsteren *Midodo* med dans, og at de synger den hele tiden.

Medlemmet det er snakk om har familie i et land i Afrika og det kan tenkes at hun føler at musikken representerer deler av hennes kulturelle identitet. Sørafrikanerne som har jobbet i NMF har påpekt hvordan de nesten utelukkende har møtt etnisk norske dirigenter og instruktører, og hvordan de har opplevd det som positivt å kunne være rollemodeller for minoritetsbarn og ungdom i korpsene (personlig kommunikasjon, 2014). Det er imidlertid vanskelig å trekke noen konklusjoner ut fra mitt materiale her. Den sørafrikanske musikken er basert på landets tradisjonelle musikk, men den har også tydelige fellestrekk med internasjonal popmusikk. Afrika er også et stort kontinent og fordi om man kan snakke om en felles afrikansk identitet eller kultur, er det store forskjeller mellom landene.

Turtums ungdomsinformanter uttrykker at de ikke liker å høre på korpsmusikk, og hun antar at dette kanskje er tilfelle for mange ungdommer som ikke spiller i korps også. Hun refererer til forskning om ungdomskultur og identitet hvor musikken vi velger å høre på sier noe om hvem vi er, og hvor man kanskje står i fare for ikke å få innpass i ungdomskulturen ved å høre på feil musikk (2012:102). I vårt tilfelle ble ikke tradisjonell korpsmusikk brukt i stor grad da vi la hovedvekt på den sørafrikanske musikken, og som vi ser var dette en musikk som flere barn likte godt. At denne musikken ligger nærmere popmusikk kan ha vært positivt. Samtidig var medlemmene våre yngre enn de som typisk blir kategorisert som ungdom.

I tillegg til det sørafrikanske repertoaret spilte vi enkle arrangementer på utvalgte sanger som vi fant i arkivet, egenkomponert musikk og repertoar vi hadde erfaring med fra andre korps. Eksempler på dette repertoaret er *Blomstersang*, *Kjærringa mi* og en amerikansk

tradisjonsvise som het *Iko Iko*. Vi spilte også julesanger til julekonserten og nasjonalsangen til 17.mai. Noen av medlemmene uttrykker allikevel at de savner annet repertoar, for eksempel 17.mai-sanger.

Gruppeintervju medlemmer 29.05.13

M1: Jeg vet noe som ikke er bra med korps. Vi synger bare afrikanske sanger. Vi må ha litt sånn kul musikk. Vi må synge Justin Bieber.

A: Å, du vil ha litt populære sanger også?

M1: Ja, også litt sånn 17 mai-sanger også.

A: Skulle dere ønske vi hadde flere 17 mai-sanger. Sånne norske?

M2: Ja.

M3: Nei

M4: Ja, den Klingerudsangen.

M3: Nei, det er bra som vi har.

M5: Nei, Klingerudsangen.

Klingerudsangen er en marsj som er skrevet til dette korpset og som har blitt brukt på 17. mai gjennom flere år. Grunnen til at vi valgte å ikke ta den med dette året var at vi valgte å lære alt at 17.mai gjennom gehør, og ikke følte at vi hadde kapasitet til å bruke denne marsjen. I tillegg var ikke vi på dette tidspunktet bevisst på at noen medlemmer ønsket å spille den.

Utfordringen med at alle ikke kan spille det de vil, kommer alltid til å være et tema i et korps. Det som faller i smak for noen vil ikke falle i smak hos andre. I pilotprosjektet følte vi samarbeidet med sørafrikanerne og det sørafrikanske repertoaret var en rød tråd gjennom året, og at medlemmene satte pris på dette.

#### **4.8 Felleskap gjennom samarbeidet med sørafrikanerne**

Medlem: Vi ville vært et elendig korps uten sørafrikanerne. (Enkeltintervju mdlem 24.10.14)

Gjennom den sørafrikanske musikken og samarbeidet med sørafrikanerne vil jeg argumentere for at korpset fikk en slags spesialitet som skilte oss fra andre korps. Som vi har sett opplevde medlemmene at det var spesielt å få lære sørafrikansk musikk. Barna forteller også at noe av det som var annerledes fra andre år i korpset var sørafrikanerne, den sørafrikanske musikken og å spille uten noter.

Gruppeintervju medlemmer 29.05.13

A: Hvordan har det vært annerledes dette året i forhold til årene før?

M1: La meg se; vi har dere og vi lærer afrikanske sanger.

M2: Vi har sørafrikanerne.

A: Mm?

M2: Vi har et intervju om hvor man spør hvordan det var i forhold til de andre årene.

M1: Og vi har lærere som heter Anne og Oda.

A: Ja.

M1: Også har vi fem sørafrikanere.

M2: Også er det annerledes å gå i hovedkorpset i stedet for aspirantkorpset.

M1: Ja, også var det annerledes å gå uten noter på 17. mai.

Turtum refererer til forskning som sier at musikk spiller en viktig rolle i å forme identiteten til individer og grupper. Musikk kan være et middel for å definere seg selv som et individ tilhørende til en spesiell gruppe, og samtidig definere andre som tilhørende til en annen gruppe, separert fra sin egen (Turtum 2012:27). I forhold til felles identitet i korpset, vil jeg trekke noen paralleller til Sør-Afrika og FBF. Bakken skriver at “forhandlinger” om etnisitet, rase og nasjonalitet skjer kontinuerlig i de forskjellige bandene i FBF og at musikkaktiviteten er den sosiale meklerin i organisasjonen: “It is a medium which connects members all over the country” (Bakken 2009:8). Det sørafrikanske samfunnet jobber hardt for å finne et felles grunnlag for at mennesker kan relatere seg til hverandre og skape en nasjonal identitet, og hun argumenterer for at FBF, gjennom de musikalske aktivitetene, skaper et rom for forhandling om nasjonal og sosiokulturell identitet (loc.cit). “Through musical space in the Field Band Foundation the young musicians form a common FBF identity, an identity which is relatable to the national South Africa identity” (ibid:93). Samtidig er alle bandene i FBF bevisste på hvilket *sound* deres band skal ha, og hvordan det er forskjellig fra de andre. Alle bandene er opptatt av å ha sin egen stil, og å være annerledes (ibid:8). Dette gjør de ved å bruke musikk- og arrangeringsferdigheter kombinert med lokal kultur, og med musikalske og kulturelle verdier (loc.cit). Vi ser at organisasjonen både bidrar til at medlemmene kan finne en felles identitet uavhengig av band, og en identitet som er knyttet til bandet man tilhører ved at de er opptatt av å ha sin egen stil og å skille seg fra andre. Oda, styret og jeg syntes at vår spesialitet gjennom samarbeidet med sørafrikanerne skilte oss fra andre korps på en god måte, og det virker som at medlemmene likte dette godt. Som Handegard skriver tar man, også i Norge, del i et forestilt fellesskap ved å være en del av korpsbevegelsen nettopp fordi du vil kjenne et fellesskap med andre korpsmedlemmer uten å kjenne dem personlig (2007:41/70). Som medlem i korps signaliserer man en interesse, tilhørighet til et miljø og en sosial instilling ved å delta i en av samfunnets aksepterte aktiviteter (ibid:48). Dette kan man relatere til det Bakken skriver om en nasjonal identitet. Å være en del av korpsbevegelsen betyr å være inkludert i et stort fellesskap som inkluderer alle som spiller i korps, samtidig som man er inkludert i det mindre fellesskapet korpset man er medlem av representerer.

Å være inkludert i en så “norsk” aktivitet som musikkorps, gjennom sterke bånd til nasjonaldagsferingen, og et så stort fellesskap som korpsbevegelsen representerer, kan bidra til å bygge en nasjonal identitet. Jeg mener også at fellesskapet i Klingerud ble forsterket av vår “sørafrikanske spesialitet”, og at denne egnet seg godt for den mangfoldige gruppen. Som vi har sett likte barna denne musikken, og det kan være fordi den har fellestrekk til internasjonal popmusikk som barna kan relatere seg til. Samtidig var den annerledes, med hjelp av sørafrikanernes tilsstedeværelse. På denne måten mikset vi kulturer, da vi masjerte på 17.mai og spilte sørafrikansk musikk. Dette kan på et vis speile situasjonen på skolen, hvor det er et stort mangfold blant elevene. Et forestilt fellesskap som korpsbevegelsen er inkluderende, men i pilotprosjektet hadde vi ikke kontakt med andre korpsset utenom 17.mai, og det er kanskje tvilsomt at medlemmene på Klingerud følte at de var en del av en større bevegelse.

#### **4.9 Læringsmiljø**

Oda og jeg var opptatt av å ha et godt læringsmiljø i korpsset, men det var til tider utfordrende. Vi oppfattet flere av medlemmene som krevende å jobbe med. Vi måtte legge ned mye energi på å få ro og konsentrasjon på øvelsene, og forsentkomming, skulking og mobbing var gjennomgående utfordringer.

Logg fra øvelse 30.10.11: Da vi pakket bort instrumenter og skulle synge ble det mye styr, bråk og drama. De slo hverandre og sparket.

Logg fra øvelse 16.02.13: M1 bråker veldig mye, og er opp og ned fra stolen. Prater med de andre og ler og hermer når andre spiller feil eller litt rart. Elevene er veldig trege inn etter pause. Tre av medlemmene kommer 30 min for sent til øvelsen.

Logg fra øvelse 03.04.13: På opprop fikk jeg høre at M1 vil slutte, og at hun skulket øvelsen i dag. Hun hadde sagt til M2 at hun skulle slutte og begynne igjen på 17. mai. Det sa jeg ikke var mulig. Er man med, så er man med. Hun burde jeg få snakket med. M3 har heller ikke vært på de tre siste øvelsene. Han skulker og spiller fotball i skolegården, sier de andre. Jeg var ute før øvelsen og prøvde å hente ham for noen uker siden, men da måtte han gå fordi faren hadde bursdag, sa han. Jeg sa at han måtte komme og gi beskjed om sånt. Har ikke sett han siden da. Burde sikkert ringe der også. M2 prøver stadig å lure meg med at hun må gå etter pause. Denne øvelsen sa hun at hun og M4 måtte gå fordi de skulle på svømming. Jeg gjennomskuet dem fort, og sa at de måtte bli. Er man med i korpsset, så må man være tilstede når man kan.

Vi var opptatt av at vi ikke ville være sinte og heve stemmen, og så det som vårt ansvar at medlemmene skulle ha oppgaver som følte meningsfulle og spennende. Vi hadde tro på at dette ville motvirke dårlig oppførsel, konsentrasjonsproblemer og skulking. Som Thomas

Gordon skriver i boken *Snakk med oss lærer – trening i kommunikasjon og konfliktløsning*, kan en ny lærer fort gå i fellen med å tro at disiplinproblemer sjelden eller aldri vil dukke opp hvis man bare er evnerik og stimulerende nok (Gordon 1999:16). Dette vil ikke stemme, da elevene stadig vil ha egne problemer som fører til at de oppfører seg på en måte som griper forstyrrende inn i lærerens ønsker og behov, uansett hvor dyktig læreren er (ibid:35). Gordon skriver at konflikter mellom lærerens og elevens behov er like uunngåelige som regnvær og skattlegging, og konflikter er en del av alt menneskelig samvær (ibid:124).

En av lærerne på skolen fortalte oss på begynnelsen av året at man på denne skolen måtte være veldig strenge, for hvis man “mistet elevene” fikk man dem aldri tilbake. Jeg spør Trygve hvordan han oppfatter dette:

Intervju Trygve 20.01.15: Det er en krevende elevmasse her, men det er ikke en vei til en god løsning. Det kan være mange løsninger på det. (...) Og krevende barn, de kan være krevende på forskjellige måter. Og det er klart, jeg tror også et viktig prinsipp hos oss har vært at vi skal være dyrkende positive, for da får vi positive barn også. Om det er noe våre barn trenger mindre av så er det vel negativ kommunikasjon og kjeft, og mange av våre barn her trenger å bli bygget opp. Man må være veldig tydelig voksen, du må gi tydelige grenser, men du kan gjøre det med hjerte og smil om munnen. Det tror jeg funker mye bedre enn bare å være strikt og streng. Å vise omsorg er også viktig for våre elever. Vise at man bryr seg om dem.

Seljelid skrev i 1979 at flere og flere hevder at skolens problem ikke først og fremst er pedagogisk og økonomisk, men emosjonelt og sosialt. Dette betyr at lærernes og elevenes problemer bunner i ensomhet, utrygghet og mangel på emosjonell omsorg. Seljelid visste at mange lærere ville se sitt arbeid ut fra denne synsvinkelen, men at det hadde lett for å bli med ønsker og gode forsetter (Seljelid i Gordon 1999:10). Som Trygve forteller, er omsorg og positiv kommunikasjon viktig for denne skolen, og det kan se ut til at den overordnede tanken gjør alvor av viktigheten av emosjonell og sosial omsorg.

Vi prøvde mange løsninger for å takle utfordringene vi hadde med elevenes adferd. Vi var på forskjellige tidspunkt både autoritære og ettergivende, noe som er veldig vanlig for lærere (ibid:129). Gordon knytter begge disse konfliktløsningsmetodene opp mot makt, da man ved å være autoritær gjerne vil vinne en kamp på bekostning av eleven, mens ved å være ettergivende vil tape når eleven får det som han vil på lærerens bekostning (ibid:133). Gordon skriver at makt er svært ødeleggende i alle menneskelige forhold (ibid:139), og viser til en rekke negative konsekvenser ved maktbruk både for lærer og elev. Reaksjoner på maktbruk kan blant annet være hevn, fusking, opprør, sladring, lyving, skulking eller smisking

(ibid:141-149). Gordon mener at “ingen taper”-metoden er et mye bedre alternativ for konfliktløsning. Den innebærer at partene i en konflikt samarbeider for å finne frem til en løsning som begge kan akseptere. I skolen, eller et korps, er dette en prosess som krever samarbeid. Konflikten og partenes behov defineres før man sammen finner frem til en løsning som alle kan akseptere (ibid:154-159). Vi prøvde ofte å forhandle med elevene om mulige løsninger på utfordringer. Nedenfor er et eksempel på at vi prøvde oss på “ingen taper”-metoden:

Logg fra øvelse 13.02.13: Vi var opptatt av at vi skulle snakke litt om regler og oppførsel denne gangen. Her sprakk tidsskjema. Vi satte oss i ring og skulle bruke 15 min, men satt en halvtime. Mange av barna var enige om at de hadde opplevd dårlig stemning på øvelsene. Oda og jeg understreket at vi ikke hadde lyst til å være strenge og heve stemmen, men at vi ville ha et sted der vi kunne komme og ha det hyggelig og lære musikk sammen. Barna hadde forslag til hvordan vi kunne straffe dem som gjorde dumme ting. Vi satte også fokus på forsentkomming. Vi bestemte å innføre et positivt system med stjerne til de som kommer tidsnok. Barna skal i tillegg begynne å passe tiden selv i pausen og være klar til kvart over.

I intervjuene kommer det også frem at barna opplevde å bli mobbet, eller at det var dårlig arbeidsmiljø i korpset, men:

Gruppeintervju med medlemmer 29.05.13

A: Men er det sånn at dere ikke har lyst til å komme på korps fordi det er dårlig stemning?

Alle seks: Jeg skal komme neste gang!

Barna velger, til tross for dårlig stemning, å fortsette i korpset, og det ser derfor ut til at arbeidsmiljøet var til å leve med. Det kan være at de positive sidene ved å være med i korpset overskygget de negative.

#### **4.10 Korpset som sosial arena**

Som vi så i kapittel to, har korpset utgjort en viktig Community Music-arena, og spesielt for arbeiderklassens barn som har hatt begrenset tilgang til musikkundervisning (Karlsen et al. 2013:46). Vi vet at minoritetsbarn og -unge er underrepresentert i fritidsaktiviteter (Kaurstad et al. 2014:65), og det ser ut som elevene ved denne skolen er en gruppe som deltar spesielt lite på organiserte aktiviteter.

Intervju Trygve 20.01.15: Jeg har ikke den fulle og hele oversikten over hvordan det er akkurat i år, men vi opplever i alle fall at mange av våre elever ikke deltar i fritidsaktiviteter i det hele tatt.



At flere av elevene på skolen ikke deltar på fritidsaktiviteter kan være problematisk. Som vi har sett, mener Säfvenbom at vi fremover vil få mer tid til overs. Vår evne til å fylle denne tiden med aktiviteter og sosial omgang som underbygger helse og utvikling vil bli avgjørende, og fritidsaktiviteter regnes som et godt verktøy i pedagogisk arbeid blant barn og unge (2005:15). Ruud skriver at sosial deltakelse og integrasjon er helsefremmende, og vår sosiale kapital eller omfanget av våre sosiale kontakter er viktig i forhold til hvor integrert man er i samfunnet (2008:82). Han viser til forskning som viser at mennesker som lever i tette bånd med familie, venner og lokalmiljø har bedre helse og mindre sjanse for å dø tidligere (loc.cit). Kaurstad mfl. skriver at deltakelsen i fritidsaktiviteter bidrar til å utvikle tillit, sosiale ferdigheter og sosiale nettverk, og dette er for mange den viktigste møteplassen ved siden av skolen (2014:9). Som Marie var inne på i sitatet på slutten av kapittel tre, virker det som at elevene på Klingerud får være med i korpset, i større grad enn ved andre fritidsaktiviteter, fordi det er tett knyttet til skolen.

Vi vet at økonomien hos foreldrene på skolen er veldig begrenset, og derfor er det god grunn til å tro at barna i liten grad gjør aktiviteter som koster penger. I tillegg kan man tenke seg at flere av foreldrene kanskje har dårligere forutsetninger for å finne frem til gratistilbud, da blant annet språk er en barriere. Dette inkluderer en hel rekke aktiviteter som barn og unge på mange måter er forventet å gjøre. For eksempel snakker man gjerne om alt man har opplevd etter en ferie, eller kanskje en ny film som går på kino, og å ikke kunne delta i diskusjonen kan være spesielt problematisk for barn og unge. Marie forteller, som vi har sett tidligere, at flere av barna ikke får lov til å være med på mange aktiviteter. Trygve mener også at de sosiale aktivitetene bidrar med et tilbud som noen av medlemmene ikke får dekket hjemme.

Intervju Trygve 20.01.15: Det sosiale aspektet har gjort en del. (...) Når vi hadde et styre som bare fokuserte på de sosiale aktivitetene, hadde vi jo alltid tur til Liseberg og tur til Østfoldbadet. Mange aktiviteter var trekkplaster dengang. Og for en del av våre elever, som faktisk ikke får et sånt tilbud gjennom sin egen familie, så var jo det et aspekt som selvfølgelig gjorde at korpset ble mer attraktivt. For dette korpset har jo vært en sosial arena, en sosialiseringsarena.

Vi opplevde at medlemmene i korpset satte veldig stor pris på alle sosiale aktiviteter som vi arrangerte. I løpet av året hadde vi to seminarer hvor medlemmene fikk overnatte på skolen og være i bassenget, vi gikk på kino og det ble arrangert tur til Tusenfryd.

Logg fra øvelse 16.01.13: Det er tydelig at seminaret har satt spor og de gleder seg veldig til neste gang. Da skal vi også få bade i bassenget! Dette er stor stas for barna og de har ofte spørsmål. Medlem utbryter midt i øvelsen: "Anne, jeg skal overnatte!", og mange andre slenger seg på.

Logg fra øvelse 23.01.13

M1: kan vi ha seminar i morgen?

A: Nei, det går ikke.

M1: Kan vi ha det i en hel måned?

I tillegg til at vi slet med å rekruttere foreldre til å hjelpe til med korpsdriften, var det ofte få foreldre som møtte opp til konsertene med korpset. Trygve forklarer at mange foreldre i liten grad involverer seg i skolegangen til barna:

Intervju Trygve 20.01.15: Vi opplever at mange av våre barn ikke får hjelp hjemme. Ytterst få får god hjelp. Det er ikke svart/hvitt, det er det ikke, det er nyanser, men alt for mange får ikke hjelp til skolegangen sin, eller oppfølging hjemme. Vi har store problemer med forsentskomming, vi har store problemer med at elever blir holdt borte fra skolen i perioder uten at det meldes fra. Vi, hva skal jeg si, opplever at alt for mange av foreldrene ikke bryr seg så mye om skolegangen.

At foreldrene i liten grad følger opp barna sine på skolen og i aktivitetene de er med på, kan være problematisk. Jeg vil knytte dette opp mot Germundsson, som skriver at reel forebygging rettes inn mot en normalgruppe, og at det handler om å skape bedre livskvalitet og oppvekstvilkår gjennom mestringsopplevelser, samhandlingsformer, kunnskaper, holdninger og verdier som gir barn og unge tro på seg selv, og setter dem i stand til å motstå risikoadferd (2000:49). Han mener at god forebygging ikke ligger i tiltak, metoder eller teknikker, men i møtet med voksne som stiller positive forventninger, setter grenser og stiller krav. Likegyldighet fra voksne vil aldri kunne skape utvikling til det bedre og all forebygging starter derfor i hjemmet, men må suppleres av oppvekstarbeidere når ikke hjemmet strekker til (ibid:51). I korpset prøvde vi å stille positive forventninger, grenser og krav til barna. Jeg har blant annet beskrevet hvordan vi hadde forventninger og krav til både oppmøte og konsentrasjon, og at vi prøvde å legge til rette for mestringsopplevelser. Marie er inne på at vi kanskje dekket et behov som barna ikke nødvendigvis fikk oppfylt hjemme:

Intervju Marie 23.04.13: Det møter få foreldre på konsert, og alle barn trenger å bli sett, også av noen voksne. I korpset så sees de både av medelever og av voksne. Det tror jeg er viktig.

Selv om det oftest ikke møtte opp så mange foreldre til konserter, var det alltid noen som hørte på og vi hadde også konsert for de andre elevene på skolen. I lys av Germundsson og situasjonen med foreldreinvolvering, mener jeg at det var viktig og positivt at barna fikk vise seg fram og fikk anerkjennelse for det. Det var også tydelig at konsertene var viktige for barnas motivasjon i korpset:

Logg fra øvelse 05.12.13: Medlem hadde egentlig bestemt seg for å slutte, men hun syntes det var så gøy å se konserten med skolen, at hun ville fortsette. Mye om og men fordi hun skulle på dansing, men hun bestemte seg for å bli med. Det var samme situasjon for flere av aspirantene. Når de får vise seg frem og det skjer ting vil de være med.

#### 4.11 Inkluderende deltakelse?

At vi valgte å ta inn alle de tjueen elevene som leverte påmelding innen fristen, ble som sagt sett på som et feilgrep. Ved første blick kan man tenke at det var inkluderende at vi tok inn og gav tilbudet til alle elevene som hadde lyst og fikk lov. Som jeg har beskrevet, førte dette til at tilrettelegging og tilpassing for enkeltelever ble vanskelig, noe som er viktig i en inkluderende praksis og i den flerkulturelle pedagogikken. Konsekvensen av å ta inn så mange aspiranter var kanskje heller en ekskluderende praksis. Jeg vil trekke frem et spesielt tilfelle som også viser at deltakelse ikke nødvendigvis betyr inkludering.

Logg fra øvelse 27.02.13: På denne øvelsen dukket plutselig "Per" opp. Han så vi på et par øvelser før jul, men ikke mer. Han har vært med i korpset i noen år før det ble lagt ned. Han kan så og si ikke spille, men har spilt et brassinstrument. Han har slitt mye med sykdom har vi hørt, i alle fall før jul. Jeg gikk opp og spurte Trygve hva han tenkte, og han sa at han støttet oss uansett hva vi bestemte oss for. Det eneste han visste var at Per sliter både sosialt og faglig på skolen, og at han trenger korpstilbudet. I praksis kommer han nesten ikke til å få til noen ting, og han blir bare fyll i korpset. Det vil definitivt ikke være noe poeng å ta han inn musikalsk sett, men for han kan det ha stor betydning. At han får til veldig lite kan gjøre hans opplevelse av å spille i korpset dårlige, men jeg tror at det kan bety mye for ham å bare være tilstede, og være en del av gruppen.

Oda og jeg diskuterte dette mye. Per hadde vært syk, men i perioder hadde han også vært frisk uten å komme på øvelsene. Den overordnede regelen vår var at barna som var med i korpset ikke kunne velge om de skulle komme på øvelser eller ikke, med mindre de hadde en god grunn. Da Per hadde vært innom korpset hadde vi oppfattet at han nesten ikke fikk til noe på instrumentet og at hans læringstempo var lavt. Vi hadde ikke ressurser til å følge dette opp på en god måte, og derfor måtte vi gå ut fra at han ikke ville mestre så mange oppgaver. Som jeg skriver i loggen kan dette føre til at hans opplevelse av å spille i korpset ikke ble god.

Gylterud har funnet at korpset også gir medlemmene tilhørighet og mulighet for læring og meningsdanning utover musikalsk deltakelse (Gylterud 2011:54). I hennes observasjoner har hun sett at medlemmer som ikke maktet å delta musikalsk slik det forventes, likevel var deltakende og engasjert sosialt i pausen. Vi hadde ikke oppfattet at Per var aktiv sosialt, heller at han var litt utenfor, stille og uten tydelige venner. Vi endte til slutt opp med at Per fikk være med i korpset med forbehold om at han begynte å møte opp på øvelsene. Som Trygve

hadde sagt, trengte han korpstilbudet, og da korpset er en arena hvor alle, uansett evner, spiller og er sammen, kunne det være at Per fant mening i å tilhøre gruppen.

Hvis man ser på Allans (2008) definisjon av inkludering, er et viktig moment at man er anerkjent som en del av fellesskapet og blir savnet når man ikke er der (Allan i Skogdal 2014:43). Dette er det grunn til å tro at ikke var tilfellet for Per, da han ikke hadde gode forutsetninger for det musikalske eller det sosiale. Deltakelse er ifølge Skogdal den mer konkrete og målbare dimensjonen av inkludering i praksis (Skogdal 2014:41). Samlet sett beskrives deltakelse som prosesser hvor man som deltaker er relatert til et større hele, og mulighetene som personer og grupper har til å bli involvert i aktivitet sammen (ibid:47). Det vektlegges også en subjektiv følelse av å tilhøre et praksisfellesskap og intersubjektive sosiale erfaringer i og fra aktiviteten som gjøres (ibid:46). Turtum viser til Aagre (2003) som skriver at det essensielle ved å være med på en organisert fritidsaktivitet, ofte er å høre til i en større sammenheng (Turtum 2012:38). Per sine muligheter til å bli involvert i aktiviteten kan man se som liten, men det kan hende at hans subjektive følelse av å være inkludert var tilstede. Dette var et vanskelig tilfelle, og mitt materiale kan ikke beskrive hvordan Per hadde det. Jeg vil likevel konkludere med at Pers muligheter til føle seg inkludert i korpset var relativt små, men at det kan imidlertid ha vært positivt å være en del av gruppen.

#### **4.12 Oppsummering**

Hanken og Johansen viser til et begrepsapparat som den allmenne didaktikken har utviklet, og de mener denne er velegnet også i forhold til musikkpedagogisk virksomhet. I så og si alle pedagogiske situasjoner kan man identifisere noen felles didaktiske kategorier. Disse kategoriene er *mål, innhold, metode, vurdering, rammefaktorer og elev- og lærerforutsetninger* (Hanken og Johansen 2013:33-35). Jeg vil benytte meg av disse for å oppsummere dette kapitlet, med unntak av vurdering.

#### **Mål**

Denne kategorien handler om hvilke mål man setter for opplæringen, og dette er også knyttet til musikkens syn og aktivitetens legitimering (ibid:33). Et overordnet mål for pilotprosjektet var å få korpset til å fungere med en redusert modell. At barna skulle lære seg å spille og bli bedre på instrumentet var dermed viktig. Notelesing var også et fokus da vi ville at medlemmene også skulle ha mulighet til å spille i andre korps. Samtidig var vi opptatt av generell utvikling hos medlemmene. Et viktig poeng er at mulighetene for generell utvikling er nært knyttet til

kvaliteten på undervisningen og musikken som produseres. Mestring var generelt et viktig fokusområde, i tillegg til det sosiale aspektet ved korpset. Vi har sett at vi til tider greide å tilrettelegge godt med hensyn til å mestre og å bli bedre på instrumentet, men at vi også følte at vi trengte å følge opp elevene tettere enn vi hadde mulighet for, og at det var utfordrende å tilrettelegge for enkeltelever i gruppeundervisningen. I forhold til inkluderingsperspektivet har jeg vist at dette er problematisk, og at aktiviteten kanskje heller ble ekskluderende for de elevene som slet med å henge med. Samtidig mente vi at ved å åpne for flere læringsrom, gjennom varierte aktiviteter og innhold, sikret at alle elevene kunne mestre noe. Vi var opptatt av å bruke et bredt repertoar av lærestoff og læringsaktiviteter fordi vi hadde en mangfoldig gruppe. De sosiale aktivitetene som ikke nødvendigvis var knyttet til det musikalske tilbudet var også et mål.

## **Innhold**

Denne kategorien handler om både lærestoff og læringsaktiviteter (ibid:34).

Læringsaktiviteter under innhold skiller seg fra metode, fordi den utgjør en sentral del av innholdet i musikkpedagogisk virksomhet. Læringsaktiviteter kan være komponering, spill og lytting, og er en del av faget, ikke bare en måte å tilegne seg faget på (ibid:70). Musikken vi brukte var relativt variert da den kom fra flere land og sjangre; norske opplæringsmelodier, julesanger, tradisjonsviser og FBF-musikken. Med fokuset på det sørafrikanske repertoaret valgte vi å ikke være tradisjonsbærere i form av å videreføre et typisk korpsrepertoar, men vi mente at dette repertoaret skilte oss fra andre korps på en måte som var positiv og det gav oss en spesialitet. Opplæring i notelesing og musikk spilt med noter var et viktig innhold, fordi vi ikke ville bevege oss for langt bort fra tradisjonell korpspraksis. I forhold til læringsaktiviteter var hovedfokuset på å spille på instrumentet, med og uten noter. Vi la til rette for at barna fikk bruke sin kreativitet i musikken ved blant annet dirigeringsaktiviteten, og andre improvisasjonsleker.

## **Metode**

Dette handler om hvordan man velger å gå frem for å lære et bestemt innhold (ibid:34). En sentral inspirasjon var metodikken som brukes i FBF, der medlemmene lærer all musikk gjennom gehør. Vi mente at denne metoden var effektiv når barna ikke kunne lese noter, og når det å få lyd og skifte toner eller rytmer på instrumentet var en stor utfordring i seg selv. Vi brukte også sang og rytmeleker for å jobbe med puls, rytme og melodi. FBF-repertoaret kom

også med bevegelser, og dette var også noe vi så som positivt for å utvikle puls og rytme. Relativt faste rammer på øvelsene, samt at vi hadde kortere øvelser med aspirantene, var metodiske grep. Vi delte også opp gruppen ofte, for å kunne tilpasse undervisningen bedre. I tillegg valgte vi at medlemmene som spilte althorn måtte bytte instrument slik at alle brassinstrumentene var stemt i Bb. At vi valgte å bruke en til to stemmer for brassen var også en metodisk avgjørelse. Vi la ofte oppgavene på et nivå der gjennomsnittet kunne mestre, men prøvde å gjøre varierte aktiviteter slik at alle medlemmene fikk til noe. Vi har sett at medbestemmelse kan være en viktig metode som gjør at barna føler eierskap til aktiviteten og blir motiverte. I flere tilfeller følte vi at vi ikke kunne møte barnas ønsker, og dette virket negativt for motivasjonen. Vi så også at barna hadde ønsker om repertoar, som vi ikke greide å fange opp. Jeg mener at dette illustrerer et potensial som vi ikke greide å utnytte, og at dette mest sannsynlig kan være tilfellet i flere andre skolekorps.

### **Rammefaktorer**

Musikkpedagogisk virksomhet eksisterer alltid innenfor visse rammer som gir muligheter og begrensinger (ibid: 34). En hoveddrømme som ble gitt av NMF, var at vi skulle bygge et korps med en redusert driftsmodell der vi hadde i underkant av to timer i uken sammen med barna. Dette har jeg beskrevet som krevende, ved at vi ikke kunne følge opp elevene slik vi ville. At noen av barna ikke fikk lov eller kunne øve hjemme var også en rammefaktor. Korpsets økonomi la selvfølgelig visse føringer for hva vi kunne gjøre, sammen med lav foreldredeltakelse, som jeg har beskrevet i kapittel tre. Vi hadde mer enn nok instrumenter tilgjengelig, samt tilgang til et notearkiv. Samarbeidet med sørafrikanerne kan også sees på som en ramme. Når det gjaldt hvordan ting skulle foregå, var vi nok både bevisst og ubevisst påvirket av rutiner og tradisjoner i korpsmiljøet, men en forventning var også at vi skulle være nytenkende.

### **Elev- og lærerforutsetning**

Elevene bringer med seg sine ønsker, behov, forkunnskaper, erfaringer og evner inn i den musikkpedagogiske virksomheten. For at virksomheten skal oppleves som meningsfull og utviklende for dem, må vi derfor se didaktiske beslutninger i lys av elevenes forutsetninger (ibid:34). Musikkpedagogen kommer også med slike ønsker, forkunnskaper, erfaringer og evner, og dette vil gi sterke føringer for undervisningen (loc.cit). Vi har sett at Odas og mine erfaringer fra FBF ble brukt aktivt i korpset. Vi kan regnes som relativt ferske

musikkinstruktører, noe som betyr at vi ikke hadde de samme mulighetene for didaktisk improvisasjon som en mer rutinert pedagog ville hatt, men vi brukte mulighetene for planlegging og refleksjon i etterkant av øvelsene. Elevenes forutsetning var musikalsk sett veldig begrenset. Vi har sett at aktiviteten var populær, og at barna satte stor pris på aktivitetene vi gjorde. Det ser ut til at flere av elevene på denne skolen er med på få eller ingen organiserte fritidsaktiviteter, og at foreldrene ikke følger opp barna på skolen og i aktiviteter de er med på, i tilstrekkelig grad. Av denne grunn kan korpset ha fungert som et forebyggende tiltak, da det ble stilt positive forventninger, grenser og krav til barna.

## Kapitel 5 Avsluttende drøfting og konklusjon

I oppgaven har jeg talt for at å inkludere barn, ungdom og foreldre med innvandrerbakgrunn i skolekorps, har med tilgjengelighet å gjøre, og at innholdet og praksisen i aktiviteten er inkluderende. Både organisering og pedagogikk har derfor vist seg som viktige områder. Jeg vil nå gjøre en avsluttende drøfting før jeg konkluderer og foreslår områder for videre forskning.

I forhold til tilgjengelighet har vi sett at forskning viser at personer med innvandrerbakgrunn opplever flere hinder eller barrierer for deltakelse, og situasjonene i Klingerud Skolekorps kan belyses av dette. Ødegard skriver at disse barrierene er sammensatte, komplekse og knyttet til individuelle faktorer som manglende språkferdigheter og økonomiske ressurser. Det er igjen viktig å påpeke at det ikke er etnisitet i seg selv som skaper hindringer, men manglende sosioøkonomiske ressurser (2013:50). Økonomi er et spesielt fremtredende tema i dette korpset, både for barn og unge som vil delta og for driften. På skolen er det en høy andel elever som kommer fra familier som har en betydelig lavere inntekt enn resten av befolkningen. I intervjuene med medlemmene kommer det frem at andre elever på skolen vil begynne, men at kontingenten som ligger på 800 kr i året er for høy. Medlemmene vet også akkurat hva beløpet på kontingenten er. Dette tyder på at denne er avgjørende for om barna kan være med eller ikke. Skolen har vært sentral i forhold til å sikre driftsmidler til korpset, og i de periodene skolen har trukket seg ut har det nesten vært ute av drift. For at barna skal få et godt utbytte av å være med på aktiviteten mener jeg at det ville vært positivt om korpset var i kontinuerlig drift. På denne måten hadde man i større grad fått viderekommende medlemmer som kunne støttet nye aspiranter og kvaliteten på musikken ville blitt høyere. At korpset sliter med å fungere uten at skolen sørger for at de har driftsmidler er knyttet til lav foreldredeltakelse og at foreldregruppen kanskje er mer ressursvake enn gjennomsnittet i befolkningen. Når få foreldre tar verv i styret får de også flere oppgaver enn hvis flere hadde deltatt. På den måten vil de ha mindre tid til å planlegge og gjennomføre tiltak for å skaffe midler. Når foreldregruppen preges av å være ressursvak, og en stor andel av foreldrene har innvandrerbakgrunn kan man tenke seg til at flere oppgaver i styret er utfordrende. Personer med innvandrerbakgrunn har ofte lavere språklige og kulturelle ferdigheter enn majoritetsbefolkningen og det er høyst sannsynlig vanskelig å orientere seg innen støtteordninger og andre muligheter for å skaffe midler til korpset. I lys av dette er det en utfordring for skolekorpset at noen skolemiljøer preges av et høyre antall personer med



innvandrerbakgrunn enn landsgjennomsnittet. Når utfordringen med foreldredeltakelse ikke bare oppleves i korpset, men er gjennomgående i alle skolens aktiviteter, tyder det på at utfordringen ikke er lett å løse.

Vi opplevde allikevel at foreldrekrutteringen gikk lettere etter hvert som vi fikk et større nettverk inn mot foreldregruppen. Å kommunisere med barna og å ta direkte kontakt med foreldrene ved å ringe var positivt. Jeg mener også vi kunne ha gjort mer i forhold til å arrangere aktiviteter der foreldrene kunne bli kjent med hverandre uten at man hadde en spesiell agenda som krevde språkkunnskaper e.l., slik møter ofte har. Å skape nettverk tar uansett tid, og her ville det igjen vært positivt med kontinuitet i korpset. Ved at korpset er uten aktivitet i lengre perioder, slik det har vært de siste årene, må man gjerne begynne på bar bakke når man starter opp og dette er tungt og tar energi fra styremedlemmer som kanskje hadde holdt ut lengre hvis aktiviteten var mer etablert og krevde mindre.

Som jeg har vært inne på i teoridelen, går den norske stat inn for en integreringsstrategi for alle innvandrere (Aasen 2012:38) På regjeringens nettside kan man lese at alle som bor i Norge skal ha like muligheter til å delta i fellesskapet, uavhengig av kjønn, etnisk bakgrunn og seksuell orientering (Regjeringen 2015). Regjeringen skriver også at fattigdom kan føre til at barn ikke får mulighet til å delta i ferie- eller fritidsaktiviteter, og at dette fører til at barn mister deltakelse på viktige sosiale arenaer, slik at fattigdom også fører til sosial eksklusjon. Regjeringen etablerte på bakgrunn av dette en ny nasjonal tilskuddsordning mot barnefattigdom i 2014. Gjennom ordningen kan alle landets kommuner søke om tilskudd til blant annet utstyrlån og kontingentsstøtte, samt en rekke andre tiltak som bidrar til at barn fra fattige familier kan delta i ferie- og fritidsaktiviteter (Regjeringen 2014). Det finnes en rekke statlige tilskudd som frivillige organisasjoner henter støtte fra (Lorentzen 2013:68) og Community Music-aktiviteter blir i dag tilegnet læringsverdi og får økonomisk støtte på nasjonalt, regionalt og lokalt nivå (Karlsen et al. 2013:43).

Det er flott at frivillige aktiviteter mottar støtte og at man mener at barn skal ha like muligheter til å være med på aktiviteter uavhengig av foreldrenes inntekt. En problemstilling for skolekorpset er imidlertid at foreldrenes deltakelse og ressurser er en forutsetning for at tilbudet kan eksistere. Hvis ikke foreldrene deltar kan heller ikke barna delta. Som vi har sett stiller frivillighetsforskere spørsmål til om folkebevegelsesmodellen er en bærekraftig modell for frivillig organisert aktivitet i fremtiden, eller om vi er på vei inn i en type organisasjonssamfunn (Wollebæk og Sivesind 2013:12). Dette er særs relevant for

skolekorpene. I Klingerud er foreldrekruttering en stor utfordring som krever stor innsats, og samarbeidet med og støtten fra skolen har vært avgjørende for driften. Det er klart at dette korpset er i en relativt spesiell situasjon, og at det ikke representerer gjennomsnittskorpset i Norge. Per Einar Fon, som til daglig jobber med mange forskjellige korps og deres utfordringer, forteller at foreldrekruttering ikke er en gjennomgående utfordring selv om man ser det noen steder. At Klingerud sliter ekstra mye, har med de sosioøkonomiske forholdene i dette lokalmiljøet å gjøre. I lys av dette burde man på et samfunnsmessig nivå jobbe imot en overrepresentasjon av mennesker med lave sosioøkonomiske ressurser i noen områder.

Det ser allikevel ikke ut til at god økonomi er en garanti for at et skolekorps skal fungere, og Fon referer her til et annet skolekorps i Oslo:

Intervju Per Einar Fon 10.02.15: Der er det jo penger i bøtter og spann, og mer enn nok. Altså, alle er jo med selv om egenandelen på seminar er på 1500-2000 kr. Og de finner ut at de skal på tur til utlandet i april og reiser i juni. De bruker seks-sju tusen kroner, og har en søskenrabatt på 500 kr. Men frammøte på øvelsen ligger på rundt 50 prosent. Da er jo ikke øvelsene interessante nok. Det er ikke interessant å være med.

Som vi har sett har jeg talt for at en inkluderende praksis i en kulturelt mangfoldig gruppe burde knyttes til flerkulturell pedagogikk. Inkludering legger til grunn en praksis der man deltar i fellesskap med andre, samtidig som opplæringen er tilpasset den enkelte (Skogdal 2014:43). Anisow og Miles (2008) er inne på det samme da de skriver at inkludering blant annet fokuserer på tilstedeværelse, deltakelse og utbytte (Skogdal 2014:43). Alle burde altså være en del av fellesskapet og ha utbytte av å være det. For å belyse hva dette utbyttet skal være eller hvordan man kan legge til rette for det, ser jeg til den flerkulturelle pedagogikken. Her er et viktig mål at barna skal oppnå identitetsbekreftelse og perspektivutvidelse. Målet er både sikkerhet for egne verdier og vurderinger, og åpenhet og respekt for alternativer til det konvensjonelle (Aasen 2012:109). En flerkulturell musikkundervisning burde være en elevsentrert og ressursorientert musikkundervisning med fokus på perspektivutvidelse og identitetsbekreftelse. Man bør forsøke å utnytte elevers medbrakte kompetanse der barnet har kulturelle og intellektuelle forutsetninger for å lykkes, noe som kan føre til økt mestring og en effektiv læringsprosess (Ruud 1996:94).

Fon forteller at god økonomi og tilbud om korpsturer og seminarer, ikke er avgjørende for om barn og unge har motivasjon til å være med på øvelsene. Når jeg spør hva korpset kan bidra med for medlemmene og hvilke suksessfaktorer han har sett, sier han blant annet:

Intervju Per Einar Fon 10.02.15: Positive mestringsopplevelser, alder på tvers, god musikalsk kvalitet, lære å mestre et instrument, lære å mestre et samspill, lære et demokrati. (...) men du får ikke noe annet i et korps enn du får i en hvilken som helst annen fritidsaktivitet - med unntak av musikk. Så skal korpset lykkes, så må de lykkes der. Også må man ha tro på at man må gjøre mer av det. Det gjør jo de som lykkes. Det andre det er bonuser. (...) De dirigentene og musikalske lederne som bruker tid på å tilrettelegge repertoar som passer utfordringsmessig til musikantene, de har suksess. Det virker. (...) Medlemmene i et skolekorps er opptatt av å spille musikk som de mestrer og får til, uavhengig av sjanger. Ungene blir stoltere og stoltere jo bedre det låter. Det hører de jo. Man klarer ikke lure dem til å tro noe annet.

Fon nevner her en rekke viktige aspekter som jeg støtter meg til. I oppgaven har jeg forklart hvordan vi var opptatt av kvaliteten på musikken og at den skulle være tilrettelagt på en best mulig måte. Tilretteleggelser for medlemmer er viktig i et inkluderende perspektiv. Da vi hadde en mangfoldig medlemsgruppe prøvde vi å legge til rette for at alle kunne mestre noe ved å åpne for en rekke læringsrom.<sup>7</sup> Vi fokuserte på instrumentopplæring, gehørspill, noteopplæring, improvisasjon og lek. Det har vist seg at vi var delvis suksessfulle med å tilrettelegge for medlemmene i pilotprosjektet, og at ressursene satt begrensinger for hva vi fikk til. Hjelbrekke og Berge skriver at korpsene i større grad burde sørge for individuell tilrettelegging for at alle medlemmene skal oppleve å få utfordringer som er tilrettelagt nivå, men de anerkjenner også at dette er et spørsmål om ressurser. De foreslår at korps burde samarbeide slik at man til tider kan dele inn grupper etter alder og ikke geografisk tilhørighet (2010:67). Samarbeid på tvers av korps er etter min erfaring ikke veldig utbredt, og jeg tror at det ligger et potensial som kan skape et bredere fellesskap der medlemmene i større grad føler at de er en del av noe større, i tillegg til at de kan få mer tilrettelagte utfordringer. Spesielt i korps der man ikke deltar på mesterskap e.l., og sjelden møter andre korps. Fon mener også at ungene vil bli stoltere og stoltere jo bedre det låter. Dette er nok helt riktig og jeg mener at målrettet jobbing med musikken vil føre til at aktiviteten vil føles mer meningsfull, og at barna vil oppleve et større eierskap til aktiviteten. Eierskap og medbestemmelse er to faktorer som knyttes sammen av blant annet Gylterud, som mener at medbestemmelse i aktiviteten vil føre til et større eierskap, og at dette eierskapet igjen er avgjørende for læring og utvikling (2011:53).

---

<sup>7</sup> Læringsrom er de erfaringer og muligheter som eleven tilbys i undervisning (Elvhaug 2008:32).

Säfvenbom argumenterer for at fritidsaktiviteter burde fokusere på hvordan de matcher den unges forhandlinger med seg selv, og ikke bare på det ideelle bidraget det representerer (2005:51). Hvis fritidsaktiviteten skal kunne påvirke den unge må budskapet man bringer på banen passe inn i den unges verden av utfordringer (loc.cit). Dette kan man trekke til den flerkulturelle pedagogikkens fokus på identitetsbekreftelse. Ruud skriver at det ikke synes å være noe enighet om hvordan “identitet” skal defineres (Ruud 1997:45). I den flerkulturelle pedagogikken er det blant annet fokus på personers livstolking, kultur, verdier og interesser (Aasen 2012), og dette kan knyttes til identitet. Uten å gå inn i en diskusjon eller avgrensning av begrepet vil jeg, med utgangspunkt i hva Ruud (1997) og Aasen (2012) skriver, legge til at identitet også handler om våre holdninger, særtrekk og opplevelser av oss selv, som skiller oss fra andre.<sup>8</sup> Et viktig poeng er at identiteten utvikles gjennom hele livet, og den er sårbar og avhengig av signalene enkeltmennesket får gjennom andres vurderinger. Den er et sosialt produkt som dannes i samhandling med andre og kan endres når betingelser for samhandling forandres (Aasen 2012:83). Som nevnt i kapittel to, hevdes det at strukturelle og kulturelle endringer skjer raskere og mer omfattende enn noen gang, og man løsrives fra eksisterende tradisjoner og kulturelle mønstre (Säfvenblom 2005:44). Ruud skriver at identiteten er frisatt, og viser til forskning som hevder at vi ikke lenger bare kan overta en ferdig utformet fortelling om livet, men er tvunget til å skape oss en egen og personlig utformet identitet (1997:50). Barn og unge har mange valgmuligheter og lever i en kompleks hverdag, og jeg mener at så mange alternativer og måter å leve livet på kan gjøre det utfordrende å legge til rette for identitetsbekreftelse, fordi identiteten kanskje er mer flytende og foranderlig enn før. Turtum har hevdet at korpsaktiviteten muligens ikke matcher samfunnets høye levetempo, fordi ungdommene kanskje forventer et høyt tempo eller mange utfordringer i det de gjør (2012:95). Som Hanken og Johansen skriver er det svært krevende å tilegne seg musikalske ferdigheter og det forutsetter mye øving (2013:178). Som ideelt bidrag mener jeg at å tilegne seg musikalske ferdigheter i et korps vil kunne lære unge tålmodighet og utholdenhet, men som Säfvenbom sier må man fokusere mer på hvordan aktivitetene matcher de unges forhandlinger med seg selv (2005:51).

---

<sup>8</sup> Aasen forstår identitet som individets bevisste og ubevisste tilknytning til eller avvísning av seg selv, sine handlinger og følelser, sine omgivelser, sine eiendeler og sitt miljø (2012:83). Ruud skriver at sosial- og personlighetspsykologien forståelse av begrepet kretses inn ved å beskrive dimensjoner ved vår personlighet, særtrekk ved våre holdninger eller vår “karakter” som skiller oss fra andre. Selv legger han til grunn en subjektiv, fenomenologisk forståelse, som handler om vår indre opplevelse av oppmerksomhet på oss selv, som en “identitetsfølelse”, men også at den innebærer hvordan vi er forskjellige fra andre (1997:46).

I forhold til at barn og unge i dag lever i et samfunn med mange valgmuligheter og stor usikkerhet, vil jeg tro at mestringsopplevelser er viktige. Germundsson mener at reel forebygging blant annet handler om å gi barn og unge tro på seg selv gjennom mestringsopplevelser (2000:49). I dette perspektivet tror jeg at fokus på tilretteleggelse og kvalitet vil være svært viktig, også med tanke på Fons oppfatning om at barna blir stoltere og stoltere jo bedre det låter, og min oppfattelse om at aktiviteten oppfattes som mer meningsfull ved målrettet jobbing. Fon forteller at noen korps kanskje kunne ha vært tjent med å øve to ganger i uken når de ikke er fornøyd med hvordan det låter (Intervju Per Einar Fon, 10.02.15). Det er en kjent sak at man ofte liker å drive med det man opplever at man er god på, og at man knytter dette opp mot sin identitet. Ved å gjøre mer av noe vil man fortere bli bedre, og det kan derfor føles mer meningsfullt og bidra til positive opplevelser. I hvilke grad man lykkes og er tilpasset på én arena, henger sammen med hvordan man lykkes på andre arenaer (Neegaard 2008:7). Ved å sikre at medlemmene opplever å lykkes i korpset, vil aktiviteten kunne ha positiv virkning som strekker seg utenfor aktiveten. Identitetsbekreftelse med mål om sikkerhet for egne verdier og vurdering (Aasen 2012:109) kan handle om mye, og legges til rette for på flere måter. Jeg mener at man kommer langt ved å legge til rette for at barna får være med å bestemme og får sette sitt preg på aktiviteten. Å bli sett, hørt og få bekræftelse på at egne meninger og ideer er viktige, tror jeg er en nøkkel for en mer “matchende skolekorpsbevegelse”.

Det tradisjonelle korpsrepertoaret er nok ikke veldig aktuelt for barn og unge i dag. Som Turtum har skrevet passer ikke korpsmusikken nødvendigvis inn i ungdomskulturen og hennes informanter liker ikke å høre på korpsmusikk (2012:102). Fon mener at barn og unge er opptatt av å spille musikk de mestrer, uavhengig av sjanger. Et viktig poeng her er at originalskrevet korpsrepertoar er tilpasset nettopp korps og det tar frem styrkene ved denne besetningen. Jeg mener også man kan se på det tradisjonelle korpsrepertoaret som perspektivutvidelse og innføring i en lang tradisjon. Som jeg har nevnt mener Fors at dirigenter er viktige kulturbyggere og kulturbærere, og at det er viktig å bringe det tradisjonelle spesialkomponerte korpsrepertoaret videre (2014:32). I pilotprosjektet var ikke dette et direkte fokus, men jeg mener også at dette er en viktig oppgave. Oppgaven som kulturbærer må imidlertid ikke være første prioritet alltid, da vi har sett hvor viktig det er å la barna være medbestemmende og fokusere på hvordan aktiviteten matcher medlemmenes forhandlinger med seg selv.

Frede V. Nielsen hevder at det finnes, og bør finnes, fundamentale verdigrunnlag som fungerer målsettende og avgrensende for pedagogisk virksomhet. Verdigrunnlaget kan bare velges og begrunnes, ikke forskes frem i naturvitenskapelig forstand. Det må refereres til menneskesyn, samfunnsideal, kulturell tradisjon og forestilling om fremtidig virkelighet (Nielsen 1998:19). Ruud nevner noen sentrale verdier som han mener er verdt å ta med seg fra den tradisjonelle musikkpedagogikken: Selvdisiplin, øving, håndverk, kunnskap, gjennomarbeidet personlig uttrykk med forankring i en lang historisk tradisjon, sammen med fordypning i musikalske kunstverk og en kritisk grunnholdning til musikk og musikkliv (1996:10). Han skriver også:

Det er mitt utgangspunkt (...) at så lenge det handler om pedagogikk har vi å gjøre med en aktivitet som har til hensikt å føre eleven inn i en prosess som ikke bare har med privat vekst og tilpasning å gjøre, men som gir deltagerne et forhold til historien, et grep om den rasjonalitet som gjør oss i stand til å delta aktivt som *allsidige personligheter* i samfunnet. Men samtidig tror jeg at pedagogene ikke kan legge situasjonen til rette for en meningsfylt musikkpedagogisk prosess uten å ta i betraktning det motivasjonsgrunnlaget som læring springer ut av. Og dette motivasjonsgrunnlaget er fundert i ikke bare kroppen og følelsene, men i den totale musikalske identitet som konstrueres i løpet av sosialiseringprosessen; en identitet som knytter musikk sammen med vår tidsmessige og geografiske tilhørighet, til mestringsopplevelse, handlingskompetanse og meningsforankring. (Ruud 1996:26-27)

Jeg siterte i kapittel tre Fon, som forteller at skolekorpene er særdeles best i klassen på reproduksjon og tradisjon. Dette kan tyde på at mange ikke har et bevisst forhold til om aktiviteten er aktuell for medlemmene eller at de får være medbestemmende i aktiviteten. Dette mener jeg avdekker et stort potensiale. Hvis korpsbevegelsen skal være en inkluderende bevegelse med en aktuell aktivitet må den la nye tanker og praksiser slippe frem, og man må reflektere rundt hvordan aktiviteten matcher barn og unges situasjon. Dette er i tråd med den flerkulturelle pedagogikken, hvor Fajerrson mener at vi burde være åpen og stille spørsmål ved det meste fordi mye i dag er knyttet til dominerende diskurser og basert på et majoritetsperspektiv, og normaliserende, monokulturelle diskurser som marginaliserer mangfold er sterke (2009:26-28). Väkevä og Westerlund skriver i artikkelen "Democracy in music education":

Music educators that want to apply democratic procedures need to constantly invent new ways of cooperation and continue to search for meaning in relation to the experience of the students and to the educational situations and contexts. (Väkevä og Westerlund 2007:103)

## 5.1 Konklusjon

I oppgaven har jeg forsøkt å belyse problemstillingen: *Hvordan kan skolekorpene legge til rette for å inkluderer barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn?* Vi har sett at korpset som jeg har gjort min studie i, er knyttet til en skole med en høyere andel personer med innvandrerbakgrunn og med lavere sosioøkonomiske ressurser enn landsgjennomsnittet, og er på den måten ikke representativt for gjennomsnittsskolekorpset i Norge. Det er allikevel et aktuelt tilfelle, da noen områder, spesielt i de store byene i Norge, i større eller mindre grad preges av en slik situasjon, og personer med innvandrerbakgrunn utgjør 32 prosent av Oslos befolkning og 15 prosent av landets befolkning (Statistisk sentralbyrå 2015).

Minoritetsbarn og – ungdom er ikke en marginal gruppe i byen. Store deler av Oslos yngre befolkning har foreldre som er født i såkalt ikke-vestlige land. I hvilken grad de frivillige barne- og ungdomsorganisasjonene er i stand til å nå ut til barn og unge med etnisk minoritetsbakgrunn, er derfor ikke et spørsmål om veldedighet overfor en marginal gruppe, men et spørsmål om organisasjonenes oppslutning og legitimitet i et flerkulturelt samfunn. (Friberg og Gautun 2007:15-16)

Selv om dette korpset ikke representerer gjennomsnittet mener jeg at oppgaven belyser noen aspekter som er gyldige for et hvilket som helst korps, uavhengig av sammensetningen i rekrutteringsgrunnlaget. For oversikt og oppsummering har jeg lagd en punktliste med aspekter som har vist seg viktige for inkludering av personer med innvandrerbakgrunn i skolekorps og for en generelt inkluderende praksis.

Organisasjon:

- På samfunns- og politisk nivå synes det viktig å jobbe imot at lokalmiljøer blir preget av en høy andel ressursvake mennesker, da skolekorpene er avhengig av at foreldrene kan delta og bidra til korpene. I tillegg kan man jobbe for flere og bedre støtteordninger til spesielt utsatte korps.
- NMF bør være oppdatert på støtteordninger som allerede finnes slik at de kan informere om disse og hjelpe korpene med søknader.
- NMF og korpene bør jobbe for å spre kunnskap til forskjellige innvandremiljøer om hvordan korpene kan være en trygg og god fritidsarena, som gir ferdigheter og økt livskvalitet for medlemmene. Dette er fordi korpsbevegelsen mest sannsynlig ikke forbindes med sunnhetsidealer for mange med innvandrerbakgrunn, og tilliten til andre mennesker er lavere blant personer med ikke-vestlig bakgrunn, enn hos personer med vestlig bakgrunn.

- I kontakt med foreldre som har innvandrerbakgrunn kan korpse ne legge vekt på at de har en tilknytning til skolen. Dette kan føre til at foreldre får en større tillit til aktiviteten. Her kan det også være fornuftig å få til gode samarbeid med skolene og prøve å utføre øvelser rett etter skoletid. Dette vil også føre til at utfordringen med transport ikke blir en hindring for de som har begrenset økonomi.
- Jeg vil anbefale skolekorpse ne å bruke så mange informasjonskanaler som mulig for å rekruttere foreldre til å bidra i korpset. I tillegg til skriftlig informasjon, synes det effektivt med direkte kontakt gjennom å ringe og å sørge for møteplasser der man kan bli kjent. Vi så at det fungerte å snakke med barna om hva korpset trenger slik at de kan formidle dette til sine foreldre.
- Korpse ne bør være bevisst på at kontingenter og egenandeler kan være problematiske for noen, og det bør gis fritak og moderasjon. Dette må være et reelt alternativ som alle potensielle medlemmer blir informert om. For å løse dette bør korpse ne gjøre seg kjent med støtteordninger som finnes, blant annet gjennom NAV, og gi informasjon og hjelp til de som trenger det og er åpne for det.
- For at flere skal føle seg kvalifisert til å bidra til korpset bør man prøve å senke terskelen for deltakelse i styrearbeid og i komiteer. Jeg vil tro at konkrete oppgaver og klare ansvarsområder vil være positivt.
- Korpse ne burde sørge for at det er kontinuitet i aktiviteter slik at man kan bygge opp nettverk, og man unngår krevende situasjoner hvor man må starte på bar bakke. Dette vil også være positivt for det musikkpedagogiske. Ved kontinuitet vil medlemmer som har spilt lengre være på et høyere nivå enn nye medlemmer, og disse kan støtte og gi motivasjon til de nye og kvaliteten på musikken vil bli høyere.

#### Musikkpedagogikk:

- For å tilrettelegge for en mangfoldig medlemsgruppe i korps bør undervisningen på øvelsene være variert. I et flerkulturelt samfunn bør alle musikkpedagoger jobbe for å tilegne seg kompetanse innen flere sjangre og musikktradisjoner. En variert undervisning kan både innebære variert musikk og forskjellige innøvingsmetoder. Man kan prøve å utnytte barnas “egen musikk”, men også internasjonal populærmusikk som de aller fleste barn har et forhold til. Dette mener jeg bør gjelde uansett medlemsgruppe, da alle barn og unge har forskjellig utgangspunkt og



kunnskap. Hovedmålet må være at alle barna skal få gode mestringsopplevelser, og få utnyttet sin medbrakte kompetanse.

- Dirigenter og instruktører har et viktig ansvar som kulturbærere av korpstradisjonen, men det er veldig viktig å være kritisk til hva man gjør og ikke gjør. Tradisjon eller reproduksjon bør ikke alltid være løsning eller prioritet, og for at aktiviteten skal fortsette å være aktuell bør man ha fokus på hvordan den er tilpasset medlemmenes behov og situasjon.
- Man bør ha fokus på å la medlemmene være medbestemmende i aktiviteten. Dette handler om å legge til rette for at barn og unge både får komme med ønsker og ideer, og å møte disse ideene og ønskene på en måte som gjør at barna føler at deres mening betyr noe og er viktig. Medbestemmelse kan dreie seg om alle deler av aktiviteten og her bør man prøve å være kreativ i forhold til hvordan man kan involvere barna.
- Best mulig musikalsk kvalitet burde være et overordnet mål med musikkundervisningen. Medlemmene hører når det låter fint, og best mulig kvalitet kan føre til at aktiviteten føles mer meningsfull.
- For musikkpedagoger er engasjement og motivasjon avgjørende for å lykkes i skolekorps som drives under krevende forhold. Man bør også være bevisst på at flere barn og unge i Norge lever under fattigdom og at skolekorpset kan være en aktivitet som betyr mye, og derfor er viktig for deres utvikling og liv. Å kunne være en del av dette er et ansvar og et privilegium.

## **5.2 Veien videre**

For at korpsbevegelsen som helhet skal kunne videreføres med den utbredning som den har i dag, vil inkludering av barn, unge og foreldre med innvandrerbakgrunn i skolekorps være viktig. Jeg vet at NMF jobber aktivt med dette, og jeg håper at man fremover vil kunne gjøre seg erfaringer og samle gode tiltak som kan gjøre dette mulig i større grad enn i dag. Denne masteroppgaven håper jeg kan være et beskjedent bidrag til prosessen. Med utgangspunkt i erfaringene jeg fått gjennom arbeidet med denne oppgaven ønsker jeg til slutt å komme med noen forslag til videre forskning innenfor temaet. Som vi har sett er ikke korpsforskningen omfattende, og i sammenheng med inkludering av personer med innvandrerbakgrunn vil alle bidrag være så og si nye.

Situasjonen i Klingerud Skolekorps er som nevnt ikke representativ for gjennomsnittsskolekorpset, og jeg tror det hadde vært spennende å fordype seg i andre skolekorps med en annen medlemssammensetning i forhold til kulturell og språklig bakgrunn. Jeg ville ha valgt et korps der man har en større andel etnisk norske, hvor de med innvandrerbakgrunn er i mindretall. Her vil jeg tro at andre tema og problemstillinger enn de som har kommet frem i denne oppgaven vil dukke opp. Som Friberg og Gautun skriver har idretten ikke bare potensial for å skape samhold og fellesskap, men den kan også bidra til å reproducere og skape konflikter (2007:15). Dette gjelder også for musikkorps, og ved å avdekke hvordan dette eventuelt skjer eller ikke skjer ville man vært sterkere rustet til å motvirke konflikter. Det hadde også vært interessant å undersøke hvordan personer med innvandrerbakgrunn i forskjellige miljøer oppfatter korpsaktiviteten, og å finne ut hva som hadde gjort aktiviteten mer attraktiv i disse miljøene. På denne måten hadde man hatt en mulighet til å tilpasse og utvikle aktiviteten til å bli relevant og aktuell for enda flere.

## Litteraturliste

- Aasen, Joar. 2012. *Flerkulturell pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag
- Alvesson, Mats og Sköldberg. 2008. *Tolkning og refelktion. Vitenskapsfilosofi og kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Bakken, Marit. 2009. "Iph`indlela. Notions of cultural complexity and musical space in the Field Band Foundation of South Africa". Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene. 2012. *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eide, Brit J. og Winger, Nina. 2003. *Fra barns synsvinkel. Intervju med barn – metodiske og etiske refleksjoner*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Eimhjellen, Ivar og Segard, Signe B. 2013. "Etniske minoriteter og frivillige organisasjoner". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 15-18. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Elvhaug, Ingun H. B. 2008. "Gruppeundervisning og enkeltundervisning i instrumentalundervisning i kulturskolen: Lærernes erfaringer og deres valg av læringsrom". Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole.
- Enjolras, Bernhard, Steen-Johnsen, Kari og Ødegård, Guri. 2013. "Deltagelse i frivillige organisasjoner. Forutsetninger og effekter". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 37-40. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Enjolras, Bernhard og Wollebæk, Dag. 2013. "Frivillige organisasjoner, sosial utjevning og inkludering". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 37-40. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Eriksen, Thomas Hylland. 2015. "Flerkulturelle samfunn". I *Store norske leksikon*. Lest 21.04.2015. [https://snl.no/flerkulturelle\\_samfunn](https://snl.no/flerkulturelle_samfunn)

- Fajersson, Karin Elise. 2009. "Flerkulturell pedagogikk og åpninger for mangfold". I *Grip Sjansene! Profesjonskompetanse, barn og kulturelt mangfold*, redigert av Fajersson, Karlsson, Becher og Otterstad, 23-35. Oslo: Cappelen Damm
- Fangen, Katrine. 2010. *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Field Band Foundation. 2015. "Vision". Lest 20.04.2015. <http://fieldband.org.za/vision/>
- Finlay, Linda. 2009. "2. Debating phenomenological methods". I *Phenomenology & Practice, Vol 2, No. 1* redigert av Carina Henriksson Bergen: Phenomenology and practice
- Fors, Elisabeth 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". Masteroppgave, NTNU.
- Friberg, Jon H. og Gautun, Heidi. 2007. *Inkludering av etniske minoriteter i frivillige organisasjoner og fotballag for barn og unge i Oslo*. Oslo: Fafo
- Germundsson, Odd E. 2000. *Du er verdifull! Flerkulturell pedagogikk i praksis*. Oslo: Tano Aschehoug
- Gordon, Thomas. 1999. *Snakk med oss lærer. Trening i kommunikasjon og konfliktløsning*. Oversatt av Trond Winje. Oslo: Grøndahl og Dreyers Forlag
- Gylterud, Sissel. 2011. "Skolekorpset. En arena for samspill og læring". Masteroppgave, Høgskulen i Volda.
- Halvorsen, Knut. 1993. *Å forske på samfunnet, en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Bedriftsøkonomenes Forlag.
- Handegard, Berit. 2007. "Musikkorps, mer en 17.mai? – et kulturanalytisk perspektiv på musikkorps". Masteroppgave, Universitetet i Bergen.
- Hanken, Ingrid M. og Johansen, Geir. 2013. *Musikkundervisningens didaktikk*. Oslo: Cappelen Damm
- Heimonen, Marja og Hebert, David G. 2010. *Pluralism and Minority Rights in Music Education*

- Hjelmbrekke, Sigbjørn og Berge, Ola K. 2010. *Når hornet er lagt på hylla*. Bø: Telemarksforskning
- Imsen, Gunn. 2014. *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Karlsen, Sissel et al. 2013. "Community Music in the Nordic Countries: Politics, Research, Programs, and Education Significance". I *Community Music Today*, redigert av Kari K. Veblen et al., 41-60. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.
- Kaurstad, Guri et al. 2014. *Deltakelse i organiserte fritidsaktiviteter blant barn og unge i Kristiansund*. Molde: Møreforskning.
- Knudsen, Jan Sverre. 2004. *Those That Fly without Wings: Music and Dance in a Chilean Immigrant Community*. Oslo: Unipub AS.
- Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend. 2012. *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Lorentzen, Håkon. 2013. "Statlige tilskudd til frivillige organisasjoner. En empirisk kartlegging". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 68-70. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.
- Malterud, Kirsti. 2013. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning. En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, Sharan B. 1994. *Fallstudien som forskningsmetode*. Oversatt av Björn Nilsson. Lund: Studentlitteratur.
- Neegaard, Miram. 2008. "Hva kan forklare forskjeller i mestring?". Masteroppgave, Universitetet i Oslo.
- Nielsen, Frede V. 1998. *Almen Musikdidaktik*. København: Akademisk Forlag
- Norges Musikkorps Forbund. "Handlingsplan for 2012-2016". Upublisert dokument, 2012. PDF-fil.

- Norges Musikkorps Forbund. 2015a. "Om Norges Musikkorps Forbund". Lest 20.04.2015.  
<http://musikkorps.no/om-nmf/>
- Norges Musikkorps Forbund. 2015b. "PULSE Stronger Together". Lest 20.04.2015.  
<http://musikkorps.no/musikk-og-drill/pulse/>
- NOU 2010:7 2010. *Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- OECD. 2010. *Educating teachers for diversity: meeting the challenge*. OECD: Center for educational research and innovation
- Regjeringen. 2014. "Barn i fattige familier". Lest 21.04.2015.  
[https://www.regjeringen.no/nb/om\\_regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/Et-sterkere-sosialt-sikkerhetsnett-/Satsning-pa-familievernet/id753058/](https://www.regjeringen.no/nb/om_regjeringa/solberg/Regjeringens-satsingsomrader/Regjeringens-satsingsomrader/Et-sterkere-sosialt-sikkerhetsnett-/Satsning-pa-familievernet/id753058/)
- Regjeringen. 2015. "Likestilling og inkludering". Lest 21.04.2015.  
<https://www.regjeringen.no/nb/tema/likestilling-og-inkludering/id922/>
- Roaldsnes, Merete H. 2008. "Musikkterapi i flerkulturelle grupper". Masteroppgave, Norges Musikkhøgskole.
- Ruud, Even. 1995. "Kvalitativ metode i musikkpedagogisk forskning". I *Nordisk musikkpedagogisk forskning*, redigert av Harald Jørgensen og Ingrid Maria Hanken, 139-152. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Ruud, Even. 1996. *Musikk og verdier. Musikkpedagogiske essays*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even. 1997. *Musikk og identitet*. Oslo: Universitetsforlaget
- Ruud, Even. 2008. "Hvorfor musikk som terapi?". I *Kulturen och hälsan. Essäer om sambandet mellan kulturens yttringar och hälsans tillstånd*, redigert av G. Bjursell og L. V. Westerhäll, 75-102. Santérus Förlag.
- Säfvenbom, Reidar. 2005. *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst*. Oslo: Universitetsforlaget

- Skogdal, Signhild. 2014. "Inkludering er deltakelse for alle". I *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid*, redigert av Lise Lundh, Herlaug Hjelmbrække og Signhild Skogdal, 41-52. Oslo: Universitetsforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. 2014a. "Flere innvandrerbarnfamilier med lavinntekt". Lest 11.04.2015. <http://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/artikler-og-publikasjoner/flere-innvandrerbarnfamilier-med-lavinntekt>
- Statistisk Sentralbyrå. 2014b. "Nøkkeltall for inntekt og forbruk". Lest 11.04.2015. <http://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/nokkeltall>
- Statistisk Sentralbyrå. 2015. "Innvandrere og norskfødte med innvandrereforeldre, 1. januar 2015". Lest 11.04.2015. <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvbef/aar/2015-03-04#content>
- Stige, Brynjulf. 2005. "Musikk som tilbud om deltakelse". I *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst*, redigert av Reidar Säfvenbom, 121-146. Oslo: Universitetsforlaget
- Thagaard, Tove. 2009. *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget
- Thorød, Anna Brita. 2012. "Er det for dyrt? Om barn og unges deltakelse og valg av organiserte fritidsaktiviteter når familiens økonomi er svak". I *Fontene forskning 01.12*, 19-31. Oslo: Fellesorganisasjonen
- Turtum, Nina G. 2012. "Ungdom og korps. Hvorfor velger ungdommer å slutte i den frivillige, musikalske læringspraksisen som korpset utgjør?". Masteroppgave, Høgskolen i Hedemark.
- Väkevä, L. og Westerlund H. 2007. "The `method` of Democracy in Music Education". I *Action, Criticism, and Theory of Music Education*, 6/4, 96-108. [http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva\\_Westerlund6\\_4.pdf](http://act.maydaygroup.org/articles/Vakeva_Westerlund6_4.pdf)
- Varkøy, Øivind. 1997. *Hvorfor musikk? – en musikkpedagogisk idèhistorie*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Veblen, Kari K. 2013. *Community Music Today*. Plymouth: Rowman and Littlefield Education.

Vogt, Kari. 2009. "Haram". I *Store norske leksikon*. Lest 21.04.2015. <https://snl.no/haram>

Widerberg, Karin. 2001. *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt* Oslo:  
Universitetsforlaget

Wollebæk, Dag og Sivesind, Karl H. 2013. "Fra folkebevegelse til filantropi? Frivillig innsats i Norge 1997-2009". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 9-12. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.

Ødegård, Guro. 2013. "Foreningsliv i et flerkulturelt lokalsamfunn. En studie om integrasjon og sosial kapital". I *Frivillighet i Norge – Senterets sluttrapport etter 5 år*, redigert av Bernard Enjolras og Kristin Strømsnes, 49-51. Oslo: Senter for forskning på sivilsamfunn og frivillig sektor.



# Vedlegg

- 1. Intervjuguide, styremedlem**
- 2. Intervjuguide, medlemmer**

## Vedlegg 1: Intervjuguide, styremedlem

### 1. Introduksjon:

Jeg informerer om hva intervjuet skal brukes til og forklarer taushetsplikt og anonymitet. Spør om noe er ukart og om det er informanten har noen spørsmål. Jeg informerer om opptak av intervjuet og sørger for samtykke til dette. Forklarer at jeg kommer til å spørre om saker som vi har snakket om før, men at det er bra med repetisjon.

### 2. Komme i gang:

Hvor lenge har du hatt barn i korpset og når ble du med i styret? Hva har vært din rolle?

### 3. Nøkkelspørsmål:

Hva tenker du om korpset slik det har fungert det siste året?

Høydepunkter? Hva er det som fungerer?

Hvilke utfordringer utfordringer og/eller frustrasjoner har vi/du hatt?

Hvordan tror du vi kan gjøre korpset enda bedre? (Organisatorisk, musikalsk, sosialt)

Hvorfor har du engasjert deg i korpset?

Hvorfor tror du barna er med i korpset?

### 4. Oppsummering:

Oppsummerer og sørger for at jeg har forstått informanten riktig. Er det noe å legge til? Spørsmål eller klargjøringer.

## Vedlegg 2: Intervjuguide, medlemmer

### 1. Introduksjon:

Jeg informerer om hva intervjuet skal brukes til og forklarer taushetsplikt og anonymitet. Spør om noe er ukart og om informanten har noen spørsmål. Jeg informerer om opptak av intervjuet og sørger for samtykke til dette.

### 2. Komme i gang:

Hva spiller du?

Hvor lenge har du spilt i korpset?

### 3. Korpset som sosial aktivitet/miljø, nøkkelspørsmål:

Hvordan er det å være med i korpset?

Husker dere noen spesielle aktiviteter eller øyeblikk fra korpset?

Hva synes klassekameratene om at dere spiller i korpset?

Har dere spilt mange konserter med korpset? Har dere spilt for de andre elevene på skolen?

Hva synes de hjemme om at du spiller i korpset?

Har du opplevd at noen har blitt mobbet i korpset?

Er det noe som er annerledes i Klingerudkorpset, enn i andre skolekorps?

### Korpset som læringsarena, nøkkelspørsmål

Hvordan har det vært å lære å spille et instrument? Får dere til å spille på instrumentet ditt?

Hvordan har det vært å ha sørafrikanere som instruktører i korpset?

Hvilken sang liker dere best? Hvorfor?

Hvilken sang har du likt minst? Hvorfor?

Hvordan er det å spille musikk uten noter?

Hvordan er det å spille musikk med noter?

Hvordan er det å gå og spille med korpset på 17. mai?

Har du lært noe nytt etter at du begynte i korpset?

Kommer du og de andre medlemmene tidsnok til øvelsene?

Kan du fortelle om en god opplevelse fra korpset?

### 4. Oppsummering

Oppsummerer funn og sørger for at jeg har forstått informanten riktig. Er det noe å legge til? Spørsmål eller klargjøringer.