

# MED ORKESTERET SOM LÆRINGSARENA

*En kvalitativ studie om den skjulte læreplanen i  
faget orkester ved Norges musikkhøgskole, med  
blikk på gruppelederrollen*

Trude Eick

Masteroppgave i musikkpedagogikk

Høst 2017

Norges musikkhøgskole



Copyright

År: 2017

Tittel: Med orkesteret som læringsarena

Forfatter: Trude Eick

# Sammendrag

Temaet i denne masteroppgaven er gruppelederrollen slik den fremstår i den skjulte læreplanen i faget orkester ved Norges musikkhøgskole. Jeg har lagt frem ulike artikler der skjult læreplan er brukt som analysegrunnlag. Jeg har også skrevet om ulike former for ledelse, og ledelse som en lært ferdighet.

De empiriske dataene har jeg fått gjennom observasjon og 9 kvalitative intervjuer. Jeg observerte et helt orkesterprosjekt, og intervjuet gruppeledere på dette prosjektet. Jeg har kategorisert og analysert kunnskap som tidligere har vært tilslørt. Ved å konsentrere meg om gruppelederrollen søker jeg å belyse hvordan lederopplæring inngår i den skjulte læreplanen for derigjennom å utvikle et grunnlag for å endre eller videreutvikle den skriftlige læreplanen.

I analysen kommer det frem at orkesteret er en viktig undervisningsarena. Lederopplæringen på gruppeledernivå viste seg å være tilfeldig og noe studentene etterspør. Orkesterfaget har nær tilknytning til hovedinstrumentundervisningen, siden faget er knyttet til studiepoengene i hovedinstrument. Analysen avdekker flere aspekter ved den skjulte læreplan. Lærernes tause tilstedeværelse, ønsket og uønsket læringsutbytte, nonverbal kommunikasjon er kategorier som peker på en skjult læreplan, ikke den skrevne læreplanen. Analysen peker også i retning av at studentenes kulturelle kapital har betydning for tilegnelse av gruppelederkompetanse når den er lite eller ikke formalisert gjennom undervisningen.

Ved hjelp av teori om skjult læreplan avdekkes ulike sider ved undervisningen i orkester på Norges musikkhøgskole. Studien peker også på mulige utviklingsområder som kan bidra til å gjøre at orkesterfaget tar likestilling mellom kjønnene på alvor.

Studien peker også på områder innen orkesterfaget hvor likestillingen mellom kjønnene kan økes.



# Forord

Bak musikkutøvelse, gyldne øyeblikk og kunstopplevelser ligger det grundige studier, timevis med øving og et bevisst forhold til egen utøvelse alene og i samspill med andre. I samspill med andre kan det oppstå hierarkier. Orkesteret er en arena der samspill og felles musisering er hovedfokus, men også et sted der hierarkiene fremtrer veldig tydelig. For å bli en god orkestermusiker kan det øves på ferdigheter som går langt forbi det å gestalte notene. Med min interesse for ledelse og musikk, orkestersamspill og søken etter å forstå hva som «egentlig» skjer når et orkester spiller, falt valget av tema for min masteroppgave lett. Ved å rette blikket forbi den skrevne læreplanen, og å lete etter den skjulte, er det min forhåpning at oppgaven kan bidra til å utvikle faget orkester med blikk på gruppelederrollen.

Når jeg setter sluttstrek er det mange å takke. Jeg har vært omsluttet av gode folk som har heiet på meg og hjulpet meg både i forskningsarbeidet og i det private liv.

Jeg må først og fremst takke min fantastisk kunnskapsrike og dyktige veileder Geir Johansen. Dernest vil jeg takke informantene ved Norges musikkhøgskole for velvillig å stille opp til intervjuer, og orkesteret og orkesteradministrasjonen for den tillit de har vist meg ved å la meg følge et helt orkesterprosjekt.

Jeg må også takke det flotte, musikkpedagogiske fagmiljøet på Norges musikkhøgskole. Uten disse gode, kunnskapsrike menneskene hadde ikke denne masteroppgaven latt seg gjennomføre.

Privat må jeg takke guttene mine, Simon og Gabriel, for å gi meg verdifull innsikt i livet og for den interesse de har vist for hva jeg har jobbet med de siste månedene. Jeg vil spesielt takke søsteren min for alltid å stille opp, og resten av familien for å støtte og lykkeønskninger. Takk også til venner som har hatt stor forståelse for at jeg ikke alltid har vært tilgjengelig denne høsten.

Bekkestua, desember 2017

Trude Eick

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>Innledning</b>	<b>1</b>
1.1	<b>Bakgrunn</b>	<b>1</b>
1.1.1	Bakgrunn for oppgaven, valg av tema og problemstilling	1
1.1.2	Orkester på studieplanen	2
1.2	<b>Tema for oppgaven</b>	<b>3</b>
1.3	<b>Problemstilling</b>	<b>3</b>
1.4	<b>Begrepsavklaring</b>	<b>4</b>
1.4.1	Innledning	4
1.4.2	Hva er ledelse i et orkester?	4
1.4.3	Hva er skjult læreplan/ hidden curriculum?	7
1.5	<b>Disposisjon</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>Tidligere forskning</b>	<b>8</b>
2.1	<b>Livet i klasserommet</b>	<b>8</b>
2.2	<b>Høyere utdanning</b>	<b>9</b>
2.3	<b>Den skjulte læreplanen i sosiologifaget</b>	<b>10</b>
2.4	<b>Hva skal vi gjøre med en skjulte læreplan når vi finner en?</b>	<b>14</b>
2.5	<b>Hva underviser skoler?</b>	<b>16</b>
2.6	<b>Perspektiver på storsamfunnet</b>	<b>18</b>
2.7	<b>Multikulturelle perspektiver</b>	<b>20</b>
2.8	<b>Høyere musikkutdanning</b>	<b>21</b>
2.9	<b>"The hidden curriculum" i min masteroppgave</b>	<b>23</b>
<b>3</b>	<b>Ledelse</b>	<b>24</b>
3.1	<b>Hva er ledelse?</b>	<b>24</b>
3.2	<b>Kunstnerisk ledelse</b>	<b>26</b>
3.2.1	Todelt ledelse- Administrativt og kunstnerisk	26
3.2.2	Personlighetstrekk og lederferdigheter	26
3.2.3	Ledelse i et kjønnsperspektiv	29
	Det kan synes som om norsk orkesterledelse går mot et mer likestilt arbeidsmarked	30
3.2.4	Ulike produksjonskulturer	30
3.2.5	Oppsummering	31
<b>4</b>	<b>Metode</b>	<b>32</b>
4.1	<b>En kvalitativ tilnærming</b>	<b>32</b>
4.2	<b>Informasjonsinnsamling</b>	<b>32</b>
4.2.1	Nivå 1, gruppelederne	32
4.2.2	Nivå 2, orkesteret	33
4.2.3	Nivå 3, Norges musikkhøgskole	34
4.2.4	Prøveobservasjon	35
4.2.5	Prøveintervju?	36
4.2.6	Informantutvelgelse	36
4.2.7	Informanter, endelig utvalg	37
4.3	<b>Gjennomføring av observasjon og intervjuer</b>	<b>38</b>
4.3.1	Gjennomføring av observasjon	38
4.3.2	Observasjonens analysekategorier	41
4.3.3	Planlegging og gjennomføring av intervjuene	42
4.3.4	Transkripsjon av intervjuene	44

4.3.5	Koding av transkripsjonene .....	44
4.3.6	Sammenfatning av observasjon og intervjuer .....	45
4.3.7	Validitet og reliabilitet i undersøkelsen.....	46
4.3.8	Tillatelser .....	47
<b>5</b>	<b>Styringsdokumenter for orkester ved Norges Musikkhøgskole.....</b>	<b>49</b>
5.1	Planens ulike versjoner .....	49
5.2	Studieplanen for studenter startkull 2012 og tidligere.....	50
5.3	Studieplanen for studenter startkull 2013 eller senere.....	51
5.3.1	Mastergradsstudenters studieplan i orkester.....	51
5.4	Retningslinjer for deltagelse .....	52
5.5	Lærerens rolle .....	53
<b>6</b>	<b>Resultater .....</b>	<b>54</b>
6.1	Intendert læringsutbytte og uintendert læringsutbytte.....	54
6.2	Lærernes posisjon som taus eller tilstedeværende.....	56
6.3	Dirigentens arbeide, autoritær kontra autoritativ.....	58
6.4	Nonverbal kommunikasjon kontra verbal kommunikasjon.....	59
6.5	Studentenes for- og etterarbeid .....	61
6.6	Syn på egne lederferdigheter .....	63
6.7	Syn på generelle gruppelederferdigheter.....	65
6.8	Kjønnsdimensjonen i ledelse .....	66
6.9	Kunnskap om styringsdokumenter .....	67
6.10	Individ og fellesskap .....	68
6.11	Klær, prøve kontra konsert.....	68
6.12	Før prøven.....	70
6.13	Dirigenten .....	71
6.14	Kroppsspråk.....	72
6.15	Fysiske forhold .....	74
6.16	Kjønnsperspektiv .....	74
6.17	Etter konserten.....	75
<b>7</b>	<b>Diskusjon .....</b>	<b>76</b>
7.1	Resultater i teoretisk perspektiv.....	76
7.1.1	Lærernes tilstedeværelse, skjult og åpen.....	76
7.1.2	Ulikhet i kulturell kapital.....	78
7.1.3	Lederferdigheter .....	79
7.1.4	Kjønnsperspektiv.....	81
7.1.5	Studentevalueringen .....	82
<b>8</b>	<b>Avslutning.....</b>	<b>84</b>
8.1	Hvordan kan orkesteret som læringsarena videreutvikles? .....	84
8.1.1	Læreplanens og styringsdokumentenes rolle.....	86
8.2	Fagets relevans til dagens yrkesliv .....	86
8.3	Forslag til videre forskning.....	87
	<b>Litteraturliste.....</b>	<b>88</b>
	<b>Vedlegg / Appendiks.....</b>	<b>91</b>





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

### 1.1.1 Bakgrunn for oppgaven, valg av tema og problemstilling

Da jeg søkte masterstudiet i musikkpedagogikk ved Norges musikkhøgskole (NMH) var jeg motivert for å se etter strukturelle forhold som kan ha betydning i musikkpedagogiske sammenhenger. Jeg hadde omfattende erfaring med gruppelederrollen i orkesteret og behov for å fordype meg i hvordan det undervises i orkesterledelse i høyere musikkutdanning.

Jeg studerte musikkpedagogikk med valthorn som hovedinstrument på NMH 1989- 94. Etter studiet fikk jeg jobb som hornist i et av Forsvarets musikkorps. I studietiden hadde jeg spilt mye i orkesteret ved NMH, Ungdomssymfonikerne og også vikariert i profesjonelle ensembler og orkestre/korps som hornist. Etter å ha vunnet prøvespill og stått ut prøveperioden hadde jeg erfaring og kunnskap nok til å være utøvende musiker. Likevel kjente jeg et potensiale for å bli en bedre leder, også for kolleger som kunne være eldre og mer erfarne enn meg.

I 1998 sa jeg opp jobben som hornist i det militære korpset for å jobbe som frilansmusiker og instrumentalpedagog. Etter mange år som utøvende frilanser og med faste jobber som musikkpedagog og dirigent, tok jeg kurset «Kunstens Kvinner» i regi av kunstnerorganisasjonene og Kulturdepartementet, arrangert av Arbeidsforskningsinstituttet (AFI). Det tok for seg individuell ledelse og var forbeholdt kvinner med ledererfaring fra utøvende yrker. Dette kurset betød mye for meg, det ga meg nye perspektiver på ledelse og likestilling.

Jeg har personlig erfaring for at det er krevende å være kvinnelig instrumentalist. Jeg initierte improvisasjonsserien «Kvinnelige improviserende instrumentalister», en konsertserie bassklarinetlisten, saksofonisten, bandlederen og komponisten Mathilde Grooss Viddal og jeg arrangerte over tre sesonger i Biermannsgården, Oslo, 2004–2007.

Med denne serien bygget vi nettverk og kompetanse, både sammen med og for andre kvinnelige musikere innen det frie feltet. Jeg har i tillegg alltid jobbet helt klassisk, i orkestre og korps, men hvordan erverver man seg kompetanse som gruppeleder i et orkester? Dette retter jeg oppmerksomheten mot i denne masteroppgaven.

Den kompetansen jeg har ervervet som gruppeleder i et orkester ble ikke prioritert i musikerutdanningen. Det jeg hadde med meg fra utdanningen, særlig med tanke på gruppelederrollen, bygde mer på uttalte tradisjoner og orkesterpraksis, enn på avklarte

prioriteringer i studieplan og styringsdokumenter. Dette inkluderte også kjønnsfordelingen mellom mannlige og kvinnelige gruppeledere. Sammenlagt gjorde dette det aktuelt å trekke inn begrepet «skjult læreplan» (se for eks. Margolis 2001).

Gjennom å analysere gruppelederrollen i den skjulte læreplanen i emnet orkester på Norges Musikkhøgskole, tror jeg kunnskapen om denne kan bli mer synliggjort. Gjennom synliggjøring og systematisering kan man få verktøy for å videreutvikle faget, øke kunnskapsnivået og mulighetene for mer forskningsbaserte valg i utdanningen.

### **1.1.2 Orkester på studieplanen**

I planen for kandidatstudiet i utøving-klassisk ved Norges Musikkhøgskole (NMH) er hovedinstrumentundervisningen delt opp i flere emner. Det er en distinkt forskjell mellom det mer folkelige «fag» i for eksempel videregående skole, og «emne» som på NMH blir brukt om all timeplanfestet undervisning. For bachelorstudentene på kandidatstudiet i utøving-klassisk med orkesterinstrumenter ved NMH er orkester et obligatorisk emne. Syv emner ligger under utøvende for disse studentene. Disse er hovedinstrument, innstudering og akkompagnement, orkester og kammerorkester, forum og interpretasjon, formidling, improvisasjon og kammermusikk. Masterstudentene kan også bli satt opp på prosjekter ved behov, helst som gruppeledere.

Ordet fag blir brukt på mange ulike måter. I høyere musikkutdanning studerer man faget musikk. Faget er delt opp på mange måter, og de enkelte delene blir også kalt fag som gehørtrening, musikkhistorie, akkompagnement, direksjon osv. Lærerne er fagspecialister og anser det de underviser i som sitt «fag». Vi kan skille mellom lærerens egen kompetanse eller kunnskapsbase, for eksempel trompet, og den totale kunnskapsbase læreren underviser i. Vi snakker om basisfag og undervisningsfag. På andre utdanningsnivåer og i andre skoleslag brukes «fag» på andre måter. I grunnskolen brukes det om *grunnskolefaget* musikk. Et eksempel på hvordan ordet fag kan brukes finner vi i John Vinges doktorgradsavhandling «Vurdering i musikkfaget. En deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres undervisningspraksis i ungdomsskolen» (Vinge 2014). I sin avhandlingen tar han for seg *hele* faget musikk.

Min erfaring er at studentene anser orkester som et frittstående fag, selv om det ligger under hovedinstrumentparaplyen. Hva er årsaken til det? Kan det være at de synes det ligger en

annen type øving, selvdisiplin og læring til grunn for å spille i orkester? Kan det være fordi de ikke er så interessert i å jobbe for orkesteret på musikkhøgskolen? Kan det være fordi deres lærere ikke synes det er så interessant med orkester? Kan det være fordi orkesteret har et hierarki som man opplever som utfordrende? Kan det være at man trenger opplæring i helt andre ferdigheter enn det solistiske for å beherske orkestersituasjonen? Kan det være at studentene vet at det kreves andre tekniske, mellommenneskelige og sosiale ferdigheter som gruppeleder enn når man spiller solo?

Disse spørsmålene kan stå som et anslag til hva studentene lærer og noen sider ved faget orkester som jeg kommer til å belyse. Disse sidene kan vise til et skjult pensum og derved en skjult læreplan i faget orkester.

Jeg velger å kalle orkester for et fag. Jeg vil rette oppmerksomheten mot ”den skjulte læreplan (hidden curriculum)” i orkester som fag ved NMH.

## **1.2 Tema for oppgaven**

Gjennom forarbeidene og min faglige interesse for ledelse, strukturelle forhold og orkesterspill er teamet for oppgaven blitt: «Den skjulte læreplan i faget orkester ved Norges musikkhøgskole, med blick på gruppelederrollen.»

## **1.3 Problemstilling**

Med utgangspunkt i tematikken og forskningsinteressen jeg har beskrevet ovenfor, er problemstillingen i denne studien:

*Hvordan kan utviklingen av gruppelederkompetanse forstås sett i forhold til studieplanfestet innhold og skjult læreplan i faget orkester ved Norges musikkhøgskole?*

Studien prøver å belyse ulike sider av studieplanens beskrivelse av faget orkester og hvordan studentenes oppfatninger av undervisningen og læringsutbyttet i faget bidrar til å identifisere sider ved en skjult læreplan som peker mot gruppelederkompetanse.

## 1.4 Begrepsavklaring

### 1.4.1 Innledning

Opp gjennom symfoniorkesterets historie har det utviklet seg et hierarki med tydelige nivåer. Orkesteret som kulturinstitusjon innen vestlig musikktradisjon har eksistert siden 1448, hevder Mertens (2010 s. 13). Da ble Det Kongelige Kapell i København opprettet. I dag er det på verdensbasis ca. 560 orkestre (Mertens, 2010, s 13). Tradisjonelt er orkesteret strukturert i et hierarki bestående av dirigent, konsertmester, gruppeledere og tutti musikere. Orkesteret har vært en av de viktige faste arbeidsplassene for klassisk utdannede musikere i over 500 år. For å få orkesterjobb i dagens arbeidsmarked kreves det mye erfaring og kompetanse om det å sitte i orkester. I tillegg kreves det en stor grad av kunstneriske, solistiske ferdigheter.

Musikken og formen orkesteret formidler musikken på, har vært i stadig utvikling, samtidig som mange av tradisjonene og de strukturmessige forholdene ikke er modernisert.

Elstad og de Paoli hevder at den romantiske opphøyelsen av kunstneren langt på vei legitimerer de hierarkiske arbeidsprosessene i for eksempel et orkester (Elstad og de Paoli, 2012 s. 98)

### 1.4.2 Hva er ledelse i et orkester?

Et orkester pleier å ha en musikalsk leder. Denne er ofte dirigent. De fleste orkestre har en sjefdirigent og flere gjestedirigenter. Sjefdirigentens ansvar er som regel både generelt kunstnerisk utviklingsarbeide som repertoar og programutviklingsarbeide i samarbeid med blant annet kunstnerisk komité, samt å dirigere 8–12 produksjoner hver sesong.

Gjestedirigentene har som regel ikke annet ansvar enn å dirigere sine konserter.

Dirigentene er sjelden fast ansatte. Sjefdirigentene er som regel ansatt på åremål, mens gjestedirigenter blir engasjert på prosjektbasis.

I Norge er det slik at man har faste musikerstillinger i et orkester. Pr i dag er det ikke noen av symfoniorkestrene som praktiserer åremål blant musikere. Det finnes selvsagt flere musikere som er i vikariat og engasjementer, men ingen som kan «miste» jobben sin etter et antall år i en åremålsstilling.

Et orkester er tradisjonelt delt i grupper, etter instrumentbesetningen.

Hver instrumentgruppe har en leder. Denne er utøvende musiker og sitter som regel som solostriker, soloblåser eller soloslagverker. Hvis orkesteret har fast ansatt harpist og/eller pianist fungerer de oftest som gruppeleder for seg selv.

I orkesterhierarkiet er dirigenten på topp. På det neste nivå i hierarkiet kommer konsertmesteren. I større orkestre er det gjerne flere som deler denne posisjonen, men det er oftest én konsertmester, så alternerende konsertmester. Konsertmesteren har rollen som orkesterets talerør utad og blir gjerne et bindeledd mellom orkester og dirigent. I en praktisk situasjon heter det seg at all kommunikasjon til dirigent fra orkestermedlemmer skal gå via konsertmester. Konsertmesteren har også ansvar for å koordinere arbeid med for eksempel å sette buestrøk i samarbeid med de andre gruppelederne på strykeinstrumentene. Konsertmesteren er også gruppeleder for sin egen instrumentgruppe. De andre gruppelederne har ansvar for sine grupper. Gruppelederen har først og fremst et musikalsk ansvar for at gruppen skal fungere optimalt, men også et ansvar for at arbeidsmiljøet er godt. Gruppelederen kan ofte være med på å bestemme hvem som skal være vikarer og til en viss grad også stemmefordeling innad i gruppen. Enkelte orkestre har utarbeidet instruksjoner for stillingene som konsertmester og gruppeleder. For eksempel i Trondheim Symfoniorkester (TSO) er stillingsinstruksen for konsertmester delt inn i fire hoveddeler. Jeg lastet ned stillingsinstruksjoner for musikerne i TSO. (TSO, 2017). Jeg vil her se nærmere på de delene som beskriver konsertmesteren som gruppeleder, og forholdet mellom konsertmesteren og de andre gruppelederne. I del 2 står det blant annet:

Konsertmester er bindeledd mellom orkester og dirigent, eventuelt solister og andre medvirkende skal ivareta orkesterets kunstneriske interesser og er ansvarlig for den faglige og musikalske koordinasjon for sin egen gruppe, strykergruppen og for hele orkesteret

I et av underpunktene i del 2 står det også om hvilket ansvar konsertmester har i forhold til gruppelederne og resten av musikerne i orkesteret.

Konsertmester skal overfor alle orkesterets musikere kunne påpeke musikalske, tekniske eller disiplinære problemer når han finner dette påkrevet. Så langt det er mulig skal dette skje gjennom den enkelte gruppeleder

Del 4 av instruksen heter sosialt ansvar som konsertmester.

Konsertmester skal holde seg orientert om samarbeidsforholdene i sin gruppe og aktivt søke å løse problemer som kan virke negativt på gruppens faglige nivå.

Videre omhandler dette punktet konsertmesters ansvar i regelmessig å ha gruppemøte, minst en gang pr. halvår.

I instruks for *gruppeledere* del 2 «På podiet» står det blant annet:

Den til enhver tid fungerende gruppeleder er ansvarlig for den faglige og musikalske koordinasjonen i sin gruppe. Fungerende gruppeleder leder sin gruppe under arbeidet på podiet, og skal gi gruppen eller den enkelte musiker nødvendige musikalske eller tekniske anvisninger når dette er nødvendig (...) Gruppeleder skal i god tid før produksjonens første prøve kontrollere og forberede strøk/fordele stemmer o.a. i gruppens notemateriale.

Gruppeleder skal til enhver tid søke å holde seg orientert om gruppens vikarer og deres funksjonsdyktighet.

I del 3 tas det opp hvilket ansvar gruppeleder har utenfor podiet. Flere av punktene går på personaladministrasjon og rettigheter/ plikter som er knyttet opp til stillingen som gruppeleder.

Del 4 av instruksene heter sosialt ansvar.

Gruppeleder skal holde seg orientert om samarbeidsforholdene i sin gruppe og aktivt søke å løse problemer som kan virke negativt på gruppens faglige nivå

Videre omhandler dette punktet gruppeleders ansvar i å regelmessig ha gruppemøte, minst en gang pr. halvår.

Lederinstruksene er interessante for meg i denne studien.

Videre omhandler dette punktet gruppeleders ansvar i å regelmessig ha gruppemøte, minst en gang pr. halvår.

Samtidig står det at samtlige musikere har et sosialt ansvar i tillegg til det kunstneriske slik: ”det forventes at hver enkelt bidrar til at det blir etablert en atmosfære som åpner for

gjensidig høflighet, respekt, kommunikasjon og samarbeid” (TSO, 2017). I stillingsinstruksene har man startet med konsertmester og ender opp med tuttimusikerbeskrivelsen.

Denne instruksjonen omhandler ansvaret og hierarkiet for beslutninger og kommunikasjonslinjer for musikere i et orkester. Den viser tydelig hvordan Trondheim Symfoniorkester har valgt å løse ulike sider av musikernes ledelse og hvilke forventninger som stilles til kompetanse for å løse ulike aspekter av lederrollen. Dette er et viktig grunnlag for å vise betydningen av hvilken kompetanse høyere musikkutdanning bør gi studentene.

### **1.4.3 Hva er skjult læreplan/ hidden curriculum?**

Skjult læreplan, blir i engelske tekster kalt «hidden curriculum» (Margolis 2001), det viser til det studentene lærer uten at det står i læreplanen, og også bakenforliggende ideologiske og filosofiske perspektiver. Mange analyser av skjult læreplan bruker samfunnsstrukturelt perspektiv. Her kan man gå inn på forskjellige nivåer i samfunnshierarkiet, og sette den skjulte læreplanen inn i forskjellige kontekster. Å forske frem den skjulte læreplanen kan av noen sees på som et kritisk, kanskje til og med konspiratorisk arbeid (Martin, 1976). Martin hevder at kan det sees på som et viktig arbeide for å forstå undervisning og læring både i et samfunnsmessig perspektiv og personlig perspektiv. Det kan gjøre oss i stand til å få kunnskap som kan a) enten bidra til å gjøre endringer slik at den skjulte læreplanen blir avdekket, og man kan skrive den inn i læreplanen, eller b) man kan med ønske at innholdet fortsatt skal være skjult (Martin 1976). Jeg kommer tilbake til den skjulte læreplanen i kapittel 2.

## **1.5 Disposisjon**

I kapittel 2 og 3 beskriver jeg tidligere forskning og teori som har vært viktig for studiens forståelsesgrunnlag og utviklingen av analysekategorier. Kapittel 2 handler om skjult læreplan og kapittel 3 tar for seg ledelsesteori. Kapittel 4 beskriver studiens metode og kapittel 5 studieplanen for orkester ved NMH, det Martin (1976) kaller *curriculum proper*, og Goodlad, Klein og Tye (1979) kaller *the formal curriculum*. Kapittel 6 presenterer jeg resultatene av analysen. I kapittel 7 vil jeg så diskutere resultatene i lys av teorien. I kapittel 8 avslutter jeg studien med å trekke noen linjer til studentenes utdanning, dagens arbeidsliv, fremtidsperspektiver og mulige temaer for videre forskning.

## 2 Tidligere forskning

Den skjulte læreplanen har vært gjenstand for forskningsinteresse i ulike fag og utdanningsslag siden slutten av 1960- tallet. Forskningen har interessert seg for alt fra ikke-intendert læringsutbytte hos den enkelte elev eller student og hva som kan ligge bak dette læringsutbyttet, til de større samfunnsmessige strømningene læringen kan forbindes med.

### 2.1 Livet i klasserommet

Hva lærer elever og studenter på skolen? Hva lærer de egentlig i skolen? Philip Jackson skrev boken *Life in Classrooms* i 1968 (Jackson, 1990). Denne boken er blitt stående som en bauta i forståelsen av den skjulte læreplan.

Gjennom hele boken «*Life in Classrooms*» beskriver han og utdyper ulike sider ved hva elevene lærer i klasserommet i tillegg til det som står i timeplanen. Jackson avdekket ulike sider ved den skjulte læreplanen og delte dette læringsutbyttet inn i 4 typer. Disse typene av læringsutbytte var forsinkelse, fornektelse, avbrytelser og sosial distraksjon. (Ibid. s 17).

Samtidig med at de arbeider med temaet i skoletimen, lærer elevene at de må takle *forsinkelse*. De må lære seg å vente på tur, og at det forventes at de arbeider i samme fart og med samme rytme som de andre. Dermed går mye av tiden med til å vente. Tålmodighet blir viktig, tidvis på bekostning av et engasjement for faget, sammen med evnene til å koble seg på igjen etter en periode med venting (ibid. s. 15). *Fornektelse av ønsker* kan bli et resultat av ventingen. En hånd som er rullet opp kan bli ignorert, et spørsmål om å få lov til noe kan bli refusert. Mange ganger må situasjoner bli behandlet på denne måten. Slik jeg forstår Jackson, er det maktaspektet og det asymmetriske forholdet mellom læreren og elevene som blir fremtredende her. Læreren kan ha makt til å oppfylle elevenes ønsker, men også makt til ikke å la det skje. Fornektelsen kan da både bli en væremåte og et resultat hos både lærer og student. Det kreves av en student at hun eller han skal kunne jobbe med fokus på eget arbeide i en kompleks sosial ramme. Jackson peker på at det å snakke med sidepersonen kan være lov og nyttig i en arbeidssituasjon, men kan også være helt forbudt. Dette skaper en gråson mellom det å oppføre seg som om man er alene samtidig som studentene er i en situasjon med mulige åpninger for å prate sammen. Resultatet blir at studenter må lære seg hvordan det er å jobbe og være alene i en menneskemengde, og likevel være oppmerksom dersom det blir



gitt informasjon som er viktig for dem. Dette er en type *distraksjoner* og *avbrytelser* studentene må lære seg takle. (ibid s. 17).

En annen type avbrytelse er timeplanens rammer. Studentene blir ofte avbrutt i arbeidet sitt før det er ferdigstilt, og de skal kanskje ha et helt annet fag straks etterpå, selv om ønsket er å få gjort ferdig arbeidet de holdt på med.

Den sosiale situasjonen i et klasserom skiller seg ut fra de fleste andre sosiale situasjoner ved at man er der som en del obligatorisk undervisning. Jackson beskriver den sosiale situasjonen, som etter de første skoledagene ikke er en ad hoc-samling av mennesker, men en gruppe mennesker som kommer til å kjenne hverandre ganske godt, og endog bli venner i mange situasjoner. Likevel er det et sted de må være fordi det er obligatorisk, og oppgavene de skal konsentrere seg om har de selv heller ikke valgt (ibid s. 17).

## **2.2 Høyere utdanning**

Studien av den skjulte læreplanen i faget orkester ved Norges musikkhøgskole retter seg mot høyere musikkutdanning, et fagfelt der slike studier synes å mangle. Derimot finnes det tydelig forskningsinteresse mot høyere utdanning generelt, og også mot ulike andre fagfelt på dette utdanningsnivået.

Margolis (2001) trekker frem flere måter å forstå ordet skjult («hidden») på: (1) Noen sider av læreplanen, slik den faktisk fungerer, blir ikke oppdaget (2) ikkeintendert læring blir holdt skjult av noen (3) enkelte sider av læreplanen kan være skjult for noen, for eksempel lærerne eller studentene, men fremstår tydelig for andre, for eksempel forskere.

I boka «The hidden curriculum of higher education» (Margolis, 2001) har Eric Margolis med flere studert hvordan den skjulte læreplanen kan vise seg i høyere utdanning.

Margolis er opptatt av hvordan samfunnet har skiftet fra å være segregert i klasser og utdanningsnivå og relativt enkelt å ha oversikt over, til et samfunn der vi nå gjennom blant annet internett og lett tilgang til kunnskap, fortsatt må ha en kritisk forståelse og undersøkelse av den skjulte læreplanen. (Margolis, 2001, s. 4)

## 2.3 Den skjulte læreplanen i sosiologifaget

Margolis og Romero (1998) studerte den skjulte læreplanen i sosiologi i flere «graduate sociology departments» i USA.

De intervjuet fargede, kvinnelige studenter fra flere universiteter om formelle og uformelle sosiale strukturer ved universitetsprogrammene; veiledning og økonomisk støtte; mellommenneskelige relasjoner mellom studenter og mellom studenter og lærere; forskning, publisering og undervisningsmuligheter; og andre opplevelser som påvirket avgjørelser, valg og karriereplaner.

Intervjuene ble transkribert og kodet i kategorier. Hvoretter forskerne analyserte dem videre ved hjelp av teori og skjulte læreplaner. De fant å kunne beskrive en *svak* og en *sterk* form for skjult læreplan.

Den *svake* formen for skjult læreplan omhandler prosessen for å bli en profesjonell sosiolog. Det er en identitetsutviklende og krevende prosess med mange uskrevne regler. Man blir avkledd sin tidligere status og blir behandlet som «babysosiologer». Gjennom akademisk fremgang og måloppnåelse kan man så få kredibilitet og bli en fullbefaren sosiolog. Det som gjør dette til en skjult læreplan, er at mange av studentene som ikke har de «rette» sosiokulturelle bakgrunnen, ikke får formell opplæring i hva som skal til i metamorfosen fra student som gjør sine oppgaver og består sine eksamener, til å bli en selvgående forsker som utvikler en sterk profesjonell identitet.

Det finnes ulike steder og mekanismer som gjør at skjult læreplan oppstår i utviklingen av den profesjonelle identiteten. Det er for eksempel klikker eller fraksjoner, gruppeinteraksjoner på møter, mellommenneskelige forhold mellom veileder og student, det formelle eller det uformelle systemet for å få oppgaver som undervisning eller å være assistent, og hvilke kurs assistentene får undervise i. Disse stedene og mellommenneskelige forholdene kan skape både innenfor- og utenfor- skap. Ofte kan sosialiseringen i slike settinger gi studenter sosiale ferdigheter som trengs i utviklingen av sin profesjonelle karriere. Det kan også skape sjargong og stammespråk, noe som forsterker innenfor/ utenfor- situasjoner.

I mange sammenhenger er det sterk konkurranse blant studenter. I konseptet konkurranse kan det være flere former for skjult læreplan. Det kan være en sammenheng mellom konkurranse og sosialiseringen som kan gi studenter de sosiale ferdighetene som trengs.

Konkurranseselementer som selvtillit, selvstendige arbeidsvaner, lojalitet til kollegaer, lojalitet som til og med går ut over ens egen sosiale bakgrunn, er ofte «undervist» i uformelle og uregulerte sosiale situasjoner, av menn fra majoritetskulturen som inntil nylig har dominert sosiologistudiene. (ibid s 9).

Intervjuobjektene til Margolis et al. (1998) nevnte ofte ordet konkurranse. Konkurranse om å få gode karakterer, bra stipendier. Dette konkurransemiljøet skaper et uformelt rangeringssystem mellom studentene, og gjør at studentene hele tiden konkurrer med hverandre. Også dette er en del av den skjulte læreplanen.

Det mangler formelle strukturer for å forsikre seg at veiledning blir gitt. Dette har vært vanlig og enkelt å få til tidligere, da middelklassestudenter ble undervist av hvite middelklassemenn. Homogeniteten i kulturell kapital gjorde at uskrevne regler lettere ble forstått og hvis disse reglene ikke ble forstått, regnet man med at studenten ikke ble så god sosiolog. I undersøkelsen til Margolis et al viser det seg, som de skriver, at ikke uventet har ikke en farget kvinne med en annen sosiokulturell bakgrunn en gang litt av den samme kulturelle kapitalen som en mannlig, hvit, middelklasse heteroseksuell mann har. (ibid s. 11).

Mens den *svake* formen for skjult læreplan tok for seg selve sosialiseringprosessen i det å bli sosiolog, ble den *sterke* formen knyttet til hvordan lagdelte og uegalitære sosiale relasjoner reproduseres.

Ved å analysere intervjuene i dette perspektivet, utkrystalliserte det seg åtte ulike elementer som kan være den *sterke* skjulte læreplan. Disse åtte er:

- 1: Stigmatisering
- 2: skylde på offeret
- 3: fryse ut
- 4: stereotypering
- 5: fravær
- 6: taushet
- 7: ekskludering
- 8: lagdeling/ klassesdeling

1: Fargede kvinner blir oftere identifisert med interesser *utenfor* faget sosiologi.

2 og 3: Skyld på offeret/ fryse ut. Tidligere forskning på skjult læreplan har sett disse to elementene sammen. Studentene (som ikke gjør det bra) ser på seg selv som problemet, mer enn på deres strukturelle forhold i møtet med universitet. I tillegg kan de fryses ut av det gode selskap, eller bli dupert slik at de senker egne forventninger til karriere gjennom sosialiseringen som skjer. Studenter kan bli skjøvet ut i kulden og få et «skomaker bli ved din lest»-måte å studere på. Disse to elementene fungerer som innsikt i hvorfor ulikhet reproduseres i høyere utdanning. (ibid s. 14)

4: Stereotypering. Det er to måter å stereotypere på. Den ene måten er å i grove trekk referere til sosial konstruksjon av gruppers væremåte. Dette kan være positive stereotypier som for eksempel den flittige asiat, eller negativ, som svarte er mindre intelligente (ibid s. 15). Dette er stereotypier som blir skapt av for eksempel massemedia og reproduseres i skolers tekst og læreplan, og gjennom det kan det utvikles en selvforsterkende oppfatning av ulike grupperinger.

Den andre formen for stereotypering er å bruke gruppestereotypien på enkeltindividet, og trekke konklusjoner om hvordan et menneske handler ut fra tanken om hvordan hele den samme typen sosiale gruppe ville handlet.

5: Fravær. Fravær kan tolkes på flere måter. I studien er fraværet av andre av samme rase og kjønn en betydningsfull faktor. Dette gjør at studentene føler seg som eneste representant for noe, i dette tilfelle farge og rase, og at det fører til at man føler seg som representant for alle av samme farge og rase. Fraværet går også ut på mangel av likesinnede studenter å diskutere med, dette skaper også en mangel på støtte fra andre fargede kvinner. De finnes rett og slett ikke.

Fraværet besto også av at det manglet kvinnelige rollemodeller, og derfor også *fargede* kvinnelige rollemodeller.

6: Øredøvende stillhet. I læreplan og kursemner for studentene var det en øredøvende stillhet om rasemessige forhold, kjønnsperspektiver og litteratur av fargede forfattere. Hvis det fantes var det satt opp et emne mer tilfeldig, ikke strukturert og med like stor tyngde som andre emner. Dette bidrar implisitt til å vedlikeholde kunnskapshierarkiet hevder Margolis et. Al. Skjult læreplan sosialiserer studentene til normer som devaluerer noen forskningsspørsmål og betraktningmåter. Denne formen for selektering av læreplan og kursemner, bidrar til å

sosialisere studentene til å vedlikeholde tradisjonene og verdigrunnlaget i faget, med gamle hierarkiske strukturer. (ibid s. 20)

Når studentene prøvde å bringe spørsmål om rase inn i diskusjoner på fakultetet ble de møtt med øredøvende stillhet. Dette lærte studentene at det var dårlig væremåte, og at spørsmålet om å få en mer inkluderende læreplan ble sett på som opportunistisk og ikke profesjonell atferd.

7: Ekskludering. Faget sosiologi har en nysgjerrighet, åpenhet og er innovativt innen akademia. Dette kan tiltrekke seg studenter som nettopp er interessert i, eller tror åpenhet gjelder alle. Mange av studentene i undersøkelsen opplevde at det ikke var åpenhet for å diskutere rettferdighet, rasisme og seksisme på fakultetet, og noen av studentene ble straffet med å bli ekskludert, oversett og usynliggjort.

De fargede studentene ble heller ikke oppfordret til å forske på sin egen erfaringsbakgrunn, mens de hvite gjorde det. I tillegg var det ofte de hvite som studerte et bindestreksfag, som for eksempel afro-amerikanske studier, som ble oppmuntret til å studere fargede samfunn. Dette skapte en forståelse, en skjult læreplan, om at det ikke var lurt å være uenig med fakultetets ledelse. Slik blir også de tradisjonelle sosiologistudiene vedlikeholdt.

8: Seleksjon/lagdeling. Seleksjon kan bidra til reproduksjon av ulikhet i opptak til høyere utdanning. Det kan peke på at det er vanskelig med sosial klatring siden man må ha forkunnskaper, og det brukes testresultater for å klassifisere studentene i grupper.

Det virker som seleksjonen underveis i studiet også kan medvirke til at lærere og mentorer påvirker studentenes valgmuligheter, og dermed begrense studentenes muligheter for å skape seg en prestisjefull karriere.

De 8 feltene som utpekte seg, kan vise trekk av hersketeknikker.

Hva ble studentenes strategier for å komme seg rundt disse hersketeknikkene? Hva ble forskernes resultater?

Mange av studentene viste en form for motstand og mot til å skape alternative strategier. Studentene opplevde motsetninger mellom liv og lære (ibid s 27). Gjennom bevisstgjøringen i studiet fikk mange en forståelse for at det var systemet, dynamikken i den skjulte læreplan og ikke dem personlig, som skapte sosiale ulikheter: gjennom å utvikle dette perspektivet,

lærte studentene å identifisere motsetninger og unngå internalisering av konflikter som personlige nederlag.

En av studentene skapte gjennom kreativitet sin egen stipenddatabase, etter å ha funnet ut at konkurransen for å få tilgang til fakultetets database var stor. Hun skapte sin egen database, og delte den med andre fargede medstudenter.

Studien konkluderer med forskernes funn, som viser hvilke barrierer og hindringer studenter kan møte i høyere utdanning når man avdekker ulike sider ved den skjulte læreplan. Deres måte å synliggjøre utfordringer og hersketeknikker på vil også gjøre det mulig å nøytralisere virkningen av dem, og kunne gi alle studenter mer like muligheter til å oppnå en villet karriere.

## **2.4 Hva skal vi gjøre med en skjulte læreplan når vi finner en?**

Martin (1976) stiller spørsmålet *What should we do about a hidden curriculum when we find one?* Her tar hun opp flere momenter som kan utdype og utfylle forståelsen av begrepet «skjult læreplan». Martin skiller tydelig mellom hva som er åpent og tydelig at studentene skal lære, og hva de, selv om det ikke er åpent og tydelig, lærer seg. Hun skiller også mellom det som kan være en skjult lærerplan for én student, kan virke annerledes på en annen student. Dette kan sees på som en dynamisk dimensjon i en skjult læreplan. I artikkelen ser hun også den skjulte læreplanen i et stort perspektiv, der også læring fra utenomskoleaktiviteter kan utgjøre innslag i den skjulte læreplanen.

I begrepet skjult læreplan ligger det implisitt en motsetning til åpenbar eller åpen. På norsk pleier vi ikke å bruke noe ord foran læreplan bortsett fra i læreplanteori og forskning, der vi for eksempel kan snakke om den formelle læreplanen, den opplevde læreplanen osv. Martin ser et behov for å skille tydelig mellom disse to læreplanene, og bruker begrepet *curriculum proper* som motsetning til *hidden curriculum*. I noen sammenhenger der det kan være tvil om hvilken læreplan jeg skriver om, kommer jeg til å bruke skjult/proper læreplan.

Hva kan vi gjøre når vi har funnet en skjult læreplan? Martin har fire mulige svar på dette spørsmålet.

1: Ingenting. Artikkelforfatteren har hele tiden fremholdt at en skjult læreplan vil være dynamisk. Å finne en skjult læreplan kan utløse ingen endring. Kanskje er funnene positive

og egentlig ønskede, kanskje er funnene av mindre viktig art og man kan la de passere uten å endre noe. Kanskje vi foretrekker å forholde oss nøytralt til funnene, vi oppvurderer dem ikke, men synes heller ikke de er uønskede. I et slikt tilfelle er det å gjøre ingenting et rimelig alternativ.

2: Vi kan forandre praksis, prosedyrer, omgivelser, regler i et forsøk på å røske opp i uønskede læringstilstander. Den radikale skolebevegelsen for det vi i Norge kaller «åpen skole» oppsto ut av dette perspektivet. Her har man eksperimentert med ulike eksamensformer, forandret de fysiske omgivelsene, introdusert nye læringsaktiviteter og på den sosiale arenaen jobbet med hvordan relasjonen lærer-elev og elev-elev skal være. Flere radikale og reformvillige skoler har gjort dette. Friskolebevegelsen skapte flere skoler med dette som grunnlag for sin læreplan. I Norge har vi i dag for eksempel Nyskolen i Oslo. Fra 1967–2004 hadde vi Forsøksgymnaset Oslo.

3: I stedet for å endre på en setting, kan vi bare avskaffe den. Artikkelforfatteren sier i dette tilfellet «bare», med et realistisk syn på hvordan samfunnet er bygget opp. Det vil ikke være en enkel sak i industrialiserte samfunn å slutte med skoler. Å terminere en aktivitet garanterer ikke at man tar bort all skjult læreplan forbundet med aktiviteten.

4: Det er også mulig at vi vil omfavne funnene vi gjør når vi har forsket frem sider ved den skjulte læreplanen. Mange fremelsker læringstilstander som nøyaktighet, konkurransedyktighet, føyelighet, lydighet ovenfor autoriteter. Dette gir oss igjen to valg a; vi gjør skjult læreplan til proper læreplan eller b; vi kan la de skjulte læringstilstandene vi har funnet, forbli skjult med vilje, og på den måten beholde dem.

En utfordring når vi analyserer den skjulte læreplanen er at vi tenderer til å fokusere på gruppen vi har analysert, og ikke på resultatene i et større samfunnsperspektiv. En vil være at det ikke er tilstrekkelig strukturelle muligheter til endring, slik vil den skjulte læreplan opprettholdes i samfunnet rundt. Dette har vært en del av utfordringene reformskolene og friskolene har stått ovenfor.

Kunnskap kan være makt. Ved å være bevisst hvilken læring og læringstilstander den propre læreplanen har og kombinere dette med kunnskap om hva den skjulte læreplanen gir av

læring og læringstilstander, kan man løfte opp kunnskap og kombinere den på gode måter, hevder Martin (1976).

Innen likestillingsarbeid er forskning på skjult læreplan av stor betydning. Å skape bevissthet om utfordringene ved å gi like muligheter til alle mennesker, uansett kjønn, legning, rase er et viktig aspekt ved forskning på den skjulte læreplanen.

## 2.5 Hva underviser skoler?

I artikkelen «What do schools teach» undersøker Apple og King noen av de store samfunnsperspektivene som har referansepunkter i systemer versus politisk ønsket ledelse versus forholdet mellom skoling og kulturell kapital. De ser på den kollektive tradisjon og humanistiske intensjoner som er identifiserbare, og sosiale og økonomiske ideologier. Utgangspunktet for hele artikkelen beskriver de som: «hvem sine meninger er samlet og distribuert gjennom den åpne og skjulte læreplan i skolen?». (Apple og King, 1977, s. 343)

Skoler har sine læreplaner. Disse blir laget av noen, og disse noen har et grunnlag selve læreplanen blir skrevet ut fra. Apple og King sier at å skrive en læreplan et oppdrag som avspeiler og representerer ideologiske og kulturelle ressurser et sted. En læreplan kan ikke representere alles syn eller dekke forskjellige gruppers behov på alle felt. Gjennom å stille spørsmålet: hvordan forvalter og agerer skolen i forhold til hvem sin kulturelle kapital som forvaltes, prøver forfatterne å belyse hvem sin hverdag som egentlig finnes i skoleverket. Måten læreplan og kunnskap blir formidlet i skolen, er en måte å forvalte økonomisk og sosial kontroll.

Gjennom en historisk oppsummering diskuterer Apple og King på hvilken måte og hvorfor læreplaner skaper sosial kontroll. Geografisk utgangspunktet for denne artikkelen er USA. Forfatterne beskriver et skolesystem som først ikke hadde en skjult læreplan, men heller den åpne funksjonen skolen hadde i å bli skoler. Gjennom rutiner og mer standardiserte matriser på nasjonalt plan, både i form og innhold i skolen, ble skolen et sted der også en form for normativ konsensus ble «undervist». Historisk sett ble det da uintendert undervisning, og gjennom det ble en skjult læreplan skapt.



Skolen er den største institusjonen mellom familien og arbeidslivet. Det er derfor også naturlig både historisk og i nåtid, at sosiale ferdigheter blir distribuert og formidlet av og i skolen.

Apple og King fremhever at det å belyse skjult læreplan vil kunne vise sammenhengen mellom skolelivet og samfunnsmessige strukturer som ideologi, makt og økonomiske ressurser som skolen er en del av.

Hvordan blir læreplanen brukt i undervisningen?

Dette er et viktig spørsmål og relevant i en hver sammenheng der man snakker om læreplan. Apple og King viser til Keddie (Apple og King, 1977, s 347) som hevder at forskjellige studenter får forskjellig kunnskap med bakgrunn i kulturell kapital. Det vil også si at lærerne underviser forskjellig i forhold til sin egen kulturelle kapital, og ut av dette oppstår flere spørsmål: Hva skjer når kunnskap blir filtrert gjennom lærere? Hvordan blir læreplanen brukt i studiehverdagen? Ved å se på de dype strukturene kan vi begynne å peke ut hvordan sosiale normer, institusjonsregler og ideologiske strukturer blir vedlikeholdt i studiehverdagen (ibid s. 349).

Dette gjør det viktig å studere den praktiske situasjonen det skal undervises i. Apple og Jay forsket på barnehage ved å observere og intervju. De avdekket hvordan sosialiseringen skjedde de første ukene barna var i barnehagen, og lærernes forventninger til hva barna skulle lære seg disse ukene. Det viste seg å være 4 ferdigheter: å dele med hverandre, å lytte, å rydde og å følge rutiner. Barna hadde små muligheter til å påvirke sin egen hverdag, og lydighet ble verdsatt mer enn oppfinnsomhet. Barnas tegnestunder ble karakterisert som arbeid, og arbeidet ble applaudert når de gjorde slik som oppgaven var beskrevet.

Dette ble sett på som en viktig bro mellom hjemmet og fremtidig arbeidssituasjon. Lærerne forventet at barna skulle justere seg inn i en klasseromssituasjon og tolerere denne situasjonen, uansett hvor dårlig likte den (ibid s. 353).

Forskerne hevder at barna ble introdusert til arbeid gjennom denne sosialiseringsprosessen. Innholdet i aktivitetene ble mindre viktig enn hvordan barna fikk erfaring som arbeidere. Personlige egenskaper som lydighet, entusiasme, tilpasningsdyktighet og utholdenhet ble verdsatt høyere enn akademisk kompetanse.

Samfunnets forventninger til hvordan barnehageansatte skal utføre sitt arbeid kan sees i et større sosialt perspektiv enn bare denne ene barnehagen som Apple og King undersøkte.

Resultatene skaper et mønster av sosiale og økonomiske forhold som skolen selv er en del av. (ibid s. 355).

Derfor kan ikke skolen sees som et innkapslet samfunn i samfunnet, men som en del av storsamfunnet og også lærerne som underviser i skolen er et resultat av dette store sosiale kollektivet de underviser i.

Disse resultatene kan gjøre det mulig å se hvorfor samfunn reproducerer hvem som får makt og hvem blir sittende med makt.

## **2.6 Perspektiver på storsamfunnet**

Gaztambide-Fernandes (2017) beskriver forskjellige måter å lete etter den skjulte læreplan og gjennom det forstå den på en dypere måte. Han mener at kunnskap om skjult læreplan kan skape strategier for å tenke nytt om undervisningspraksisen. Studier av skjult læreplan har utviklet seg fra å studere lærer- og studentroller i klasserommet (ibid s. 241) til større perspektiver som ideologiske hegemonier og konflikter. Artikkelen presenterer ulike innsikter ved å bruke forskjellige forskningsmetoder og også analyser fra forskjellige perspektiver.

Gaztambide-Fernandez beskriver i korte trekk 4 artikler med 4 ulike perspektiver. To av artiklene handler om hvordan skjulte måter brukes for å skape utdanningserfaring. De to andre handler om hvordan skjulte diskurser og ideologier skaper utdanningserfaringer på makrososialt nivå. Denne tilnærmingen gir et større perspektiv på hvordan hegemoniet og dominerende ideologier som kolonisering, rasisme, sexisme og diskriminering av funksjonshemmede skaper utdanningsinstitusjoner og erfaringer.

Furman (ibid s 242) undersøker hvordan barn skaper sine narrativer ut fra sin egen sosiale bakgrunn. Det personlige narrativ er «en forestilling av seg selv som er konstruert for å lage et spesielt inntrykk til andre». Furman observerer hvordan barn av den normative hvite middelklasse med enkelhet forteller og skriver sin historie. I kontrast observerer hun barn som lever i en ikke-normativ familie som ikke vil dele sitt narrative med lærerne. Denne formen for motstand mot å fortelle om seg selv og sin situasjon argumenterer Furman for, kommer fra et ønske om å beskytte sitt narrativ, ikke fordi elevene har begrenset kapasitet. Hun utdyper dette ved å referere til resultater der elevene ble bedt om å bruke fantasi, skrive historier og så la eleven selv gestalte personene i historiene. Disse resultatene viser at elevene da deltok aktivt og kunne skape en referanseramme de selv kunne være delaktig i. Furman

oppfordrer lærere å ta hensyn til barns ulike bakgrunn og tenke igjennom hvilke kilder for motivasjon barn bringer inn i klasserommet.

Patricia Martínez-Álvarez (ibid. s. 243) skriver om hvordan flerspråklige elever med ulike utfordringer kan bli ekskludert og sett ned på. Bak merkelapper som «en elev med læringsutfordringer» kan det ligge fordommer om intelligens og rasisme. Ofte er dette skjult for lærernes blikk.

Martínez-Álvarez bruker data fra en fritidsskole, ala SFO, hvor de oppfordret de som hadde fått merkelappen funksjonshemmet, til å se på seg selv som forsker. Kort sagt viste resultatene at når man tok med et helhetsperspektiv, både språk, forståelse og inkludering av iboende kompetanse fra hjemmet, utvidet elevene sitt begrep om hva det vil si å være forsker og se på seg selv som forskere.

Hun beskriver at skolen reproducerer sosial eksklusjon gjennom undervisningspraksisen ved å ta flerkulturelle elever med ekstra utfordringer ut av klasserommet.

Pere Ayling (ibid s. 243) har undersøkt hvordan nigerianske overklasseforeldre velger kostskoler og eliteutdanning for sine barn og ungdommer, i utlandet, særlig til England. (ISEM- International Secondary Education Market). Undersøkelsen viser hvordan ideologi og sosial reproduksjon blir tydeliggjort gjennom deres valg av skoler.

Ayling fant 3 måter foreldrene prøver for å balansere risikoene som oppstår når de skal sende barna til utlandet for å gå på skole. Når skal barnet sendes ut? Ambivalensen oppstår i skjæringspunktet mellom det å bli britifisert nok, og samtidig beholde sin afrikanske identitet med oppførsel og verdier fra nigeriansk overklasse. Dernest reflekterer foreldrene over hvilket land de skal sende barna til. Dette kan reflektere deres rikdom, men også deres verdier når det gjelder kjønnsroller og seksualitet. Bak kan ligge angst for at jentene skal bli for promiskuøse, men det er som regel viktigere å sende dem til England slik at de kan bli en del av eliten. For det tredje er nigerianske foreldre opptatt av å velge den «riktige» skolen hvor de lærer seg «korrekt» britisk aksent, Det er også viktig at barna beholder sine religiøse røtter, men å lære seg feil britisk aksent er verre.

Ayling gir et verdifullt bidrag til litteraturen om eliteskoler ved å vise hvordan ikke-vestlig elite deltar i ISEM. Øvre middelklasse og overklassen søker til disse skolene for å gi sine barn den riktige privatutdanning. Disse får fordeler av den skjulte ideologiske makten som skaper global ulikhet. På den andre siden av den sosio-økonomiske rangstigen står barna til flykninger og immigranter som går på offentlige skoler. De møter andre skjulte ideologiske

hindringer som gjør risikoen for å bli ekskludert og havne i rasemessige voldsepisoder mye større. (ibid s 244).

Forskerne Thea Abu El-Haj, Anne Rios- Rojas og Reva Jaffe-Walter sammenlignet skoler i Spania, USA og Danmark (ibid s. 244).

De har sett på hvilke utfordringer muslimske flyktninger og immigranter som går på offentlige skoler i landet de kommer til får.

Forskerne ser på anti-muslimholdninger i de tre liberale demokratiene. Forskingen viser at muslimske innvandreres deltagelse i samfunnet blir problematisert, de blir sett på ukvalifiserte til å delta i samfunnet, noe som blir sett på som nødvendig for å opprettholde et liberalt demokrati. Dette inkluderer syn på muslimer som at de ikke kan ta selvstendige valg som enkeltpersoner. Dette kan sette muslimene i en posisjon der de er under grensen for hva er nasjon kan tåle i forhold til å sikre den moderne liberalismen. Disse forskerne mener man må belyse hva det vil si å være et menneske, og på hvilken måte liberal humanisme rent ideologisk ekskluderer muslimsk ungdom som mindreverdige.

Ayling viste hvordan underliggende motivasjon danner et grunnlag for hvorfor overklasseforeldre sendte sine barn til eliteskoler. Denne undersøkelsen viste hvordan bevisste skolevalg opprettholder sammensetningen av klasse, kjønn og rase i globaliseringen som skjer i verdenssamfunnet (ibid s 245).

## **2.7 Multikulturelle perspektiver**

Jay (2003) bidrar til enda flere perspektiver på den skjulte læreplanen. Hun har multikulturelle perspektiver på utdanningssystemet i USA, fra barnehagenivået og opp til fullført videregående utdanning, i perioden frem til starten av det 21. århundret. På tross av gode, velformulerte intensjoner og mål for multikulturelle prioriteringer, var det vanskelig å spore betydelige og varig innflytelse av disse prioriteringene i den utdanningen elevene faktisk fikk. Selv om de i noen grad lot seg identifisere i lærebøker og læreplaner, forble prinsippene perifere og aldri sentrale i utdanningen. Som følge av dette mente Jay at en skjult læreplan styrte utviklingen slik at multikulturelle reformer ble integrert og tilpasset det eksisterende systemet uten å føre til fundamentale endringer som fremmet likeverd (Jay, 2003, s. 4).

Et viktig begrep hos Jay er hegemoni. Det henter hun fra Gramsci (Jay, 2003, s. 4), som knytter det til mindre aggressiv maktutøvelse enn vold for å få andre stater og mennesker til å slutte opp om den dominante statens verdier, politikk og handlinger. I dette perspektivet blir det tydelig at den skjulte læreplanen blir vedlikeholdt gjennom at dominerende grupper får tillatelse fra kuede grupper til fortsatt å fremme sine prioriteringer. Resultatet er at utdanning i USA fortsatt var preget av hvit, anglosaksisk tenkemåte i 2003, selv om 23 % av befolkningen i USA var ikke-hvit.

Jay bruker begrepet «samfunnsforandrende kunnskap», det henter hun fra Banks (Jay, 2003, s. 5). Samfunnsforandrende kunnskap legger som premiss at all kunnskap reflekterer makt og sosiale relasjoner i samfunnet, og at en viktig side av kunnskapskonstruksjon er å bidra til å skape et bedre samfunn for alle innbyggerne i et samfunn. Jay reflekterer over hvorfor det er så krevende å innføre samfunnsforandrende kunnskap i undervisningssystemene, og konkluderer med at det kan synes som den dominerende gruppen har interesse av at de gamle strukturene opprettholdes for å beholde sine egne maktposisjoner. Undervisning i transformativ kunnskap vil bli en trussel mot det bestående hegemoniet. Styrkingen av tradisjonelt marginaliserte grupper endrer maktforhold, men i denne prosessen vil det være naivt ikke å tenke seg at de som har makt i samfunnet, ikke vil stå opp for seg når samfunnet endrer seg.

Jay ser på det teoretiske rammeverket skjult læreplan gir, som et meget viktig verktøy for å studere rasemessige forhold. Hun viser til Parker (Jay, 2003, s. 8) og fremhever at man også kan bruke dette teoretiske rammeverket til å belyse diskriminering, skape alternative mål og visjoner, også i likestilling og LGBTH- perspektiver som kan endre maktforholdene i et samfunn.

## **2.8 Høyere musikkutdanning**

Den skjulte læreplanen i høyere musikkutdanning er et lite beforsket felt.

Pitts (2003) studerte den skjulte læreplanen ved Faculty of Music, Sheffield University i England. Hun stilte studenter og ansatte tre overordnede spørsmål. De ansatte skulle besvare spørsmålene ved å late som de var «idealstudenter»:

1: Hva vil du si er de mest signifikante tingene du har lært deg på Sheffield University?

2: Hvordan ville du ha beskrevet Sheffield departement of music til noen som ikke har studert her?

3: Hvilke meldinger eller verdier mener du blir kommunisert gjennom undervisningen og den generelle atmosfæren ved avdelingen?

Gjennom disse spørsmålene prøvde hun å få svar på hva studentene lærte seg «mellom linjene»

Det viste seg at det var mangler i svarene på det første spørsmålet, og det beskriver Pitts som en oppfatning av hva læring og læringsutbytte er.

Studentenes svar kunne tyde på at de ikke hadde noe bevisst oppfatning av hva læring og læringsutbytte i fagene deres var. Lærerne, derimot, var sikre på at de visste hva studentene skulle ha lært. Det var en gråsoner mellom hva lærerne tok som forventet kunnskap og hva studentene forsto at de hadde lært.

På spørsmål nr. 2 beskrev informantene gjennomgående at det var en vennlig og uformell tone mellom studentene og de ansatte. Dette kunne skape en uklarhet mellom det formelle og det uformelle og lærerens forventninger til studentene speilet seg ikke alltid i studentenes innsats i fagene. Svarene fra lærerne beskrev at de var redde for at det skulle bli for koselig slik at studentene ikke ble utfordret nok. Her kommer også kleskode inn. Pitts beskriver at skille mellom studenter og de ansatte var liten, og det kan være med på å skape en familiær følelse og avslappet atmosfære.

På spørsmål nr. 3 fant Pitts at lærerne hadde store forventninger til studentenes selvstendighet og egenutvikling. Et viktig resultat på spørsmålet nr. 3 er også at studentene ikke nevnte ordet musikk i sine svar, men at det var underforstått at musikken var med på å skape en bred opplevelse av å lære seg selv å kjenne.

I sin konklusjon skriver Pitts at studentevaluering og justering av undervisningen underveis vil være et viktig område å videreutvikle for å forbedre studiekvaliteten på fakultetet. Hun beskriver også at lærerens ansvar går langt forbi det offisielle læreplanen, siden akademisk, sosial og personlig utvikling hos studenten er så sammensveiset. Det vil bli viktig å synliggjøre lærerens forventninger i stedet for å klage på studentenes dårlige resultater på grunn av forhold som er kjent for lærerne, men nye for studentene.

## 2.9 ”The hidden curriculum” i min masteroppgave

Gjennomgangen ovenfor viser at enhver lærings situasjon har en intendert og uintentert side, noe som også vil gjelde faget orkester og den tilhørende læreplanen på NMH. Til å kunne analysere, beskrive og ta stilling til den skjulte læreplanen i dette faget orkester viser den tidligere forskningen flere mulige kategorier og måter å forholde seg til min problemstilling på.

Jeg har vist til en rekke artikler og bøker om skjult læreplan, *hidden curriculum*. Det er kun litteratur skrevet på engelsk. Det er flere land som er representert i undersøkelsene men kun en av undersøkelsene jeg har referert har et skandinavisk land med. Det var den om muslimske ungdommer. Ingen av disse undersøkelsene er i land som er så likestilte som Norge. Alle landene har også andre tradisjoner når det gjelder privatskolesystem og offentlige skoler. I Norge har vi gratis høyere utdanning og også mulighet til lån fra Statens Lånekasse når det gjelder videregående og høyere utdanning. Dette er et element som har vært med på å utjevne sosiale skiller og skape mer like muligheter for alle til å utdanne seg. Bare en av undersøkelsene har utgangspunkt i en institusjon som underviser i musikk. Den bygger på et lite utvalg informanter og belyser et tema som er veldig smalt og spesifikt, noe som gjør at man må være forsiktig med å bruke konklusjonene som grunnlag for andre undersøkelser.

## 3 Ledelse

Interessen for gruppelederkompetanse gjør det nødvendig å se nærmere på ledelsesteori. Jeg vil også se på noen strukturelle faktorer, som kulturproduksjonssyn, noe som kan belyse større strukturelle aspekter ved ledelse av og i et orkester.

### 3.1 Hva er ledelse?

Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder at det etter hvert er stor enighet om at *”ledelse er en spesiell atferd som mennesker utviser i den hensikt å påvirke andre menneskers tenkning, holdning og atferd (s. 416)”*. Kolltveit, Lereim og Reve hevder at: *”Ledelse er å oppnå organisatoriske mål gjennom andre”* (Kolltveit et al 2009 s.179).

I musikkens verden blir ofte dirigenten trukket frem som leder. Elstad og De Paoli (2014) beskriver at dirigenter som ledere har vært gjenstand for studier av ulike aspekter ved estetisk ledelse. «Ved bruk av sansene spesielt det å lytte, og ved øyekontakt får dirigenten inn de enkeltes bidrag og er i stand til å korrigere og dirigere» (Ibid s.38). De enkeltes bidrag er viktig i dette samspillet.

På gruppeledernivå kan beskrivelser fra coaching- og teamorientert ledelse (Kolltveit et al 2009) være relevant for å forstå gruppelederens ledelsesoppgaver. Slik ledelse innebærer at «teamlederen fungerer som coach og er kontinuerlig opptatt av å støtte og veilede sine medarbeidere i deres utvikling» (ibid s.197). Relasjonelle ferdigheter er viktige for å bygge gode team, og også evnen til å observere hva som skjer rundt teamlederen er viktig for teamlederen. Det er viktig for å kunne korrigere og evaluere underveis. Teamlederen, som også er en aktiv medspiller, kan coache gruppen sin og tilføre ny kunnskap og ferdigheter. Gjennom denne utviklingen kan gruppen fungere bedre og mer selvstendig.

Jacobsen og Thorsvik (2013 s. 416) beskriver hensikten med ledelse slik: hensikten med ledelse er vanligvis å få andre til å arbeide for å realisere bestemte mål, å motivere dem til å yte mer, og få dem til å trives i arbeidet.



Denne definisjonen av ledelse fokuserer ved tre aspekter ved ledelse (ibid s. 416):

1: Ledelse er en rekke handlinger som utøves av en eller flere personer.

Tittelen leder henviser på posisjon, mens ledelse er et sett handlinger som derved også kan utføres av andre enn dem som formelt sett kan benevnes som leder.

2: Ledelse har til hensikt å få andre mennesker til å gjøre noe.

Dermed bli ledelse knyttet til påvirkning og hvordan ledere kan skape ønsket atferd hos sine medarbeidere.

3: Ledelse skal bidra til at organisasjonen når sine mål.

Ledelse er målrettet, hensikten med lederens atferd er å påvirke mennesker slik at de jobber mot organisasjonens mål.

I kapittel 1.4.1. beskrev jeg gruppeleder og konsertmester-rollen. Disse beskrivelsene tydeliggjør at det å være ansatt i en slik posisjon eller å ha den i et orkesterprosjekt slik jeg har fulgt, har flere fasetter enn det å være god til å spille. Bare i form av ordene gruppeleder og konsertmester ligger det konnotasjoner til hva som forventes av egenskaper til denne personen. Jakobsen og Thorsvik beskriver lederrollen som delvis bestående av to overlappende elementer

- 1) Det mønsteret av atferd som en leder faktisk utviser for å fylle sine lederforpliktelser.
- 2) De forventninger andre har til lederens atferd (ibid s. 420).

Disse to forholdene kan være sammenfallende, en gruppeleder i orkesteret kan utføre sin rolle slik de andre i gruppen forventer. Det kan også være slik at gruppelederen spiller og leder gruppen på en annen måte enn det som forventes. Dette kan beskrives som «rolleklarhet» (Jakobsen og Thorsvik s. 420). Innen lederteori er det en sentral retning som går på å avklare innholdet i lederrollen overfor de som skal ledes. Gjennom avklaringen av gruppelederens rolle øker sannsynligheten for at gruppen presterer bedre og yter mer.

## **3.2 Kunstnerisk ledelse**

I denne delen vil jeg beskrive ulike lederroller og lederteorier fra et kunstproduksjonsperspektiv.

### **3.2.1 Todelt ledelse- Administrativt og kunstnerisk**

En gruppeleder er en musiker som også har personal- og administrative oppgaver. Kompetansen som utøvende musiker er svært viktig. Kunstnerisk legitimitet overfor kolleger/medstudenter gir tyngde og mulighet til å være «den fremste blant likepersoner». Denne typen rolle, oppgave eller stilling, innehas som regel av musikere som har fått den gjennom prøvespill, eller som i min studie er blant de studentene som er blitt utpekt.

I mange av de store kunstinstitusjonene er det delt lederskap. Det er kunstnerisk ledelse, som for eksempel teatersjefen på Nationalteatret. Disse har sjelden en administrativ lederutdannelse eller erfaring som gir dem kompetansen til både å være leder og administrator. Det er derfor også ansatt en administrativ ledelse, med en administrativ leder eller direktør (Elstad og De Paoli, 2014 s. 111). De administrativt ansatte er som regel i faste stillinger, mens de kunstnerisk ansatte i toppledelsen er som regel ansatt i åremålsstillinger. Både orkestrene og teatrene har fast ansatte musikere og skuespillere. I tillegg til de fast ansatte er det ofte vikarer eller engasjerte kunstnere som har kortere kontrakter.

I organisasjonsstrukturen ved orkesteret på NMH kan vi også se en slik deling av ansvar i ledelse. Dirigentene blir engasjert for kortere prosjekter og har det kunstneriske ansvaret, mens det er en fast administrativ stab og et kunstnerisk råd (orkesterkomité) som velger retning for orkesterets arbeide. I min studie har jeg ikke studert orkesterkomiteens og den administrative stabens arbeid.

### **3.2.2 Personlighetstrekk og lederferdigheter**

Jakobsen og Thorsvik (2013) beskriver to ulike former for tilnærming til ledelse, og også en kombinasjon av disse. De hevder at personlighetstrekk (trekktradisjonen) er tett knyttet til egenskaper hos lederne som er relativt faste, og at de ofte er medfødt eller tilegnet i tidlige faser av livet (ibid s. 427). Den andre tilnærmingen er ferdigheter, som er noe en leder kan tilegne seg, og dermed lære.

Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver at trekktradisjonen innen ledelsesforskning fokuserer på personlighetstrekk som skiller gode ledere fra andre. Dette samler de i femfaktormodellen: De fem faktorene er: nevrotisme, ekstroversjon, åpenhet for erfaringer, omgjengelighet og samvittighetsfullhet (ibid s. 427)

Jacobsen og Thorsvik hevder at faktoren ekstroversjon, det å være selvsikker, glad i sosial interaksjon, energirik og med et ønske om utfordrende oppgaver er den faktoren som er mest relatert til å lykkes som leder. De som har lav toleranse for stress og dermed høy grad av nevrotisme er de som skårer dårligst som ledere. Jacobsen og Thorsvik understreker at dette ikke er konsistente måleverdier, men mer indikasjoner av hvilke trekk en god leder har. I tillegg påpeker de at ulike typer egenskaper kan fungere godt overfor ulike typer oppgaver. En leder som ønsker kreative oppgaver vil neppe være en god leder i en byråkratisert organisasjon (ibid s. 429).

Mange knytter ledelse sterkere opp til ferdigheter enn personlighet. En ferdighet er noe du kan tilegne deg, den er mer bestemt av læring enn av arv. (Jacobsen og Thorsvik 2013 s. 429).

Studentene i min undersøkelse har allerede ved å komme inn på NMH, vist at de har et talent og en vilje til å lære seg musikk og det å spille, og gjennom læring har de tilegnet seg mange ferdigheter innen det musikalske området. Lederferdigheter kan man også lære seg.

Man klassifiserer ofte lederferdigheter i tre hovedkategorier, hevder Jacobsen og Thorsvik (s. 429)

- 1) *Personlige ferdigheter*: Disse omfatter selvinnsikt, evnen til å løse problemer og være kreativ, og evnen til å mestre stress. I nyere ledelseslitteratur er man i denne kategorien også opptatt av lederes *tekniske ferdigheter*, å forstå informasjon og løse oppgaver, og *analytiske ferdigheter* som går på evnen til å kunne analysere og forstå informasjon og løse problemer. Dette henger sammen med at ledere i moderne organisasjoner må lære seg å mestre stadig mer komplekse og dynamiske rammebetingelser, noe vi har drøftet i de foregående kapitlene.
- 2) *Mellommenneskelige ferdigheter*: Denne typen ferdigheter omfatter evnen til å kommunisere med andre og lytte og gi støtte, evne til å motivere og påvirke andre, og evne til å håndtere konflikter.

- 3) *Gruppeorienterte ferdigheter*: At man evner å delegere myndighet og bygge team som fungerer godt.

I min studie er det relevant å oversette disse ferdighetene inn i et gruppelederperspektiv. Det at moderne ledelsesteorier hevder at ledelsesferdigheter kan læres, gjør disse ferdighetene interessante i utdanning av musikalske ledere på gruppeledernivå i et orkester.

De ulike ferdighetskategoriene kan for gruppelederrollen beskrives og spesifiseres nærmere. Dette er også basert på min egen erfaring i orkester.

#### Punkt 1. Personlige ferdigheter som gruppeleder

Som gruppeleder i orkester forventes det at man spiller godt og er dyktig på sitt instrument. Det forventes at man forstår dirigentens arbeide. Det forventes at denne forståelsen videreformidles gjennom spillet slik at også gruppen kan bli en del av denne forståelsen. Det forventes også at man kan løse problemer som dukker opp underveis, gjerne ved å coache gruppen. Dette kan gjøres både ved nonverbal og verbal kommunikasjon.

#### Punkt 2: Mellommenneskelige ferdigheter

Her er det viktig å vite hva et smil betyr, kroppsspråk, orkestermusikere jobber veldig visuelt kommunikasjonsmessig og auditivt musikalsk. En del av den musikalske kommunikasjonen foregår ved at musikerne hermer etter eller har samme spillestil som sin gruppeleder. Det er et uttalt mål at alle sammen i en gruppe skal danne en helhet. I dette punktet kommer også evnen til å håndtere konflikter. I arbeidsinstruksen fra Trondheim symfoniorkester står det: «Skulle problemer av menneskelig art oppstå, skal disse forsøkes løst på grunnplanet. Om nødvendig er den videre saksgang at problemet tas opp med personalansvarlig. Siste instans er selskapets direktør.» (TSO, 2005)

#### Punkt 3. Gruppeorienterte ferdigheter

Blant gruppeorienterte ferdigheter er evnen til å delegere myndighet. Dette omfatter blant annet evnen til å stole på at medspillerne kan utøve det som skal spilles, herunder å fordele oppgaver i gruppen slik at, for eksempel om noen blir syk, kan de

andre raskt omfordele oppgavene seg imellom. Gruppelederen må kunne bygge team som fungerer godt. I faget orkester på NMH er det lærerne som plukker ut teamene. Slik oppstår ansvar både for lærerne og de studentene som blir utpekt som gruppeledere for hvordan gruppene fungerer.

### **3.2.3 Ledelse i et kjønnsperspektiv**

Mange vil hevde at ledelse lenge har vært sett på som en maskulin ferdighet på samme måte som omsorg har vært sett på som en feminin ferdighet. Arbeidslivet er fortsatt ikke fullt likestilt, FNs rapport fra mars 2015 (Eide og Orgeret 2015, s. 25) viser at ingen land har oppnådd full likestilling, men de nordiske landene er på topp med Norge som nummer tre. Det er ingen kvinnelige toppledere i de 60 største selskapene på Oslo Børs (Eide og Orgeret 2015 s. 24).

I kjønnsforskningen (Jacobsen og Thorsvik 2013, s 431) skiller man på sosialisert kjønn av ferdigheter, som stereotypier rundt forventede kjønnsroller og ferdigheter og egenskaper knyttet til medfødt kjønn, ikke sosialisert kjønn.

Jacobsen og Thorsvik beskriver det slik:

begrepet kjønn viser også til hvordan kvinner og menn sosialiseres inn i ulike kjønnsroller, og hvordan det utvikles stereotypiske ideer, forventninger og holdninger til kjønnsroller, som diskriminerer kvinner ved å bygge opp under gamle forestillinger om at menn er bedre skikket enn kvinner til å være ledere (Jacobsen og Thorvik 2013, s. 431).

Det finnes mange studier om kvinner og menns ulike typer ledelse. Jacobsen og Torvik beskriver forskjellene som at kvinner kommuniserer på mer komplekse måter enn menn, spesielt med mer utstrakt og bevisst bruk av kroppsspråk, at de er mer samarbeidsorienterte enn konkurranseorienterte, legger større vekt på følelser mens menn legger vekt på analyse, og de er mer omsorgsfulle og opptatt av medmennesker enn menn. Likevel viser empiriske studier i ledelse svært små forskjeller mellom menn og kvinners ledelse. Når man ser på *forventninger* til mannlige og kvinnelige ledere kommer større forskjeller frem. Det er en stor mulighet for at kvinnelige ledere blir tillagt mer omsorgsfulle og emosjonelle ferdigheter enn menn, samtidig som forventningene til at de skal ha maskuline ferdigheter som å være

instrumentelle og effektive i form av rollen er fremtredende. (Jacobsen og Thorvik 2013 s. 432).

Eide og Orgeret (2015, s. 24) belyser Judith Butlers standpunkt om av at vi gjør vårt kjønn gjennom å bruke en rekke flytende tegn som manerer, gester og språk og at dette skaper oss til sosialt og kulturelt å fremstå kvinne eller mann. Connel (Eide og Orgeret 2015 s. 24) beskriver tre kategorier maskulinitet, og trekker frem den hegemoniske maskuliniteten spesielt. Innen den hegemoniske maskuliniteten er det spesielle måter å være på som skaper suksess. Hegemonibegrepet, hevder Langeland (Mortensen et al. 2011 s. 293) viser til den sosiale makten som bestemmer et samfunns ideologi og tenkning. Hvite, vestlige menn med stor makt reproducerer sin makt gjennom hegemonisk maskulinitet. Makten etableres ikke gjennom voldsutøvelse, men befinner seg hovedsakelig på et symbolsk nivå (ibid. s. 293). Connel hevder at få menn lever opp til den hegemoniske maskuliniteten, men at majoriteten strekker seg etter dette som et ideal og dermed er med på å opprettholde en patriarkalsk struktur som tjener mannen (Eide og Orgeret 2015 s. 24).

I et kjønnsperspektiv har den vestlige klassiske musikkulturen stort sett bestått av mannlige dirigenter og mannlige komponister. I musikken som fremføres er det, særlig i opera, en kjønnstereotypisering der mannen er helten og lederen og kvinnen den svake og kjærlighetslengtende.

Likestillingsarbeidet er i sterk utvikling i alle sektorer av samfunnet. I skrivende stund er det en kvinnelig sjefdirigent i Trondheim symfoniorkester og en påtroppende kvinnelig sjefdirigent i Kristiansand symfoniorkester.

Det kan synes som om norsk orkesterledelse går mot et mer likestilt arbeidsmarked.

### **3.2.4 Ulike produksjonskulturer**

Elstad og De Paoli (2014) hevder at en «felles produksjonskultur i kunstsapende enheter oppfyller en rekke viktige formål i en teateroppsetning eller i andre former for kunstsapende prosjekter» (ibid s. 96).

Innenfor fagområdet kulturproduksjon har det dannet seg ulike kunst- og produksjonssyn. Elstad og de Paoli (2014, s. 94) skiller mellom tre ulike produksjonskulturer. Disse blir delt

inn i den romantiske produksjonskulturen, den modernistiske produksjonskulturen og den politiske produksjonskulturen.

I den modernistiske produksjonskulturen er det eksperimentet og det nyskapende som er målet, og det kan også eksperimenteres med prosessene for å skape kunsten.

I den politiske produksjonskulturen er kunsten et viktig virkemiddel for å realisere politiske og sosiale mål, kunstneriske arbeidsprosesser avmystifiseres og alminneliggjøres, kunstproduksjon er et kollektivt arbeid der alle kan delta.

I den romantiske produksjonskulturen er kunstneren den viktigste. Hele produksjonsapparatet og administrasjonen er under de utøvende og skapende kunstnerne i hierarkiet. Respekten kunstnerne har for det fremlagte materialet er stort. I en orkesterkontekst er det fremlagte materialet partituret for dirigenten og dermed også musikernes noter. Dirigenten blir den store kunstneren som leder sitt orkester og solister gjennom konserten.

Den romantiske produksjonskulturen har flere kjennetegn. Den røde løperen, premiefesten og opphøyningen av dirigenten og solistene. Dirigenten kan fremstå som et ikon og merkevare orkesteret profilerer seg med. I den romantiske produksjonskulturen kan det ligge det et syn til ikke-kunstnerisk personale at befinner seg på ”bunnen” av hierarkiet (Elstad og De Paoli, 2014, s. 98). Utøverne ser på seg selv som de viktigste, og administrasjon og annet personale blir sett på som hjelpeapparat. Et av kjennetegnene på den romantiske produksjonskulturen er at konserthuset er et signalbygg, det rommer i seg selv tradisjon og tyngde. Et tydelig eksempel på det er Den Norske Opera og Ballets praktbygg i Bjørvika.

### **3.2.5 Oppsummering**

I dette kapitlet har jeg vist forskjellige teorier om ledelse og kulturproduksjonssyn.

Teoriene vil kunne ha innvirkning på hvordan gruppeledelse og gruppelederopplæringen i orkesterpraksis kan oppfattes og videreutvikles. Jakobsen og Thorsvik (2013) hevder at ledelse er en ferdighet som i stor grad kan læres. I et utdanningsperspektiv kan det ha konsekvenser for hvordan undervisning i ledelse kan videreutvikles fra hvordan det praktiseres i dag.

Kjønnsaspektet har jeg valgt å ta med for også å se orkesteret i et større samfunnsstrukturelt perspektiv. Gjennom det kan disse teoriene også være med på å belyse de strukturelle læringsforholdene til musikerne i orkesteret.

# 4 Metode

## 4.1 En kvalitativ tilnærming

Problemstillingen min, å avdekke den skjulte læreplanen i faget orkester ved Norges musikkhøgskole med blick på gruppelederrollen, skapte en rekke metodiske valg jeg måtte gjøre for å belyse den. Forskningsinteressen min reiste noen metodiske utfordringer knyttet til å avdekke ikkeintendert læring og forhold som ikke var beskrevet i læreplan og styringsdokumenter. Dette forutsatte en kvalitativ tilnærming fordi det måtte være mulig å få informanter til å «tenke høyt» ved situasjoner og sammenhenger som ble tatt for gitt og sjelden satt ord på. I tillegg var det nødvendig å observere hva som *faktisk* foregikk i den aktuelle praksisen med åpenhet for uforutsette hendelser (en kvantitativ tilnærming ville forutsette forhåndsdefinerte kategorier i større grad), og der den formelle læreplanen lot seg studere på ulike tolkningsnivåer som kunne sette intervju- og observasjonsdata i perspektiv. I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for disse valgene.

Det er tre nivåer i orkesteropplegget NMH som vises i problemstillingen. Gruppelederne velger jeg å se på som nivå en. Orkesteret vil jeg se på som nivå to. Den formelle læreplanen ved NMH er nivå tre. Hvert nivå ble studert med egne metodiske strategier. Trekk ved den skjulte læreplanen ble så analysert frem mellom nivåene.

## 4.2 Informasjonsinnsamling

### 4.2.1 Nivå 1, gruppelederne

Med mitt blick på gruppelederrollen ble det tidlig i prosessen tydelig at jeg ville intervju gruppeledere på et orkesterprosjekt. Jeg ville undersøke deres læringsutbytte og egne erfaringer om det å være i denne posisjonen. Intervjuene baserte seg på en intervjuguide jeg hadde laget, med utgangspunkt i ønsket om å få informantene til å verbalisere sine egne opplevelser som gruppeledere. Intervjuene siktet inn på å få nyanserte beskrivelser av gruppeledernes opplevelser og erfaringer (Kvale og Brinkmann, 2015, s 47) og å fremme den kunnskapsprosessen som kan oppstå mellom intervjuer og informant (Kvale og Brinkmann ,2015, s 36). For å forberede meg fulgte jeg rekkefølgen Kvale og Brinkmann (2015) foreslår for en vellykket intervjuundersøkelse.

Intervjuundersøkelsen kan beskrives i syv faser. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 137)



I fase én skrev jeg ned spørsmål jeg ville belyse og la dem til grunn for å utvikle en intervjuguide. I denne fasen søkte jeg også om tillatelse fra NSD.

I fase to planla jeg hvem jeg ville intervju. Jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden. Så planla jeg hvordan jeg skulle løse det rent praktiske. Dette ble til en dynamisk planlegging og med flere endringer, som jeg beskriver i kapittel 4.3.3.

I fase tre intervjuet jeg mine informanter. Intervjuene tok mellom 30 min og 1,5 time. Jeg tok opp intervjuene på min bærbare datamaskin. Etter hvert intervju lastet jeg inn lydfilen på en kryptert minnepinne og slettet lydfilen på datamaskinen.

I fase fire transkriberte jeg alle intervjuene ordrett. Dette ble til ca. 60 tekstsider. Etter at jeg var ferdig med å transkribere intervjuene, sendte jeg dem til informantene for verifisering.

Ingen av informantene kom med innsigelser.

I fase fem analyserte jeg intervjuene. I analysearbeidet jobbet jeg ut fra to perspektiver. Det ene perspektivet var å analysere ut fra kategorier jeg hadde skrevet frem og laget med base i teorigrunnlaget, det andre perspektivet var å analysere med en åpenhet for informasjon som ikke passet inn i de forhåndsformulerte kategoriene.

I fase seks, verifisering, ble det en kontinuerlig prosess. Jeg foretok reliabilitets- og validitetskontroller gjennom hele prosjektet. Dette gjorde jeg blant annet gjennom å ha prøveobservasjon og samtaler med min veileder om intervjuene.

I fase 7 skrev jeg frem resultatkapitlet, og resultatet av denne undersøkelsen er nettopp denne masteroppgaven du nå leser.

#### **4.2.2 Nivå 2, orkesteret**

I min studie har jeg valgt å observere hele orkesteret og dirigenten. Jeg ser på det som nivå to i mitt empiriske grunnlag, der blikket vendes fra individet i nivå 1 til helheten i nivå to. Ved siden av kvalitative intervjuer er observasjon en god metode å finne informasjon om «noe som er av pedagogisk betydning» (Bjørndal, 2013, s. 32). Jeg valgte å observere et helt orkesterprosjekt. Næss (Fuglseth og Skogen, 2012, s. 90) beskriver observasjon som en «systematisert innsamling av informasjoner fra omverdenen som vi kan ordne via våre sanser og supplerende verktøy». For å forberede meg best mulig til observasjonsarbeidet utarbeidet jeg strukturert logg som mal. En strukturert logg med to kategorier, den ene var beskrivelse av aktiviteten jeg observerte, den andre deler inneholdt mine fortolkninger og refleksjoner av hva jeg observerte (Bjørndal, 2013, s. 67)

Ulike fallgruver og feilkilder kan være til hinder i en observasjon. En av disse fallgruvene kan være hvordan observatøren er farget av forholdet til det og dem vi observerer og kunnskap om situasjonen. Har vi erfaringer med lignende situasjoner kan vi komme til å trekke sammenligninger som kanskje ikke holder (Fuglseth og Skogen, 2012 s. 92). Jeg har spilt mye orkester og tidligere vært student ved Norges Musikkhøgskole (1989–94). Dette gjorde at jeg ikke har nøyaktig kunnskap om orkesterøvelsene ved skolen i dagens forhold (2014), men jeg har dyp generell kunnskap om hvordan en orkesterhverdag, både som student og profesjonell, kan være. Dette er en forforståelse jeg måtte være bevisst som observatør, og gjøre til gjenstand for kritisk refleksjon i både beskrivelse og fortolkning av observasjonene. Observasjonsguiden hjalp meg å holde fokus på sidene ved praksisen jeg ville jeg observere.

### **4.2.3 Nivå 3, Norges musikkhøgskole**

Jeg har brukt læreplanen for orkesterinstrumenter som dokument for å finne ut hva det forventes at studentene skal lære i faget orkester. Et slikt dokument er gjennomarbeidet og logisk oppbygget med begrunnelser. Det kan sees på som et arbeidsdokument for både studenter og lærere, og i mitt tilfelle fokus på det som ikke står der, det jeg søker å finne kunnskap om.

Denscombe (2009) beskriver at dokumenter på lik linje med observasjoner og intervjuer kan betraktes som informasjonskilder. Når man bruker skriftlige kilder er det viktig å vurdere kvaliteten på kilden og om man kan stole på kilden. I dette tilfellet er det et offentlig, gjennomarbeidet dokument. Å bestemme ektheten for et dokument er en del av forskningsprosessen (Merriam, 1994, s. 119). Siden læreplanen på NMH er å finne på deres nettsider, mener jeg dette kriteriet er godt ivaretatt. Som leser av læreplanen er det min forforståelse for faget som legges til grunn for min tolkning av læreplanen. Det kan knyttes til Goodlad, Klein og Tye (1979) sin «oppfattet læreplan». Jeg bruker dette dokumentet for å skille mellom planen slik den er formulert og slik planen blir realisert, siden det er stor sannsynlighet for at de lærerne som underviser etter planen forstår den ulikt.

Jeg beskriver læreplanen for orkester på NMH nærmere i kapittel 5.

#### 4.2.4 Prøveobservasjon

Jeg observerte et kammerorkesterprosjekt to dager høsten 2014. Jeg brukte malen jeg hadde laget for observasjon, og trente meg i å observere (Bjørndal, 2013, s. 62). Jeg valgte å observere prosjektet fra salen, orkesteret øvde på scenen. Dette ga studentene høy grad av åpenhet om min tilstedeværelse og meget lav grad av deltagende observasjon fra min side. Kammerorkesteret fikk informasjon om hvorfor jeg observerte dem i salen de øvde i. Det virket ikke som de la merke til meg underveis, og det var et mål for meg. Det er viktig å ha en høy grad av selvbevissthet i egen tilstedeværelse når man er observatør (Bjørndal, 2013, s. 43). Jeg etterstrebet det *refleksive idealet*, ved å erkjenne at den situasjonen og de personene jeg observerte også reflekterte min tilstedeværelse.

I løpet av prøveobservasjonen erfarte jeg hvordan det var å innta rollen som observatør, og erfare hvilke sider jeg kunne videreutvikle for å bli en bedre observatør. Jeg ble bevisst noen av fellene man kan gå i som observatør (Bjørndal, 2013, s. 41). En av dem var et indre ønske om å involvere seg i undervisningen.

Kammerorkesteret ble ledet av en anerkjent musiker og pedagog, og han og orkesteret visste at jeg var i en prøveobservasjonsrolle. Underveis i min observasjon hadde jeg lyst til å foreslå endringer i hvordan lederen kunne stille opp orkesteret for å bedre siktlinjer og kommunikasjonen mellom gruppelederne. Hadde jeg vært i en lederposisjon i dette prosjektet kunne jeg ha påpekt slike forhold. I min rolle som observatør hadde jeg ikke noe med det å gjøre.

Jeg observerte kammerorkesteret i rollen som masterstudent, men i min egen rolleforståelse i møtet med de unge studentene måtte jeg også forstå deres perspektiv på meg. For dem var jeg også en utøvende musiker og pedagog med mye kunnskap og erfaring. Jeg var også mye eldre enn dem. Dette er forhold som også kunne påvirke min tolkning av observasjonen i subjektiv retning (Bjørndal, 2013, s. 43).

I prøveobserveringen øvde jeg meg på å være *saklig* i mine observasjoner slik Bjørndal (2013) henviser til Leif Asklands grunnleggende regler for saksskildring (Bjørndal, 2013, s. 44). Jeg øvde meg på å bruke disse fire elementene:

Informasjon – om hvem, hva hvor

Saksskildring – det som faktisk hender

Tolking – Hvorfor det som skjer skjer

Vurdering – hvilke konsekvenser mener vi det vi har observert bør få

Gjennom denne øvingen i prøveobservasjonen utviklet jeg en større grad av bevissthet for å skille mellom det jeg umiddelbart observerte og det jeg fortolket. Jeg utviklet sanseapparatet og selvrefleksjonen. Det ble en kunnskapsutvikling for meg også. Jeg fikk et verktøy i å observere situasjoner fra et mer nøytralt utgangspunkt, uten la min forforståelse av faget prege observasjonen.

#### **4.2.5 Prøveintervju?**

Etter å ha laget intervjuguiden og bearbeidet denne, valgte jeg ikke å ha prøveintervjuer. I ettertid ser jeg at jeg kunne justert intervjuguiden noe hvis jeg hadde gjennomført prøveintervjuer. Jeg kunne også, gjennom en prøveintervjusituasjon, videreutviklet strategier for å stille bedre spørsmål, særlig på oppfølgingen av spennende utsagn informantene kom med. Etter å ha transkribert og analysert alle intervjuene kan jeg se at i noen tilfeller kunne jeg hatt flere strategier for å få dypere svar på mine spørsmål. Når jeg da likevel valgte ikke å ha prøveintervjuer, ser jeg at min erfaring som intervjuer fra et kjent opinionsinstitutt i tiden som ung voksen sammen min erfaring som musiker og pedagog i voksen alder, gjorde meg rustet til å få god kontakt med informantene og skape en trygg intervjusituasjon.

#### **4.2.6 Informantutvelgelse**

Med et bestemt orkesterprosjekt og bestemte gruppeledere i prosjektet ble det bare aktuelt å vurdere utvalgsriterier innenfor disse rammene. Jeg søkte gruppeledernes dype kunnskap, både den verbaliserte og til da tause kunnskap om orkesteret og deres oppdrag som gruppeledere.

Jeg søkte kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 47), og å skape en situasjon der de kunne beskrive sine egne opplevelser som gruppeledere i orkesterprosjektet.

Jeg valgte derfor gruppelederne på hvert instrument, og konsertmesteren. I studien vil jeg i de fleste sammenhenger si gruppelederne eller gruppelederen. Dette vil også inkludere konsertmesteren. Av anonymitetshensyn vil jeg inkludere konsertmesteren i gruppelederrollen, selv om det noen ganger kom frem konsertmesterspesifikk kunnskap underveis i prosjektet.

Jeg var spesielt opptatt av å få frem kunnskap om det å lede i store deler av intervjuene. Jeg har derfor ikke intervjuet gruppeledere som kun hadde seg selv å lede. I dette prosjektet var det piano og tuba.

I et av stykkene var det med to harpister. Jeg hadde en uformell samtale med disse, og gjennom denne samtalen forsto jeg at ingen av dem så på seg selv som gruppeledere, selv om en av dem plutselig fikk et slikt oppdrag. Selv om det kunne ha bidratt til den kunnskapen jeg prøver å utvikle, valgte jeg ikke å bruke harpisten som informant.

Horngruppen hadde tre gruppeledere, de tok ansvar for hvert sitt stykke. Fra horngruppen har jeg bare intervjuet to, da den tredje av praktiske årsaker ikke fikk til å stille opp.

Jeg valgte å intervju alle gruppelederne med en eller flere å lede av flere årsaker. Det ville gi meg god oversikt over de forskjellige gruppeledernes forståelse av sin egen rolle, og det ville også kunne gi en god pekepinn på deres læreres oppfatninger av faget orkester gjennom spørsmålene jeg stilte. Det kunne også si noe om forskjellige typer læringsmiljø for de forskjellige instrumentgruppene.

I arbeidet med metode ville jeg gjerne ha flere gruppeintervjuer, det viste seg å være krevende å få til. Jeg hadde 14 informanter. Jeg fikk organisert det til 6 enkeltintervjuer og 3 gruppeintervjuer. Det ene gruppeintervjuet hadde 2 deltagere, de to andre hadde 3 deltagere. Med mine 9 intervjuer har jeg vært innenfor et normalt antall intervjuer for en type undersøkelse jeg har gjennomført (Kvale og Brinkmann, 2015 s. 146), det har vært håndterbart i analysearbeidet, og det har også stått i forhold til min ressursbruk i analysearbeid og transkripsjon.

#### **4.2.7 Informanter, endelig utvalg**

Mine informanter var en variert gruppe bestående av 4 kvinner og 8 menn. 6 av informantene var norske, 6 var utenlandske. Den instrumentvise fordelingen ble 2 fiolinister; konsertmester og gruppeleder på 2. fiolin, bratsj, cello, kontrabass, fløyte, obo, fagott, trumpet, 2 horn, trombone og slagverk.

Jeg observerte orkesterprosjektet november og desember 2014 og intervjuet mine informanter desember 2014–april 2015. Dette har betydning for å se hvilke studieplaner studentene fulgte. Bachelorstudentene jeg intervjuet var alle i 3. eller 4. året på sitt studium. Det betyr at de fulgte studieplan fra 2011/2012, som er den jeg har beskrevet som 2012 (Norges musikkhøgskole 2017a). Ingen av mine informanter fulgte 2013-studieplanen på bachelornivå.

To av mine informanter gikk på mastergradsstudiet. De fulgte studieplan 2013/2014 for klassiske utøvere, mastergradsstudiet i utøving (Norges musikkhøgskole 2017b).

Kjønnsfordelingen for mine informanter i var slik:

	Menn	kvinner
Strykere	3	2
Blås/slagverk	7	2

I orkesteret var det 36 kvinner og 39 menn. Besetningen varierte noe etter hvilke stykker som ble spilt. Horngruppen var den eneste som hadde flere gruppeledere. De hadde fordelt gruppelederrollen etter repertoaret. Den som var gruppeleder hadde fri på de andre musikkstykkene.

## 4.3 Gjennomføring av observasjon og intervjuer

### 4.3.1 Gjennomføring av observasjon

Orkesterprosjektet jeg observerte gikk over 2 uker høsten 2014. Det var en gave fra Norges Musikkhøgskole til Operahøgskolens 50-årsjubileum, en festkonsert med inviterte operasolister som hadde hatt tilknytning til Operahøgskolen. Repertoaret var en blanding av arier og orkestermusikk fra operarepertoaret.

Prosjektet hadde hovedsakelig sine prøver i Lindemanssalen, en av konsertsalene på NMH. Alle tuttiprøvene var ble holdt i denne salen. Det var to gruppeprøver i mindre rom. En for strykere og en for blåsere. Slagverkerne hadde ingen gruppeprøve med dirigenten alene. Jeg valgte å innta en ren observerende rolle, med penn og papir. Både på gruppeprøvene og tuttiprøvene var det enkelt å finne en plass hvor jeg fikk god oversikt over de fleste musikerne og dirigenten. Jeg hadde en A4-bok som jeg delte inn i to deler pr. ark. På den ene delen skrev jeg ned faktiske hendelser med tidspunkt, på den andre siden min tolkning av hvorfor hendelsen skjedde. Jeg støttet meg til observasjonsguiden i mine observasjoner. Jeg noterte ned ganske ustrukturert hva jeg oppfattet, men hadde en klar plan på hva jeg skulle se etter og notere. Det er gjorde at mine observasjonsnotater kan sees som det som Bjørndal (2013, s. 62) kaller skjemaer med temaer/åpne kategorier.

Før prøvene første uke og de tre første prøvedagene uke to, stilte jeg meg opp foran orkesteret og fortalte om mitt mastergradsprosjekt og hvorfor jeg skulle observere et helt

prosjekt. Jeg stilte spørsmål om det var noen som ikke ville observeres. På dette spørsmålet var det ingen respons. Jeg presiserte også at det var mulig å trekke seg fra studien. Studentenes respons var positiv i studiens favør, og jeg fikk deres fulle tillatelse til å observere og notere. Ingen av studentene ville trekke seg fra studien. Dirigenten ble forespurt og også fortalt at han kunne bli gjenkjent i publisert materiale. Han ga sin fulle tillatelse til dette.

Bjørndal beskriver observasjon av første eller andre orden. Observasjon av første orden er der den utenforstående har observasjonen som primær oppgave. Observasjon av andre orden er lærerens eller veilederens kontinuerlige observasjon av den pedagogiske situasjonen han eller hun selv går inn i (Bjørndal 2013 s. 32).

Jeg hadde ikke andre oppgaver enn å observere og notere. Min observasjon var intensjonelt bare av første orden. I en situasjon kom en gruppeleder til meg med utsagnet: «jeg kan jo ingenting om å lede». I dette tilfellet stilte jeg et motspørsmål og ba ham se på hva han faktisk hadde gjort i løpet av prøven, og se på hva som hadde fungert godt. Dette kan tolkes slik at min observasjon ble det Bjørndal (ibid s. 32) kaller mellom første og andre orden. Min tilstedeværelse førte til en pedagogisk situasjon der jeg følte jeg måtte være noe aktiv, samtidig som jeg observerte både studentens og min egen reaksjon.

I min situasjon, der jeg lette etter den skjulte læreplanen, ble observasjonen retningsstyrt på å se hva som fungerte og ikke fungerte, hvordan musikerne forholdt seg til hverandre og dirigenten, og hvordan praktiske forhold skapte strukturer.

I observasjonen var det viktig for meg å observere forskjellige sider av orkesteret både som enhet, men også som enkeltindivider. Orkester blir generelt omtalt som en enhet, men orkestermedlemmene ser på seg selv som individer, hevder Wennes (Wennes, 2002, s. 143). I mine observasjonsnotater kan jeg se at jeg fulgte for eksempel en gruppes leder nøye over flere dager, og gjennom det tydelig så vedkommendes individualitet i det kollektive.

I rollen som observatør på et orkesterprosjekt fikk jeg mer bruk for noen sanser enn andre. Bjørndal (2013, s. 33) beskriver disse 5 sansene når vi observerer: vi ser, hører, føler, lukter og smaker. I min situasjon vil jeg si at det var syn, hørsel og det å føle var sansene jeg brukte aktivt. Synet ble viktig for å se non-verbal kommunikasjon. Hørselen ble viktig både for å høre utviklingen til orkesteret og også hva dirigenten sa. Jeg kunne også høre om orkesteret forsto hva dirigenten sa. Jeg følte også. Gjennom følelsesapparatet kan for eksempel sinne,

tristhet, glede gjenkjennes. Jeg brukte kunnskap om følelser til å prøve å forstå når dirigenten var ivrig eller at han også viste sinne. Kunnskapen om følelser var også en måte for meg å forstå hvorfor orkesteret responderte på dirigenten slik de gjorde.

Gjennom to ukers observasjon er det klart at jeg kunne å ha forskjellig dagsform og tilstedeværelse i observasjonen. Til tider kunne det være krevende å holde meg konsentrert når det var lange strekk med spilling og kun kroppsspråk jeg observerte. I tillegg kunne det være krevende å sitte i en sal som ikke har vinduer. På den annen side kan nettopp dette at orkesteret øver i en sal uten vinduer, være med på at resten av verden blir irrelevant. Verden er der og da, i salen. Arbeidet er konsentrert om det man gjør. Det var krevende å sitte og høre på hele prosjektet. Bjørndal bekrefter at observasjon er en krevende aktivitet (ibid s. 45).

Prosjektets gang var slik:

Uke 1 var forprøver til prosjektet.

Dag 1: Gruppeprøve for strykere 17–20. På denne prøven var besetningen fortsatt ikke helt fulltallig, og på fiolin 2 var det usikkert hvem som skulle komme inn som gruppeleder pga. forfall. På cello var det også vikar for gruppeleder. Denne prøven var i bevegelsesrommet.

Dag 2: Tutti ettermiddagsprøve 17–21. Dette var den første tuttiprøven. Strykerne hadde ennå ikke fått gruppeledere på cello, 2. fiolin og bratsj. Denne prøven var i Lindemanssalen.

Dag 3: Gruppeprøve for blåserne kl 17–20. Denne prøven var på rom U1021.

Så var det frihelg.

Uke 2: Her er det ikke forprøver, de ekte prøvene var begynt.

Denne uken var det 7 prosjektdager i strekk.

Dag 1–3 Tuttiprøve 10–14

Dag 4 Tuttiprøve med noen solister, 10–14

Dag 5 Ettermiddagsprøve 15–19 med solister

Dag 6 Åpen generalprøve med alle solister, 11–15

Dag 7 Kort felles oppvarming for tutti orkester kl 16, konsert kl 18 med mottakelse etterpå.

Mottagelsen var todelt. Konsertmesteren ble invitert sammen med dirigent og solister og andre prominente gjester til en mottagelse i Levin-salen der det ble servert drikke i høye glass og kanapeer. Orkesteret uten sin konsertmester, ble invitert til pizza og drikke på et stort nærliggende rom som var pyntet for anledningen.

Det var én arena jeg ikke observerte, og det var inne på garderobearenaene. Det var fellesgarderobe i et av de store rommene i kjelleren og jeg observerte også at mange studenter



brukte noen små, kjønnsdelte garderober som også var tilgjengelige. Jeg valgt å ikke observere garderobearenaen, men i resultatene vil jeg komme inn på hva mine informanter fortalte om sine egne forberedelser og rutiner rett før konsert for eksempel med tanke på antrekk.

### **4.3.2 Observasjonens analysekategorier**

Det å analysere består i å forenkle. Jeg observerte hele 10 dager med orkester, fra orkesteret startet sine prøver til konserten var ferdig. Jeg brukte observasjonsguiden aktivt, observasjonsnotatene er relatert til observasjonsguiden. I min gjennomgang av disse notatene har jeg bestrebet meg på «å forenkle, å klassifisere og sammenligne, å kartlegge karakteristiske mønstre, å forklare årsaken til mønstrene og vurdere konsekvenser av dem» (Bjørndal s. 122).

Resultatet av analysen av observasjonsnotatene lot seg fremstille i 6 kategorier. I intervjuundersøkelsen kom det flere ganger frem motsetningsforhold i informantenes utsagn. Observasjonskategoriene lot seg ikke beskrive som motsetningsforhold på samme måte som resultatene fra intervjuundersøkelsen. Kategoriene for observasjonen ble disse: Før prøven, dirigenten, gruppelederne/kroppsspråk, fysiske forhold, kjønnsperspektiv og påkledning, generalprøve og konsert/ etter konsert.

Før prøven observerte jeg hvordan musikerne kom seg på plass, hva de gjorde på plassen sin og hvordan stemmetonen ble gitt.

Dirigenten har en meget sentral rolle i et orkesterprosjekt. Dirigenten forventes å kunne musikken svært godt, og lede musikerne gjennom prøver og konsert.

Gruppelederne og deres kroppsspråk: Jeg observerte gruppelederne med vekt på kroppsspråk innad i sin egen gruppe og utad til andre musikere. Jeg observerte også deres respons på dirigentens signaler.

Fysiske forhold: Jeg observerte hvordan musikerne satt i forhold til hverandre, hvilke siktlinjer de utnyttet og hvilke siktlinjer de ikke har. Jeg observerte også hvilke endringer de

foretok for å bedre sin arbeidssituasjon. Jeg observerte også hvilke garderobefasiliteter studentene ble tilbudt.

Kjønnsperspektiv/ påkledning: Jeg talte antall kvinner og menn i hele orkesterprosjektet, jeg talte antall kvinnelige og mannlige gruppeledere. Jeg så etter ulikhet i kroppsspråk og atferd i gruppene i forhold til gruppeleders kjønn. Jeg observerte også dirigentens forklaringer om musikkens innhold og utvalget av musikken som ble spilt. Jeg observerte hva utøverne hadde på seg i prøveperioden og på konserten

Generalprøve og konsert: Jeg observerte generalprøve og konsert. Jeg kjente på stemningen og observerte orkesterets forvandling fra prøvesituasjonen til konsertpodiet. Jeg observerte også hva som skjedde etter konserten. Jeg observerte også hva som skjedde etter konserten.

Jeg kommer tilbake til disse kategoriene i analysekapitlet.

### **4.3.3 Planlegging og gjennomføring av intervjuene**

I planleggingen av intervjuene var det flere ting jeg tok hensyn til.

Jeg laget en intervjuguide og sendte den inn til NSD for godkjenning. Jeg fikk tilbakemelding fra NSD om at de syntes personvernet ikke var godt nok ivaretatt i intervjuguiden jeg hadde sendt inn. Jeg endret intervjuguiden slik at personvernet ble ivaretatt tydeligere. Da fikk jeg godkjent intervjuguiden.

Jeg laget et informasjonsskriv for informert samtykke, som alle informantene fikk. I informasjonsskrivet beskrev jeg studien og at de om de ønsket det kunne trekke seg fra studien. Ingen trakk seg fra studien.

En stor gruppe informanter skulle håndteres på en god måte. Jeg hadde både utenlandske og nordisktalende studenter som informanter.

Den første planen var å ha to store semi-strukturerte gruppeintervjuer. Et for nordisktalende studenter og et for engelsktalende studenter. Dette viste seg å bli praktisk vanskelig å gjennomføre. Studentene hadde vanskelig for å møte opp til tidene jeg satt opp som alternativer. Jeg måtte endre strategi og sette opp mulige tider for å intervjuer en og en. Jeg var veldig fleksibel på mine tider, og til slutt hadde jeg fått intervjuet alle informantene jeg

ønsket i perioden desember 2014–april 2015. Jeg gjennomførte 9 intervjuer, av disse var det 6 intervjuer med bare en student, to intervjuer med 3 studenter og et intervju med 2 studenter. Jeg ville at rammefaktorene rundt intervjuene skulle være mest mulig like, slik at ytre forhold ikke skulle spille noen nevneverdig rolle for resultatene. Jeg hadde booket et grupperom på biblioteket på NMH hvor jeg gjorde alle intervjuene. Jeg hentet studentene i resepsjonen på skolen og vi gikk sammen til biblioteket. På denne lille turen fikk vi en liten prat og løste opp i sosiale spenninger. Jeg har lang erfaring i å intervju mennesker etter å ha jobbet deltid for et meningsmålingsinstitutt da jeg var 18–22 år. En av de viktigste faktorene for å få til et vellykket intervju er å skape trygge rammer og tillit. Gjennom min tid som observatør på hele prosjektet hadde studentene sett og hørt meg da jeg snakket før prøvene (og fortalte hvem jeg var). Informantene fikk også utdelt og skrev under på informasjonsskriv om studien. Min tilstedeværelse i observasjonstiden viste seg å være betydningsfullt i intervjusituasjonen og kunnskapskonstruksjonen. Kvale og Brinkmann (2015, s. 160) sier de første par minuttene i et intervju er avgjørende for å få informanten trygg.

Etter at intervjuene var gjennomført viste alle informantene tydelig takknemlighet og glede. De var glade for å ha blitt tatt på alvor, og at jeg hadde åpnet opp en ny verden av kunnskap gjennom mine spørsmål og vår felles kunnskapsutvikling. Dette er en vanlig reaksjon sier Kvale og Brinkmann (2015, s. 161).

Jeg hadde gjort klar min datamaskin med et lydopptaksprogram, og jeg brukte min intervjuguide som mal for intervjuene. Etter intervjuene var gjennomført, overførte jeg lydfilen til en kryptert minnepinne i henhold til NSDs retningslinjer for hvordan man skal behandle slik informasjon. Ved ett tilfelle var en informant blitt forkjølet og ville holde seg hjemme. Dette var en informant i et gruppeintervju. Dette løste jeg ved å la ham være på høyttaler på telefonen. De andre hørte hva informanten sa, og han hørte oss godt. I dette intervjuet måtte jeg styre samtalen noe mer med navn, da den visuelle og kroppsspråklige kontakten var borte. I lignende situasjoner kan man selvsagt bruke videooverføring, slik at alle likevel kan se hverandre. Dette bringer meg inn på kroppsspråk, øyekontakt og stemmebruk med informantene og mellom informantene. Etter hvert intervju noterte jeg ned stemning og min følelse av hvordan det hadde gått. Dette har vært en verdifull kilde i analysearbeidet, det å bli minnet om hvordan stemningen var og samarbeidet i intervjuet. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 163).

#### **4.3.4 Transkripsjon av intervjuene**

Det muntlige materialet jeg hadde opptak av, transkriberte jeg. Jeg transkriberte de engelske intervjuene på engelsk og de nordiske til norsk. I transkripsjonsprosessen kan forskjellige ting skje. Før det første blir muntlig språk til tekst. I denne prosessen kan flere nyanser forsvinne. Tonefall, tidsaspekt og det som også er usynlig på et opptak, kroppsspråket. Man oppfatter skriftlige dokumenter som noe annet enn en muntlig samtale. Det er viktig for den som analyserer intervjuene å huske disse aspektene. Da jeg sendte intervjuene for verifisering, skrev jeg at de kunne føles litt «kleint» å lese sine egne ord på trykk, nettopp for å bekrefte at det kan skape stor forskjell for mottageren å vite dette. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 205). Ingen av informantene kom med innsigelser til intervjuene.

Jeg transkriberte alle intervjuene selv. I den fasen fikk jeg repetert og lært mye om min egen intervjustil. Jeg fortsatte også tolkningsarbeidet jeg mentalt hadde begynt med straks etter intervjuene var gjennomført. Jeg fikk også repetert de emosjonelle følelsene og videreutviklet disse minnene, som i en hermeneutisk spiral, da jeg transkriberte. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 207).

I transkripsjonene har jeg skrevet ordrett både mine og informantenes ord. Steder hvor jeg var i tvil om hva informantene sa, spilte jeg flere ganger for å forstå hva de sa.

Det er mulig å diskutere om hvordan man har transkribert intervjuet påvirker hvordan man tolker det skriftlige innholdet. Jeg har valgt en nøktern linje, og både lyttet etter og skrevet ned nøyaktige ord og for eksempel emosjonelle uttrykk som flau latter og hmmm. I gruppeintervjuer noterte jeg også når informantene avbrøt hverandre. I et gruppeintervju kan informantene seg imellom skape forskjellige former for konkurranse eller tilbakehold av informasjon, og jeg prøvde å tilkjenne dette i mine transkripsjoner hvis det var åpenbart at dette skjedde. Dette med tanke på å se etter den skjulte læreplan, spesielt konkurranseaspektet som jeg beskrev i teoridelen.

#### **4.3.5 Koding av transkripsjonene**

For meg var målet med kodingen av transkripsjonen å forenkle, klassifisere og sammenligne, og kartlegge karakteristiske mønstre (Bjørndal 2013, s. 122). Jeg har foretatt kodingen i flere faser. Ved å lese intervjuene og teorigrunnlaget flere ganger kom det flere meninger frem.

Den hermeneutiske tilnæringsmåten, å tolke en tekst og forklare den og begrunne den i tolkningen man gjør, blir et spill mellom helheten og delene, og se disse i relasjon til hverandre (Alvesson og Sköldberg, 2008).

Gjennom å jobbe med intervjuene laget jeg lister med utsagn som omhandlet samme tematikk. Informantene ga dels sprikende svar på noen spørsmål, i noen tilfeller også helt forskjellige typer svar. Ved å kondensere utsagnene deres har jeg kommet frem til at det er vanskelig å lage ensartede grupper av alle kategoriene. I noen kategorier er det kontrastene som blir tydelige i min tolkning. Hvordan informantene besvarer mine spørsmål ut fra deres eget synspunkt, gjør det interessant å tolke og sammenfatte forskjellene også studentene imellom.

I en kvalitativ fortolkningstradisjon er det legitimt med et fortolkningsmangfold, og i denne undersøkelsen viser jeg at det også blir en viktig del av analysearbeidet å ta forskjellige perspektiver i analysen.

Gjennom å lese intervjuene kom det frem kategorier som jeg ikke hadde funnet i teorigrunnlaget. En av kategoriene ble dirigentopplæring. Ved at jeg stilte spørsmålet «hva synes dere om dirigentens arbeid?» resonnerer informantene rundt hva de selv hadde lært om dirigentens arbeid. Dette ble en egen kategori, og i den formelle læreplanen står det ingenting om at de skal lære å dirigere. Det kan være den eneste dirigentopplæringen studentene har før de skal ut og jobbe som profesjonelle musikere. Det er også et yrke der de aller fleste jobber som dirigenter og pedagoger, enten som instruktører på seminarer eller mesterklasser eller de dirigerer og underviser som hel- eller deltidsjobb.

#### **4.3.6 Sammenfatning av observasjon og intervjuer**

Da jeg skrev observasjons- og intervjuguiden var det med tanke på at de kunne utfylle hverandre i kunnskapsproduksjonen.

Begge guidene ble utviklet dels med utgangspunkt i kategorier fra teori og tidligere forskning, og dels ved at kategorier ble utledet direkte av empirien.

I observasjonen kunne jeg se trekk av den skjulte læreplan på flere felt, og noen av disse feltene ble forsterket i intervjuene. Intervjuene utdypet noen av funnene og kom også med andre funn enn observasjonen gjorde.

### 4.3.7 Validitet og reliabilitet i undersøkelsen

I undersøkelsen har jeg brukt både observasjon og intervju som metode. I tillegg har jeg støttet meg på studieplanen som dokument for å ha et speil for hva som er den prope læreplan og hva som da kan utkrystallisere seg som den skjulte læreplan.

Fra jeg begynte å skape undersøkelsens tema og teoritilfang, via å lage en observasjonsguide og intervjuguide, hvordan jeg har gjort intervjuene og møtene med informantene, hvordan jeg har transkribert, analysert og rapportert, er en del av hele undersøkelsens validitet. Ifølge Kvale og Brinkmann er hele validitetsprosessen en kvalitetskontroll gjennom alle stadier i kunnskapsproduksjonen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 278). Jeg har gjennom disse syv stadiene Kvale og Brinkmann fremhever, sjekket og kontrollert min undersøkelse.

I forarbeidene til tema og teoritilfanget har jeg legitimitet som utøver og pedagog og høy kunstnerisk forståelse for emnet jeg vil undersøke. Kvale og Brinkmann beskriver dette som praktisk klokskap, som vil være avgjørende for evalueringen av den vitenskapelige kunnskapen som blir produsert (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 277). Jeg har tatt høyde for denne nære og inngående kunnskapen til feltet og den asymmetriske maktfordelingen som er tilstede når jeg har intervjuet og observert mine informanter ved å prøve å se, høre og stille spørsmål med minst mulig forutinntatte holdninger og meninger (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 273/ 277).

Et annet viktig punkt for validiteten er om teorien er gyldig for området jeg undersøker. Noen av undersøkelsene jeg viser til i teorien er gamle, men kategoriene de viser til er fortsatt gyldige. I tolkningen av resultatene har jeg lagt vekt på hvor mange som, i meningsfortattede utsagn, sier det samme.

Reliabilitet har med forskningsfunnenes konsistens og pålitelighet å gjøre, og jeg har av og til stilt meg spørsmålet om andre forskere ville kommet til de samme resultatene som meg, både i observasjonsperioden og i intervjufasen. Jeg hadde et ønske om en kunnskapsutvikling og samtale *mellom* informantene, der jeg var mer en moderator enn intervjuer. I 1/3 av mine intervjuer skjer dette, samtidig som jeg fulgte intervjuguiden relativt tett og modererte samtalen inn på hva jeg ville undersøke dersom informantene kom for langt bort fra tema. De resterende 2/3 av intervjuene var med én informant om gangen. Der har jeg en mer tydelig intervjuende stil. Likevel var de fleste av informantene veldig åpne og resonnerende, og jeg lot dem snakke fritt. Jeg stilte de samme spørsmålene til alle informantene og analyserte

intervjuene i forhold til teorigrunnlaget. På denne måten mener jeg både validitet og reliabilitet er ivaretatt.

I søken etter feilkilder kan det hende at min forskerrolle og musikerrolle har påvirket hverandre og at informantene er blitt farget av det i sine svar. Likevel mener jeg at jeg har prøvd å gjennomføre studien, fra planleggingsfasen til sluttprodukt, på best mulig måte ved at feilkilder er blitt minimert, og at mitt forskningsbidrag er både reliabelt og validativt.

#### **4.3.8 Tillatelser**

Som jeg skrev i 4.3.2 søkte jeg NSD om tillatelse til å observere og intervju gruppelederne i prosjektet. Observasjonsguiden jeg hadde laget ble godkjent, mens intervjuguiden måtte endres av personvernårsaker. I den endelige intervjuguiden er personvernet og anonymiteten til informantene ivaretatt slik NSD vil.

I begynnelsen av min observasjonsperiode var jeg svært opptatt av at alle i orkesteret skulle vite hvorfor jeg var der og la dem gi meg min tillatelse til å observere. Med skiftende besetning de første dagene bestemte jeg meg for på hver prøve å redegjøre for prosjektet til hele besetningen var informert. Jeg presiserte også at de kunne reservere seg. Det var ingen som reserverte seg fra å bli observert eller intervjuet. Orkesteret ble forelagt muntlig informasjon om undersøkelsen med mulighet for å få skriftlig informasjon. Alle valgte muntlig samtykke til observasjon. Jeg var derfor svært tydelig, slik jeg tidligere har beskrevet, med muntlig informasjon på prøvene, både på engelsk og norsk. Gruppelederne jeg intervjuet undertegnet informasjonsskrivet og fikk en egen kopi av det. Ingen trakk seg fra undersøkelsen. Alle informantene fikk tilsendt de transkriberte intervjuene for kontroll og verifisering. Ingen rettet på noe.

Før prosjektet startet pratet jeg også med dirigenten og orkesterregissøren. Begge syntes det var flott at jeg skulle forske på orkesteret, og ga meg tillatelse og støtte til å gjennomføre prosjektet.

Dirigenten var klar over og ga meg tillatelse til å skrive om ham og hans arbeide i studien. Jeg har valgt å holde ham anonym. De må gjøres oppmerksom på at han kan gjenkjennes dersom man søker opp prosjektet. Dette ble han opplyst om, og godtok.

Jeg har også valgt å holde alle de andre informantene anonyme. Jeg har noen ganger valgt å dele opp informantene i kvinner og menn, strykere og blåsere. Jeg mener anonymiteten er godt nok ivaretatt med disse grepene. Jeg har overveiet etiske hensyn ved å la meg styre av

«hensynet til den enkelte persons integritet – den indre sone av tanker, følelser og egenskaper som mennesket har rett til selv å bestemme hvem skal komme inn til». (Bjørndal, 2013 s. 141). Gjennom å ta dette hensynet i alle delene av arbeidet, mener jeg kravene til de etiske retningslinjene SND krevde ved studien er ivaretatt.



# 5 Styringsdokumenter for orkester ved Norges Musikkhøgskole

Studier av skjulte læreplaner har ofte som utgangspunkt at innholdet skiller seg fra innholdet i de eksisterende formelle læreplanene (Goodlad, Klein og Tye, 1979). Det er det som Martin (1976) kaller curriculum proper. Skjulte læreplaner kan avdekkes og beskrives nettopp med utgangspunkt i denne forskjellen. I den herværende studien ble det naturlig å se nærmere på studieplanen for orkester ved Norges Musikkhøgskole og tilhørende, andre styringsdokumenter.

## 5.1 Planens ulike versjoner

I min gjennomgang av studieplanene ved NMH viser det seg at studenter som har begynt i 2012 eller tidligere følger *en* studieplan, denne er fra 2003, revidert i 2005 (Norges musikkhøgskole 2017a). I min studie følger informantene på bachelorstudiet denne studieplanen.

Studenter som begynte i 2013 eller senere følger ny studieplan fra 2013. (Norges musikkhøgskole 2017b). I min studie er det bare mastergradsstudenter som følger denne studieplanen.

For studenter som følger gammel studieplan er orkester tydeligere skilt ut som et eget fag under hovedinstrumentparaplyen. Det betyr at faget orkester er tydeligere i oppsettet til studieplanen, i den digitale versjonen er det lettere å finne informasjon om orkesteret. For studenter med studieplan fra 2013 er faget orkester lagt inn i hovedinstrumentundervisningen, det er mindre synlig som et eget fag (Norges musikkhøgskole 2017b). Dette kan ha med to ulike hendelser å gjøre: 1) hvordan de datatekniske hierarkiske strukturene er endret i de digitale studieplanene. I 2012-versjonen vises orkester som et eget klikkbart emne under hovedinstrument, og i 2013-versjonen vises bare hovedinstrument, slik at man må klikke seg videre for å lese hva hovedinstrumentundervisningen skal inneholde. Der er orkester en liten del av hovedinstrumentundervisningen, og ikke skilt ut som et eget punkt i planen. 2) reel endring av studieplanen. Den utførlige beskrivelsen av orkester er tatt bort, og beskrivelsen av faget er mer kortfattet og det virker som fagets læringsmål er mindre uttalte og slått mer sammen med de andre emnene under hovedinstrumentparaplyen.

## 5.2 Studieplanen for studenter startkull 2012 og tidligere

For studenter i startkull 2012 eller tidligere var orkester et eget fag under paraplyfaget hovedinstrument, med en tydelig beskrivelse av fagets innhold og mål. I studieplanen for bachelorstudentene er læringsmålene (Norges musikkhøgskole 2017a):

- Utvikle bevisste holdninger til det å utøve og formidle musikk i orkester/kammerorkester og større ensembler
- Utvikle omfattende kjennskap til orkestermusikk/aktuelt repertoar for kammerorkester fra ulike epoker og sjangere
- Utvikle kunnskap om og erfaring med samspill i orkester/kammerorkester og større ensembler
- Få praktisk erfaring med et bredt repertoar for orkester og større ensembler

Hovedinstrumentundervisningen har mange forskjellige undergrupper. Det er orkester og kammerorkester, forum og interpretasjon, innstudering og akkompagnement, improvisasjon, formidling og arbeidsfysiologi.

I den generelle delen i studieplanen om hovedinstrumentundervisningen står det at det skal arbeides med både solo- og ensemble-/orkesterrepertoar som er sentralt for det enkelte instrument.

I studieplanens beskrivelse av faget orkester står det: «gjennom arbeidet med emnet skal studenten forberede seg for arbeid i profesjonelle symfoniorkestre og kammerorkestre og ensembler» (Norges musikkhøgskole 2017a). Faget skal således ha en tydelig relevans til det profesjonelle musikerlivet for denne gruppen studenter. Det står også:

I fordelingen av stemmen mellom blåserne skal det tas hensyn til studentenes studieansiennitet og kunstneriske kvaliteter. Det kan være aktuelt med prøvespill for større oppgaver.

Tematikken i studien berøres særlig i denne formuleringen, her viser det seg at strykerne ikke er tatt med i studieplanen på dette punktet. Hvorfor er ikke strykerne tatt med? Kan det være at dette kan peke på hvordan man vurderer kunstneriske kvaliteter opp mot ansiennitet?

Senere i studien kommer jeg tilbake til hvordan studentene selv oppfatter hvorfor de er valgt til gruppelederrollen.

## **5.3 Studieplanen for studenter startkull 2013 eller senere**

Det er et tydelig skille i studieplanen fra 2012 og eldre til 2013-utgaven.

Strukturen på selve studieplanen har endret seg. Hovedinstrumentfaget har tatt opp i seg flere emner som i 2012-utgaven var beskrevet separat.

Begrunnelsen for faget orkester, at det skal «forberede studenten for arbeid i profesjonelle symfoniorkestre og kammerorkestre» er helt tatt bort.

Studieplanen for faget hovedinstrument virker mer strukturert og forenklet enn tidligere studieplaner. Faget er tydelig delt opp i bolker som går på mer moderne tenkning om hovedinstrumentfaget som et stort ferdighetsutviklende studium.

Denne studieplanen spesifiserer tydeligere enn den foregående hva som forventes av studentene og hvilke prøver/krav som stilles.

For studenter på messinginstrumenter i 2. semester 3. året skal det være en prøve der studentene skal spille orkesterutdrag. Dette gjelder altså ikke strykere. Her er det også et skille på blåserstudenter og strykerstudenter. Hva kan være bakgrunnen for denne delingen, hvilken skjult læreplan ligger i en slik segregering av tilbud for å øke musikernes kompetanse og arbeidslivsforberedende øvelse?

### **5.3.1 Mastergradsstudenters studieplan i orkester**

I studieplanen for mastergradsstudenter i utøving som spiller orkesterinstrumenter, står dette:

Studenter med orkesterinstrument som hovedinstrument kan tas opp til valgemnet Orkesterpraksis, hvor det inngår praksis i det Norske kammerorkester (DNK) eller Oslo filharmoniske orkester (OFO). Emnet er på 15 studiepoeng og går over begge studieår. Strykere som ikke tas opp til DNK/OFO anbefales å velge gruppeledelse i NMHs symfoniorkestre som valgemne.

Studenter med orkesterinstrument uavhengig av studieretning kan pålegges å delta i ett orkesterprosjekt pr. år, ved behov. (Norges musikkhøgskole, 2017b).

Jeg har ikke funnet noen flere begrunnelser for faget orkester enn dette i studieplanen for masterstudenter, men det er nærliggende å se dette opp mot de mer generelle målene som er satt for dette studiet, blant annet at studenten skal:

- vise høyt musikalsk nivå og stor evne til å forme musikk
- viser selvstendighet i møte med krevende kunstneriske utfordringer og ved å initiere, gjennomføre og lede ulike prosjekter

Det anbefales strykere som ikke tas opp til DNK/OFO å velge emnet gruppeledelse i NMHs symfoniorkester. Her er det altså bare strykerne som blir anbefalt dette emnet og ikke blåserne.

## 5.4 Retningslinjer for deltagelse

I tillegg til studieplanen er det utformet retningslinjer for deltagelsen i orkester. Studentene på bachelor har orkesterplikt, unntatt ved spesielle tilfeller hos strykerne i 1. klasse.

Studentenes retningslinjer vedrørende deltakelse i orkesteret henger på orkesteroppslagstavlen i kjelleren på NMH. Vedtatt 17. feb 1997, revidert oktober 2013. (Jeg tok bilde av oppslaget 29/10- 2014).

Orkester- og ensembleprosjektene er viktige deler av utøverutdanningen på Norges musikkhøgskole. Prosjektene skal kvalifisere for et fremtidig virke som profesjonell ensemblemusiker, og kvaliteten på både læringsutbytte og sluttresultat er derfor direkte avhengig av den enkelte students innsats.

Der står det tydelig at fravær ikke kan godtas, kun med legeerklæring.

Besetningslister for stryk settes opp av Studentorkesterutvalget, i samråd med seksjonsleder, men listene for blås og slagverk settes opp av lærer for de enkelte instrumenter, i samråd med studentene. Strykere blir normalt satt opp på alle prosjektene, mens blåsere og slagverkere fordeles jevnt etter prosjektenes behov.

Det er tydelige retningslinjer for fremmøte, som skal være 5 minutter før oppsatt prøvetid.

Det er tydelige retningslinjer for fravær, permisjon og kontinuering. Disse retningslinjene kan

peke på en autoritær styremåte, som er helt forskjellig fra andre fag som ikke har pliktig oppmøte.

Styringsdokumentet har begrunnelsen for faget orkester som sitt første punkt på listen. Det er dette punktet som er tatt ut av 2013-versjonen av studieplanen (Norges musikkhøgskole, 2017b).

## **5.5 Lærerens rolle**

I studieplanene står det svært lite om lærerens rolle i faget orkester. Hovedinstrumentlærere har et overordnet ansvar for å planlegge besetning på sine instrumenter. Utover dette virker det som det er en gråsoner i studieplanen i forhold til hvem som har ansvar for oppfølging av læring/læringsutbytte/refleksjonstid til faget orkester.

# 6 Resultater

Jeg har valgt å presentere resultatene fra intervju- og observasjonsundersøkelsen hver for seg. Gjennom å analysere empirien fra intervjuundersøkelsene lot det seg utvikle 11 kategorier for resultatfremstillingen. Kategoriene sprang ut av motsetningsforhold som kom til syne i analysen. Jeg kom frem til disse kategoriene:

- Uintendert og intendert læringsutbytte
- Lærernes tause posisjon kontra deres tilstedeværelse
- Dirigentens arbeide, autoritær kontra autoritativ
- Kommunikasjon, nonverbal og verbal
- Studentenes forarbeid og etterarbeid
- Forskjellige lederstrategier og syn på ferdigheter
- Kjønnssdimensjonen i ledelse
- Forventet kunnskap i forhold til styringsdokumenter
- Individ og fellesskap
- Tillit og mistillit
- Antrekk i prøvetiden og på konsert

I min analyse har jeg lett etter sider ved en skjult læreplan. Jeg vil i punkt 6.1.1 vise hvordan sider ved en skjult læreplan lot seg beskrive gjennom å sammenligne intendert og ikkeintendert læring.

Ved å beskrive dette først, vil jeg vise at mine informanter i stor grad er bevisst hva de lærer og hva deres læringsutbytte er, både intendert og uintendert. Selv om jeg har undersøkt hva den skjulte læreplanen er, vil jeg vise at et blikk på undervisningen som jeg har hatt i min masteroppgave, også kan vise til konstruktive og positive sider ved undervisningen. Jeg gjør oppmerksom på at dette kom frem i noen grad, og jeg vil beskrive det nedenfor der det er aktuelt.

## 6.1 Intendert læringsutbytte og uintendert læringsutbytte

Som vi kan se av studieplanen (Norgesmusikkhøgskole, 2017a og 2017b) er det mange delmål som beskriver det intenderte læringsutbyttet i faget orkester. I intervjuene beskrev informantene både intendert og uintendert læringsutbytte.

Alle studentene jeg intervjuet opplevde orkesterprosjektene som viktige for deres fremtidige yrkesutøvelse.

Utsagn som

*det forventes at du er godt forberedt*

*dette var kjempegøy*

*jeg lærte veldig mye av å spille opera*

*opera er en viktig del av arbeidsmarkedet*

*jeg blir mer trent til å lytte på sangerne*

*jeg lærte å lede bedre gjennom prosjektet*

*det er viktig å lære de nye studentene orkesterdisiplin*

kan vise at målene for faget orkester slik de er beskrevet i fagplanen, blir oppfylt, og de beskriver intendert læringsutbytte.

Uintendert læring lot seg identifisere gjennom utsagn som:

*Jeg kan jo ingenting om å lede en gruppe, jeg bare prøver så godt jeg kan.*

*Jeg har aldri lært noe om å lede en gruppe, og gruppen min støtter meg lite, jeg føler de følger ikke opp hva jeg prøver å vise.*

*Jeg må bli flinkere til å vise med pusten og kroppsspråket mitt, så vil de andre kunne følge meg lettere.*

*Vi har mange pauser, da sitter vi ofte på telefonen og spiller spill, så forventes det at vi skal spille presis der vi skal.*

*Det er gøy å kunne spille så sterkt at vi er med på å forme musikken til hele orkesteret.*

I kategorien uintendert læringsutbytte virker det som om informantene har lite øvelse og tenking rundt det å være gruppeleder. Disse utsagnene peker mot tre ulike sider ved en skjult læreplan i orkesterfaget. For det første, at utfordringer i gruppelederrollen ikke trenger å bli beskrevet språklig som en del av innholdet eller læringsmålene i orkesterfaget. For det andre, at utviklingen av orkesterrutine inngår i hva som er akseptabel atferd i lange pauser. Og for det tredje, at de ulike orkestergruppene selv kan ta musikalske initiativ som påvirker orkesterets helhetlige tolkning av det aktuelle verket.

## **6.2 Lærernes posisjon som taus eller tilstedeværende**

Informantene ble stilt spørsmålet om hvordan de hadde blitt valgt ut til gruppelederrollen. Svarene pekte på to sider ved lærernes tause kontra tilstedeværende posisjon. Den første gjaldt utpekingen av gruppelederne, den andre gjaldt tilstedeværelsen på orkesterprøvene og det å bistå studentene i å forberede repertoaret.

To av informantene hadde blitt spurt av sine medelever om de kunne stille som vikar. De andre var blitt valgt av lærerne, og avgjørelsen ble gitt til kjenne på et oppslag. Forklaringene i denne siste gruppen om hvorfor de var blitt valgt, sprikte fra alder til studieansiennitet og kjønn. Felles var at dette var noe de trodde var årsaken.

*Jeg tror det er en sånn nesten skrevet, men uskrevet regel at vi som går på master skal være gruppeleder hvis vi spiller orkester.*

*Jeg tror det er fordi jeg er den eldste studenten på mitt instrument. Jeg tror det er sånn at lærerne skal velge de som har studert lengst.*

*Vi er ikke så mange på mitt instrument, så jeg tror læreren vektlegger at vi rullerer på oppgavene og får være gruppeleder av og til.*

*Jeg tror vi guttene blir valgt til å være gruppeledere på stryk. Det er så få gutter på strykeinstrumenter nå, at de må gi oss spennende oppgaver, akkurat som de tror det må til for å få oss til å fortsette.*



Det hersker en viss spenning for studentene når orkesterlistene med besetning blir hengt opp. Gjennom ikke å grunnngi valget inntar lærerne en slags maktposisjon. Denne maktposisjonen kan være med på å gi noen studenter konkurransefortrinn gjennom mer erfaring enn andre.

Studentene nevner ikke noe om konkurranse for å bli utpekt som gruppeleder, men det virker som de er stolte av å få den rollen. Det er nærliggende å tolke at det er populært og også viktig for studentenes erfaring og utvikling å bli valgt til gruppeleder.

Lærernes tilstedeværelse før, under og etter prosjektet varierte noe. Studentene hadde forberedt seg godt, og de fleste kunne søke hjelp og veiledning hos sine lærere. En av studentene sa at det var vanskelig å søke hjelp hos sin lærer, i frykt for å føle seg dum.

*Min lærer var innom på en av prøvene, men sa ingenting.*

*Min lærer hørte på og ga meg råd, det var veldig flott. Han snakket om klangbilde og dynamikk. Det bidro til at jeg følte meg tryggere i rollen.*

*Jeg skulle ønsket læreren min var innom.*

*Det ville vært bra om lærerne kunne sattet på en prøve og lytte, og si sånt de gjør på spilletimene eller, for eksempel: jeg tenker du skal løfte klangen mer her, tenk på ikke å være så forsiktig, da ville det blitt mer personlig og instrumentrelatert enn det dirigenten sier.*

I kategorien lærerens tause posisjon kontra deres tilstedeværelse, kan dette peke mot flere sider ved en skjult læreplan. For det første har lærerne frihet til å peke ut gruppeledere uten å måtte grunnngi valget. For det andre ligger hovedansvaret for å trekke inn instrumentallærerne til støtte i orkesterprosjektet hos den enkelte student selv, til tross for det er nære forbindelser mellom orkester og instrumentalundervisning i studieplanen. For det tredje ligger det stor grad av tilfeldighet om lærerne kommer i det hele tatt, om de kommer inn bare for å lytte eller om de også ser på orkesteret som en situasjon der de kan hjelpe studentene med å videreutvikle gruppelederrollen. Dette peker på at studentenes læringsutbytte blir tilfeldig og at lærerne enten ser på faget som en viktig del av undervisningen, eller de ser på orkester som et fag der studentene skal være svært selvstendige. Det kan også peke på at lærernes

varierende tilstedeværelse kan peke mot at orkesterdeltakelsen forstås som en mer uformell del av instrumentalstudiet, altså den formelle læreplanen, legger opp til.

### 6.3 Dirigentens arbeide, autoritær kontra autoritativ

Informantene mine hadde forskjellig bakgrunn og kom fra ulike skolesystemer. Dette vises tydelig i svarene de kommer med da de snakket om dirigenten.

Alle studentene var enige om at dirigenten var hyggelig. Likevel viste det seg at forventningen til hvordan en dirigent skal jobbe med musikken og musikerne var sprikende. Noen informanter sa (her har jeg slått sammen flere utsagn til ett):

*Han er for mild, han skulle terpet mer. Han hadde så god tid, og vi utnyttet ikke tiden maksimalt. Han skulle blitt mer streng og påpekt tydeligere hva han egentlig mente. Han burde pirket mer på intonasjonen i gruppene.*

Dette utsagnet presenterer en gruppe informanter som hevdet at resultatet ville blitt bedre dersom dirigenten hadde vært mer autoritær og dominerende. De savnet tydeligere, mer autoritært lederskap. Det kan tyde på at de så dirigenten som meningsskaperen av musikken og den viktigste personen for å lage musikken, i motsetning til at det å skape musikken er samhandling (ref. kap 3.1, estetisk ledelse). Dette kan også tolkes i retning av at de ønsket et mer autoritært lederskap (se 3.2.3 avsnittet om forventninger til menns ledelse).

Andre informanter sa:

*Han dirigerte tydelig og konsist, noen ganger tenkte jeg at han kanskje ga seg litt lett med sine egne ønsker. Det virket som han forsto at sånn blir det. Så er jo spørsmålet om et sånt skoleorkesterprosjekt kan bli perfekt uansett.*

*Hans gestikk var fin, og også hvordan han jobbet med oss. Det var deilig at han var så positiv selv om han også var kritisk.*

*Han dirigerte veldig fint, jeg lærte mye av ham.*

Disse informantene hadde et annet syn på dirigentens arbeid. Det virker som de tolket den litt mindre autoritative lederstilen som at de ble ansvarliggjort for egen spilling, samspill med gruppen sin og hele orkesteret. Det gjorde at de kunne skape musikken sammen, uten at de ble usikre på hverandre hverken i gruppene eller orkesteret som helhet.

Disse funnene peker mot to tydelig dimensjoner i en skjult læreplan om hva som er god orkesterledelse, og begge spiller inn på oppfatningen studentene tar med seg ut i yrkeslivet. Det gjelder både når de selv får direksjonsoppgaver, for eksempel i amatørmusikklivet, og i møte med ulike dirigenter som orkestermusikere.

Disse funnene kan vise til at den skjulte læreplanen alltid er dynamisk og kan forandre seg fra person til person (Martin 1976).

## **6.4 Nonverbal kommunikasjon kontra verbal**

### **kommunikasjon**

I et orkester er disiplin på flere felt viktig for arbeidet og arbeidsklimaet. En av de viktige tingene er å være stille til rett tid og også vite når man kan snakke. Dette medfører mye non-verbal kommunikasjon som skjer både når musikerne spiller, men også når de prøver å gi hverandre beskjeder når orkesteret ikke spiller. Selve prøvesituasjonen er preget av lite verbal kommunikasjon.

Noen studenter har kommet langt i dette arbeidet, både på refleksjonsnivå og praktisk utførelse, mens andre ønsket mer læring og trening. Her er eksempler på hvordan informantene snakket om nonverbal kommunikasjon.

*Hvis det er forskjellig frasering og rytmikk i gruppa, prøver jeg å gjøre små, tydelige bevegelser med kroppen for å samle oss*

*Hvis folk jeg har spilt med som gruppeleder tidligere, har vært veldig unnskyldende, så sprer det seg mye usikkerhet i gruppen*

*I begynnelsen av prøveperioden hadde vi egentlig ikke så mange synkroniserte strøk, så gruppen min måtte justere seg inn etter hvert når jeg fikk synkronisert meg med de andre strykerne*

*Vi har ofte lange pauser, da er det bra å vise dirigenten at vi er klare, før vi skal spille*

*Det er bra å trene på felles pust, så man kan starte sammen. Det må jeg trene mer på*

*Jeg gikk på et kurs om bevegelse for musikere, det var mange flere jenter enn gutter der, jeg synes jeg hadde bedre ferdigheter enn mange av dem jeg ledet til å vise hvordan vi skulle spille sammen, men det var akkurat som flere i gruppen min ikke ville følge meg så lett*

*Folk kan jo orkesteretikette, så folk sitter ikke og snakker med hverandre, og dirigenten trenger heller ikke hysje på orkesteret*

Og verbal kommunikasjon:

*Man må tenke igjennom hva man sier og hvilke måter man sier ting på, jeg ser på meg selv som en pedagog i tillegg til å være gruppeleder*

*Jeg liker å smile og si et tydelig hei til gruppa før vi starter prøven*

*Jeg litt sjenert, så jeg synes det er vanskelig å si hva jeg vil uttrykke*

Hvis det oppstår situasjoner der det trengs mer muntlig kommunikasjon enn små instruksjoner, må det gjøres etter at orkesterprøven er ferdig. Det ligger i disiplinen og tradisjonen til et orkester at det hverken er tid til eller rom for å snakke så mye. Som den ene informanten sa: «Dirigenten trenger ikke å hysje.» Dette kan også være et signal på at musikerne er som tente lys og meget lærevillige. Dirigenten er en viktig person de har respekt for.

Disse uttalelsene peker mot flere dimensjoner av den skjulte læreplan. For det første at kroppsspråk, små bevegelser, blir en måte å lede og få gruppen til å spille sammen på. For det andre at de blir formet av tidligere erfaringer de har som gruppeledere, og bygger ny kunnskap inn i denne. For det tredje at det er en sosialiseringssprosess som foregår i det å ha selvdisiplin, å sitte stille og huske hva man skal snakke med gruppa om *etter* prøven. Det tyder også på at gruppelederrollen har et visst pedagogisk preg ved at man skal instruere gruppen. For det fjerde kan det se ut som bestrebelser i å lede med en større kroppsbevissthet ikke ble fanget opp som god ledelse av medmusikantene (som alle var menn), noe som satt gruppelederens legitimitet på spill. Dette kan tolkes som hersketeknikk, å overse lederen ved ikke å ville følge lederens nonverbale signaler.

## 6.5 Studentenes for- og etterarbeid

Mine informanter er studenter med lang studieansiennitet, og de har et reflektert forhold til det å forberede seg. De aller fleste har forberedt seg veldig godt ved å lytte til, øve på og innhente nødvendig informasjon om prosjektet.

De skiller mellom seg selv og de «andre». De andre kan være yngre studenter, særlig strykere.

Det ser vi i dette utsagnet:

*Det er mange strykere som ikke har sett på notene på forhånd, sitter man bakerst på 2. fiolin, er det kanskje ikke så mye man skal ha sagt*

*Som gruppeleder på blås passet jeg på at resten av gruppen hentet sine noter*

*Uansett hvor godt man har forberedt seg, er det alltid noen som ikke har gjort det, sånn er det alltid i et studentorkester*

På spørsmålet om det var andre ting de kunne forberedt seg på, svarte noen:

*Jeg kunne kanskje ha forberedt meg litt mer om det som står i partituret*

*Jeg må øve meg på å organisere meg selv bedre*

*Jeg kan øve meg på å bli tydeligere i frasene, slik at gruppen følger meg bedre*

Når det gjelder studentenes forberedelser til selve rollen gruppeleder løsrevet fra den utøvende musiseringen, svarer de slik:

*Skolen kunne gjerne gitt oss mer opplæring i gruppeledelse, vi hadde en dag i fjor med en gruppeleder, det var veldig bra, noen sa takk for at du endelig kommer til henne*

*Når det gjelder ledelse ser jeg på helt andre folk enn musikere, moren min som er leder i kommunen er mitt idol*

På etterarbeidsbiten opplyser informantene at det er en spørreundersøkelse på nett etter hvert prosjekt. Denne tar de veldig lett på:

*Det er en sånn spørreundersøkelse eller evaluering av prosjektet på nettet, det virker som de har valgt en enkel utgave, så folk i hvert fall gidder å besvare den*

*Jeg hadde en venninne som hørte på, det var fint å få hennes vurdering av prosjektet*

*Jeg hører ikke på opptak av konserten i ettertid*

I styringsdokumentet som henger på informasjonstavlen for orkesteret, står det: «For å få godkjent faget *orkester* forventes deltakelse på de prosjekter studenten blir satt opp på, samt at studentene møter i god tid og godt forberedt til alle prøver.» Ved å se på informantenes forhold til forberedelse er de tydelig godt forberedt, men henviser til de andre, de lenger ned i orkesterhierarkiet og forteller at en del av dem ikke er godt forberedt. Dette kan være et symptom på at de yngre studentene ser deltagelsen som viktigere enn prestasjon og samspill, eller at de fortsatt trenger en dypere forståelse for både hvordan og hvorfor man skal være godt forberedt. Det kan også tenkes at de har et så stort arbeidspress på skolen at de nedprioriterer forberedningsarbeidet.

Det virker som studentene har et overflatsk forhold til etterarbeid og evaluering. Ingen hører på opptakene som blir gjort av konserten. Det er tydelig at institusjonen NMH vil gjøre orkesterprosjektene bedre gjennom en slik evaluering, men tross institusjonens bestrebelser virker det som dette er et uutnyttet potensiale for læring og refleksjon.

Dette overflatske forholdet til evaluering kan muligens speiles i lærernes tause tilstedeværelse. Det kan synes som lærerne ikke er så opptatt av å involvere seg i orkesterprosjektene, og gjennom det også implisitt skape en holdning at det ikke er så viktig med evaluering.

Det virker som det kan være en kultur også fra lærere at det ikke er så viktig med evaluering. Det virker som man er ferdig med et prosjekt idet den siste tonen er spilt.

Disse utsagnene kan peke mot flere dimensjoner ved en skjult læreplan i orkesterfaget. For det første at studentene sosialiseres inn i rollene over tid, og at erfaring som orkestermusiker skaper en dypere forståelse for betydningen av å være godt forberedt. Dette kan knyttes til både læreprosess og læringsutbytte. Det kan også vises til at skjult læreplan kan knyttes til begrepsparet formell/uformell læring.

For det andre at forventninger til egen forberedelse er høy, mens informantenes forventninger og uformelle læring tilsier at de yngre studentene forberedelser er lav.

Med tanke på gruppelederopplæring kan det sees i sammenheng med en dimensjon ved skjult læreplan i tilfeldig og individuell erfaring, og at det er bare noen som har fått være med på kurs om gruppeledelse. De må skaffe seg lederkunnskap utenfor skolen, noe som gjør at individuell bakgrunn blir viktig i forståelsen for rollen som leder. Det skaper en forskjellig skjult læreplan også for hver enkelt student. Den kan også settes i sammenheng med kulturell kapital, at en type kulturell kapital vil forsterke kunnskapen om gruppeledelse (ref. Apple og King 2.1.5).

## **6.6 Syn på egne lederferdigheter**

Mange av informantene hadde mye situasjonsbestemt kunnskap om det å lede en gruppe, også om hvordan de ikke vil lede en gruppe. Noen var veldig reflekterte og bevisste i forhold til hva en gruppelederrolle består i.

*Jobben min er å vise veien, være veldig godt forberedt, samle troppene litt, motivere medstudenter som kanskje har mer lyst til å øve alene. Det er veldig luksus at vi har orkester som læringsarena på skolen*

*Jeg prøvde å få gruppen min til å finne ut hva vi skulle lytte etter når vi skulle intonere og frasere, jeg prøvde å få frem kammermusikken innad i orkesteret*

*Jeg føler meg veldig trygg i rollen, jeg har sittet mye som gruppeleder før, særlig med dette repertoaret. Det som gjør at jeg kjenner meg vel, er at jeg kjenner de bak meg også som musikere*

*Jeg kunne kjent partiturene litt bedre, selv om jeg hadde øvd på min stemme. Jo sikrere jeg er, desto sikrere blir hele blåseseksjonen*

*Det er hyggelig å være en sympatisk leder, at man gjør slik at gruppen føler seg sett av gruppelederen, at man ikke bare kjører sitt eget løp*

*Jeg tror det er litt sånn at man blir ganske tydelig satt i en bås av de andre, det fører med seg visse holdninger, man blir satt i en rolle, og så skal man vite hvordan man skal forholde seg til den rollen. Man blir liksom plassert i en sjefssituasjon selv om man bare sitter og spiller med venner og er blitt plukket ut helt tilfeldig. Da er det lurt å ha reflektert over lederrollen på forhånd*

Noen av de kvinnelige gruppelederne følte at de ikke hadde gode nok lederferdigheter:

To kvinner sa:

*Jeg er veldig sjenert, og jeg har kanskje ikke gode nok lederegenskaper. Jeg må jobbe med meg selv*

En tredje kvinne sa:

*Jeg følte meg virkelig ikke komfortabel i rollen*



Disse utsagnene peker mot flere sider av den skjulte læreplanen. For det første kommer følelser inn, studentene beskriver hvilke følelser de kan ha selv og også skape for medmusikere i form av rollen de er tildelt. For det andre viser utsagnene noe om *hvordan* man skal kunne lede gruppen for å prestere bedre musikalsk. For det tredje peker de på at erfaring utvikler en rolletrygghet. For det fjerde peker det på at kvinnene som var gruppeledere skylder på seg selv og tenker at mangelen på lederferdighetene er deres egen skyld og dels knytter det til personlige egenskaper, mens i lederteorien (Jakobsen og Thorsvik, 2013, s 419- 431) ser man på dette som ferdigheter som kan læres (ref. 3.2.2). Slik sett kan det også sees på som en strukturell utfordring. Undervisningen i gruppeledelse er tilfeldig og usystematisk og det kan synes som lærerens rolle er uklar på dette punktet. Lærerne har ansvar for studentene i faget orkester, men studentene blir i stor grad overlatt til seg selv i å utvikle sin egen lederstil.

## 6.7 Syn på generelle gruppelederferdigheter

Som oppfølging til spørsmålet om egne lederferdigheter spurte jeg om hvilke generelle ferdigheter en gruppeleder bør ha. Alle informantene vektla først at en gruppeleder må ha høyt faglig nivå for å ha legitimitet som musiker. Videre pekte de på ulike andre lederegenskaper.

*Ja, man skal fremfor alt være trivelig og kunne kommunisere med folk, kunne lede og vise, også rent fysisk, man må kunne sette ord på hva man gjør*

*Det er viktig å ha noen triks for å kunne lette på stemningen i gruppa hvis folk er stressa*

*Hvis en person er for sjenert, kan hun eller han ikke være leder, jeg tenker på personlighet*

*Å ha selvtillit er veldig viktig, men noen personer i ledende posisjoner har ikke noen fin atferd mot andre i gruppa, så man må ha en sunn selvtillit*

Disse utsagnene om generelle ledelsesferdigheter viser flere dimensjoner av en skjult læreplan. Forståelsen av gruppeledelse og utviklingen av lederferdigheter knyttes til sosiale sider ved lederrollen, og til personlighetstrekk.

Mellommenneskelige ferdigheter som det å ha sunn selvtillit er en ferdighet som verdsettes hos en gruppeleder. Gruppeorienterte ferdigheter for å lede er viktig, både med humor, nonverbal og verbal kommunikasjon. Det å være sjenert kan gjøre det vanskelig med kommunikasjonen i gruppa.

## 6.8 Kjønsdimensjonen i ledelse

I intervjuene, etter at vi hadde snakket om egen ledelse og ledelse mer generelt, stilte jeg informantene spørsmål om de tenkte kjønn når det gjelder ledelse. Igjen kom det frem flere interessante perspektiver på ledelse.

Dette utsagnet kommer flere informanter med:

*Det er bare musikken som teller, det er hipp som happ hvem som leder gruppen så lenge de spiller bra. Kjønn spiller ingen rolle*

Noen av informantene som kom fra andre land fremhevet at det er veldig likestilt her i Norge, men at det vil være vanskelig å bli gruppeleder «hjemme»:

*Jeg tror ikke at jeg har de samme mulighetene som mennene, jeg kan føle meg ukomfortabel i miljøer der det er mange mannlige musikere, mens her i Norge er det mer likt*

I perioden jeg intervjuet informantene hadde Vasiliy Petrenko (sjefsdirigent i Oslo Filharmoniske orkester) noen uttalelser i pressen som studentene diskuterte. Petrenko hadde uttalt at han syntes det var uvant og vanskelig med kvinnelige dirigenter (noe han senere dementerte). Noen av informantene tok opp dette og tenkte ledelse i et større perspektiv. De påpekte at:

*Kvinnen liksom skal ha empati, mens mannen liksom skal stå og holde fortet» og «det er jo sånn generelt i bedrifter at menn velger menn, og at kvinner som er sjefer velger menn, så hvis vi kan overføre det til gruppelederrollen så kanskje...*

*I Norden, i vår generasjon spiller det ingen rolle hvilket kjønn man har som gruppeleder, men kanskje lenger ned i Europa...*

*Mange av hovedinstrumentlærerne er jo orkestermusikere og veldig mange orkestre er veldig mannsdominert og noen orkestre i verden har til nylig hatt regler som forbyr kvinner å jobbe der, så jeg tror det er førende fordommer om at menn er flinkere orkestermusikere enn at det er et mannsyrke*

Denne gruppen informanter var svært reflekterte og tenkte høyt om ledelse på flere plan. De gruppen trakk også inn et samfunnsperspektiv, og viste til egen kunnskap om faktorer som kan påvirke hvordan ledere blir valgt i samfunnet generelt. Dette er funn som peker i retning av kjønnsperspektiv i den skjulte læreplanens innhold. Det at menn velger menn som ledere i samfunnet generelt, kan også gjelde i orkesteret. Det er bare mannlige instrumentallærere som også er orkestermusikere ved NMH, og det kan være en tendens at så mange menn var gruppeledere på dette prosjektet som står i sammenheng med skjulte hierarkiske strukturer og at de også kan ha fordommer mot kvinner som gruppeledere.

Kvinnene fra andre kulturer opplevde at det er veldig likestilt her, og at de kommer fra en kultur som ikke er likestilt. Deres skjulte læreplan ble forskjellig fra mennenes, siden de faktisk erkjente at de kunne fungere som gruppeledere, noe de syntes var vanskelig i eget hjemland.

## **6.9 Kunnskap om styringsdokumenter**

I punkt 6.2.4 snakket noen av informantene om orkesteretikette. Det er rett og slett læren om skikk og bruk i et orkester. I dette perspektivet ligger det også forventninger til sosial atferd og kunnskap om hvordan musikerne forholder seg til hverandre og rammefaktorene. I styringsdokumentene som henger på orkesterets informasjonstavle står det altså at man skal møte opp 5 min før prøven starter. Det kan virke som det er informasjon som ikke har nådd alle:

*Kanskje man må gi bedre informasjon til studenter som ikke har spilt orkester før, mange kommer liksom for sent. Dirigenten måtte holde en streng tale til orkesteret i midten av den andre prøveuken. Den handlet om å ha respekt for tider og respekt for solistene som skulle komme.*

*Det kan hende folk ikke synes det er like viktig å være ute i god tid som i en profesjonell situasjon. Det er jo like viktig at man kommer i tide her på skolen som i andre situasjoner. I en proff sammenheng kan man jo miste jobben om man kommer for sent. I en musikkhistorieforelesning er det ikke så viktig at man kommer til tiden. Det sitter jo tross ikke 100 mennesker og venter på deg da*

Det virker som det er en gråsone der det forventes at alle kan orkesteretiketten, samtidig som informantene forteller at slik er det ikke. Det kan være krevende å forstå disse kodene for unge studenter, og det kan være en del av den skjulte læreplanen der det som er tydelig og selvsagt for noen, ikke er det for andre. Det kan også være en dimensjon av den skjulte læreplan at man må innrette seg etter rammefaktorer som tid og sted (Jackson, 1990 s. 15-17). Et interessant funn i skjult læreplan er også hvordan studentene differensierer hva som er skolearbeid og hva som er lønnet arbeid. Det kan virke som skolearbeid forbindes med noe som er mindre viktig enn det å være en profesjonell musiker.

## **6.10 Individ og fellesskap**

I intervjusamtaler kom det frem at noen av instrumentallærerne uttrykker at det er bedre å være solist enn tuttimusiker og at det ødelegger klangen å spille i orkester. Hvis det blir uttrykt veldig sterkt at det ikke er så viktig å sitte i orkesteret fra en autoritetsperson som en lærer er, kan det gi flere uønskete holdninger til det å spille orkester. Et orkester er basert på kollektiv samhandling, og for å få det godt til må man utvikle en forståelse for det fellesskapet man er i. I den formelle studieplanen står det at studenter på strykeinstrumenter i 1. studieår kan fritas for orkester ved spesielle behov. En dimensjon ved den skjulte læreplanen kan være at holdninger til orkester går i arv fra lærer til elev, og at kollektiv samhandling har lavere status enn det solistiske uttrykket.

## **6.11 Klær, prøve kontra konsert**

Jeg hadde et punkt i observasjonsguiden som omhandlet klær, og også et spørsmål i intervjuene som gikk på konsertbekledning.

I øvingsperioden var det flere av de kvinnelige musikerne som, tross årstiden, hadde bare på seg en singlet. Det var ingen av mennene som kledde av seg så mye. Noen av de eldste mannlige gruppelederne hadde på seg skjorte og dressjakke på prøvene.

Tradisjonelt sett har menn og kvinner kledd seg forskjellig. Det peker Harvey (2007) på. Han beskriver at menn alltid har to lag med klær på, og viser lite hud annet enn hender og fra halsen og opp. Dressjakken eller genseren har alltid et lag under. Kvinner har tradisjonelt hatt løsere klær og vist mer hud. Der dressjakken har strammet opp og gitt autoritet, har kvinners klær gitt mer rom for bevegelse og emosjonelt uttrykk, hevder Harvey (2007).

Og i det perspektivet kan også bekledningen sees på som et uttrykk for skjult kunnskap og skjult læreplan.

I intervjuene snakket vi bare om konsertbekledningen, ikke hva de hadde hatt på seg på prøvene.

En mannlig informant sa:

*Jeg skulle gjerne hatt løsere klær, det er så vanskelig å bevege seg bra når jeg spiller i en dressjakke. Akkurat på konsert skulle vi hatt mulighet til å velge mer løse klær*

En annen mannlig informant sa:

*Jeg har tenkt på antrekk siden jeg flyttet hit (fra et annet nordisk land). Der er det vanlig med dress, her er det ofte bare skjorte, men akkurat nå er det dress. Det skulle vært gitt beskjed om antrekk med en gang programmet er fastsatt*

En tredje mannlig informant sa:

*Jeg måtte be om informasjon om konsertantrekk, foran hele orkesteret, da fikk vi vite at det var helsvart, det stod ikke noe sted*

En av de kvinnelige informantene sa:

*Jeg antok konsertantrekket skulle være svart. Her i Norge er det så deilig for jeg slipper å kle meg så sexy når jeg skal spille konsert. Der jeg kommer fra er det forventet*

En annen kvinnelig informant sa:

*Jeg har ikke kjole, jeg har noe som ligner mer på en dress, og så har jeg alltid flate sko på*

Observasjonene i prøvetiden og sitatene fra intervjuene kan vise flere sider av den skjulte læreplanen. I prøvetiden viste kjønnene noen ytterpunkter i bekledning, dressjakken kan sees på som et maktsymbol og tegn på maskulin autoritet, mens bare å ha på singlet kan sees som en måte å vise mye hud og kvinnelighet på. En mann ville neppe kledd seg i singlet i denne situasjonen ifølge Harvey (2007). Det at en mann gjerne vil ha noe løsere klær i konsertsituasjonen og en kvinne sier hun tar på seg noe mer dressaktig, kan tolkes i retning av et ønske om mer androgyn klesstil på konsert, og dermed bryte det tradisjonelle kjønnsmonsteret også gjennom klær.

Det kan også vise et aspekt av den skjulte læreplanen av hva som er lært gjennom sosialisering av kjønn gjennom klær som mannlig og kvinnelig kjønnsuttrykk.

I konsertsituasjonen skal alle ha på konsertklær. Men den skjulte læreplanen tilsier at menn har lært at på konsert skal man ha på dress og har ikke de samme valgmulighetene i antrekk som kvinner har.

Hittil har jeg lagt frem resultater fra intervjuundersøkelsen, ved å tolke, kommentere og gi eksempler på informantutsagn, med tanke på hvordan de kan belyse studiens problemstilling. I innledningen gjorde jeg leserne oppmerksom på at jeg vil presentere intervju- og observasjonsdata hver for seg, og at jeg nå, i resten av dette kapitlet vil rette oppmerksomheten mot observasjonsundersøkelsen og resultatene av den.

I denne delen vil jeg presentere resultatene fra observasjonene. Gjennom å analysere observasjonsnotatene slik jeg gjorde rede for i metodekapitlet, lot det seg gjøre å utvikle 6 analysekategorier. Jeg utviklet disse kategoriene: før prøven, dirigenten, kroppsspråk, fysiske forhold, kjønnsperspektiv og etter konserten.

## **6.12 Før prøven**

Før prøvene var det summing og vanlig oppvarming blant musikerne. Slagverkerne var alltid tidlig ute for å klargjøre sine instrumenter og logistikk. De fleste musikerne kom før prøvene og pakket opp instrumenter, sa hei til hverandre, smilte og fokuserte inn mot prøven. Mange

øvde på utfordrende steder i notematerialet, mens andre varmet opp med tradisjonelle øvelser. Noen varmet også opp muskler.

Før hver prøve reiste konsertmesteren seg opp for å få oboens stemmetone til orkesteret. I begynnelsen var det litt kaotisk under stemmingen, flere bare spilte med en gang uten at det var noen rekkefølge for instrumentgruppene. Det var også noen som kom sent og forstyrret konsentrasjonen under stemming, og det var noen som kom for sent til prøvene. På 3. dag i prøveuke 2 sa dirigenten at alle måtte være på plass minst 5 minutter før prøven skulle starte. Han var tydelig på at verdenskjente solister skulle komme, så orkesteret måtte opptre mer profesjonelt, være punktlig og ferdig oppvarmet til prøven skulle starte. Denne dagen ble et vendepunkt i produksjonen. Konsentrasjon og samspill ble mer målrettet, øvingsfasen var på en måte over. Prøvene fikk mer preg av alvor og repetisjon av de kunstneriske tolkningene til dirigenten, og dirigentens evne til å samle solistene i samspill med orkesteret.

Dette kan vise flere dimensjoner ved skjult læreplan. Å lære å beherske et visst kaos før prøven starter og erfare sin egen atferd i forhold til forberedelse før prøve, er ett aspekt. En annen dimensjon er knyttet til hvorfor noen kom for sent, og enkeltstudentens erfaring med at det ikke er mulig å rette opp det å komme for sent, hele orkesteret observerer den som kommer for sent. En tredje dimensjon er å lære seg et orkesterprosjektets indre rytme. Fra småkaotisk i starten til et vendepunkt der energien samles mot konsert, og at det var dirigenten som påpekte at «nå er det alvor».

## 6.13 Dirigenten

Dirigenten har en sentral rolle i et orkesterprosjekt. Dirigenten forventes å kunne musikken svært godt og å lede musikerne gjennom prøver og konsert. I dette prosjektet mener jeg at dirigenten kunne sine partiturer svært godt, og han hadde en sterk kunstnerisk mening om hvordan han ville lede slik at orkesteret forsto hans gestikk. Det viste seg at genren opera var ny for mange av musikerne. Dette gjorde at dirigenten også i noen tilfeller fortalte om stilen innen operagenren.

Deler av musikken viste seg å være svært krevende. Dirigenten viste stor tålmodighet og praktisk vilje til både å løse utfordringene i musikken og å gjøre orkestermusikerne trygge i rollene sine.

Dirigentene hadde lært seg navnene på alle musikerne. I profesjonell kontekst er det svært sjelden at en dirigent bruker navn på musikerne. Dette kan ha noe med objekt/subjekt-rollen å gjøre gjennom å senke den formelle terskelen.

I dette orkesterprosjektet fikk dette konsekvenser da dirigenten stoppet orkesteret, og ga beskjeder til en musiker om å lytte mer til en navngitt person. Dirigenten tok det som en selvfølge at alle i orkesteret kjente hverandre, men det viste seg ikke å stemme. I mine observasjoner har jeg notert ned to slike hendelser. I begge tilfellene hjalp sidemusikeren til og forklarte hvem som skulle lyttes til.

Det at dirigenten kunne alle navnene tok noen av mine informanter opp med meg i intervjuet. De forklarte at de likte det, og at det gjorde at de ville yte bedre. De tolket det som at dirigenten var interessert i dem, at det skapte en mer personlig relasjon enn om dirigenten for eksempel hadde henvendt seg til musikerne med posisjon i stedet for navn.

I observasjonen kom det til syne at i perioder der blåserne hadde mye pauser, satt mange og brukte mobiltelefonen. For blåserne kan det bli lange prøver og til tider lite å gjøre. Å gjøre noe annet, som å bruke mobiltelefonen eller lese bok, kan skape et meningsinnhold til ventingen på å få spille, uten at musikerne blir for ukonsentrerte. Dirigenten reagerte ikke på dette, og det er også vanlig på prøvene i profesjonelle orkestre. I gamle dager hadde mange med seg en bok de leste. En av mine informanter nevnte dette i intervjuet og sa at så lenge de kom inn på riktig sted, var dette lov. På konserten er det derimot ikke lov å holde på med andre ting.

Disse observasjonene kan vise flere sider av den skjulte læreplan. De viser dirigentrollens mange sider med tanke på at han forberedte seg på flere områder, både musikalsk og kunstnerisk, og også menneskelig (lærte navn utenat). En mulig konsekvens av dette er de idealene studentene legger til grunn for sitt arbeid som fremtidig profesjonell musiker.

## **6.14 Kroppsspråk**

Jeg observerte gruppeledernes kroppsspråk innad i sin egen gruppe og utad til andre musikere. Jeg observerte også deres respons på dirigentens signaler.



I kroppsspråk for gruppelederne viste det seg to ulike typer. Den ene typen var subtil og med små gester. Den andre typen var mer tydelig og dominerende.

Av den subtile typen kunne jeg observere hersketeknikker som utestengelse ved ikke å respondere på blikkontakt. Jeg observerte også rynking på nese og oppgitthet i kroppsspråket når noen av de andre gruppene ble hørt flere ganger på samme sted, og resultatet ikke kom med en gang.

På den dominerende siden observerte jeg et meget tydelig kroppsspråk fra en musiker som også satte dirigentens vurdering til side. Denne musikeren ville ikke stole på dirigentens vurdering av intonasjon og tok frem sitt stemmeapparat for å kontrollere dirigenten.

Observasjonene viste tydelig at kompetansen og tryggheten økte blant musikerne i løpet av prosjektet. Gruppelederne ble mer samspilte og konsertmesteren mer trygg i sin rolle. Dette gjorde at kroppsspråket og de små signalene gruppelederne, særlig på strykeinstrumentene, sendte til hverandre, fungerte bedre og bedre.

Gruppelederne snudde seg av og til for å kommunisere med gruppen sin, de fleste gangene uten ord, mer som et oppmuntrende smil eller en finger som hadde med intonasjon å gjøre opp eller ned. Når for eksempel intonasjonen ble bedre, snudde de seg igjen og smilte. Jeg observerte også subtile tegn på bevegelse hos musikerne. Blant blåserne er det en tradisjon å gi hverandre ros uten ord. Jeg observerte bevegelser som for eksempel noen som skrapte litt med foten på gulvet, tappet noen fingre eller klappe litt på sitt eget lår. Dette prøver de å gjøre så subtilt at publikum ikke ser det.

Dette er en gest man kun lærer i praksis som denne. Studentene tar etter hverandre og er sosialisert, tradert læring.

Det er flere sider av den skjulte læreplanen som blir tydelig i denne observasjonen. For det første hvordan kroppsspråk påvirker samspillet mellom musikerne, at gruppelederne lærte seg å sende signaler til egen gruppe og sende og motta signaler til andre gruppeledere. For det andre at intonasjon, som er en relativ størrelse, ble sett på som en absolutt størrelse av denne musikerens kontrollering av intonasjon med stemmeapparat, og at forståelsen for gehørfaget til denne musikeren kan videreutvikles. For det tredje at de oppmuntrende gestene musikerne gjør seg i mellom er sosialisert gjennom tradisjon, og er et insidertegn, som kan ha noe med kodeførtrolighet og er en positiv side av skjult læreplan.

## 6.15 Fysiske forhold

Orkesteret hadde en tradisjonell orkesteroppstilling, med slagverket bakerst, så blåsere og med strykerne forrest. Denne orkesteroppstilling gjør at det er forskjellige siktlinjer som må ivaretas. Alle bør se dirigent og konsertmester godt. Jeg la merke til at flere musikere flyttet på seg og stativet for å se bedre. Konsertmester, gruppeleder på annen fiolin, gruppeleder på bratsj og gruppeleder på cello var opptatt av å kunne se hverandre og skape en samspilt enhet. Innad i gruppene satt musikerne slik at de kunne se gruppeleder i sidesynet. Horngruppen virket som hadde noen utfordringer i kommunikasjon. De satt på to og to i rekke bak hverandre. Dette gjør at første horn (gruppelederen) og andre horn, som sitter forrest ikke ser hva bakre rekke gjør. Slik sitter veldig mange orkestre, og er en reel arbeidssituasjon. Det er en dimensjon ved skjult læreplan at studentene lærer om orkesteroppsett, siktlinjer og lignende. Det er altså kun studentenes egen erfaring fra orkesterprosjektene som gir dem denne erfaringen.

## 6.16 Kjønnsperspektiv

Jeg var ikke- deltagende i prosjektet i min rolle som observatør. Jeg var svært aktiv for å fange opp og få notert viktige observasjoner. Jeg observerte ut fra kriteriet ulikhet/likhet i kroppsspråk, og om dirigenten henvendte seg forskjellig til forskjellige grupper. Jeg observerte også programmets innhold, og noterte meg hvem som hadde skrevet det musikalske materialet.

I et kjønnsperspektiv er det viktig å få frem flere sider enn bare antall kvinner og menn. En viktig side er å se på hvilken kjønnsfordeling som finnes der beslutningene tas, der makten er. Et annet aspekt var å observere sosialisert kjønn i atferd.

Kjønn er ikke tall, men kan gi en indikasjon på likestillingen. På dette prosjektet var det 39 menn og 35 kvinner, av disse var det 23 kvinnelige strykere, 17 mannlige strykere, 3 mannlige gruppeledere, 2 kvinnelige gruppeledere, det var 7 slagverkere, alle menn, det var 24 blåsere, 9 kvinner og 15 menn, 2 kvinnelige og 5 mannlige gruppeledere. Av instrumenter der det bare spiller en eller to personer, som tuba, harpe og celesta, var det mannlig tuba og kvinnelige harpister og celestaspiller.

Noen andre observasjoner jeg gjorde meg var i en gruppe der det var tydelig lite respekt for gruppelederen. Noen av hennes musikerkollegaer overså henne flere ganger.

Det var mange jenter med langt hår, og mange var opptatt av håret sitt, og flere satte det opp før prøvene begynte.

Rett etter konserten gikk dirigenten forbi gruppeleder på kontrabass og klappet henne på skulderen. Programmet viste seg også å bestå av kun mannlige komponister.

Dette viser flere sider ved den skjulte læreplan. For det første viser det seg at selv om det var nokså likt antall kvinner og menn i orkesteret, var det stor ulikhet i kjønn når det gjaldt utvelgelse til gruppelederrollen. Kjønnfordelingen på gruppeledernivå var ganske likt i strykergruppene, men stor overvekt av menn i blåsergruppene. Dette kan være en indikasjon på at det ikke er likestilling der beslutningene om gruppelederutvelgelsen tas. En annen side av skjult læreplan vises i dirigentens klapp på skulderen til den kvinnelige gruppelederen. Det er en gest som viser et makthierarki, gruppeledere (uansett kjønn) kunne ikke gjort dette på dirigenten. En tredje side av den skjulte læreplanen er den nonverbale kommunikasjonen den kvinnelige gruppelederen opplevde fra sine mannlige musikerkollegaer, som hersketeknikken å fryse ut noen, og det har bakgrunn i en *sterk* skjult læreplan som Margolis og Romero beskriver (Margolis og Romero, 1998) En fjerde dimensjon er kvinner som ordner håret sitt før prøvene, jeg oppfatter at de viser frem sin kvinnelighet gjennom denne atferden. Det kan vise et sosialisert kjønnsuttrykk (Eide og Orgeret, 2015, s. 24).

En femte dimensjon ved skjult læreplan sees i musikkutvalget, hvilke stykker og komponister som ble fremført. Dette var et operaprojekt. I operaene er kjønnsrollemønstrene oftest veldig tradisjonelle. Margolis og Romero (1998) beskriver øredøvende stillhet som et punkt i skjult læreplan. Det er en øredøvende stillhet i studentenes læreplan, det er ikke kvinnelige komponister representert i repertoarvalget.

## 6.17 Etter konserten

Som Elstad og de Paoli (2014) skriver om er ofte orkesterproduksjonen i et romantisk kulturproduksjonssyn. Ved denne orkesterkonserten var det en klassisk oppbygging, med prøver uten solister først, så kom solistene og øvde med orkesteret og til slutt var konserten der, med prominente personer. Etter konserten vises det helt tydelige romantiske kulturproduksjonssynet, ved at konsertmester og dirigent fra orkesteret, ble invitert sammen med solister og gjester på en mottagelse med alkoholholdig drikke og kanapéer, men resten av orkesteret ble invitert på pizza og alkoholfri drikke i et tilstøtende rom. Dette kan dette sees på som en skjult læreplan i å lære seg hierarkiene innen orkesterproduksjon i det romantiske kulturproduksjonssynet.

# 7 Diskusjon

I dette kapitlet sammenfatter jeg resultatene i intervjuene og observasjonene i min undersøkelse og drøfter dem i lys av den tidligere forskningen om skjult læreplan. (kap 7.1).

## 7.1 Resultater i teoretisk perspektiv

I dette underkapitlet vil jeg ta utgangspunkt i de sidene ved de sidene ved en skjult læreplan i orkesterfaget som kom fram av analysen, og drøfte dem i forhold til studiens teorigrunnlag.

Studentene viser en dyp interesse for å utvikle seg til å bli gode orkestermusikere. Alle informantene tok gruppelederansvaret seriøst og var godt forberedt utfra det perspektiv de på det tidspunktet de fikk oppgaven syntes de kunne forberede seg på.

Gjennom intervjuene var det flere som oppdaget sider ved sin forberedelse som de kunne ha gjort mer av eller endret. Det viste seg i intervjuene at gruppelederne satte stor pris på å snakke om sine erfaringer som gruppeleder og at de gjennom dette følte at de vokste som gruppeledere og fikk dypere innsikt i hva ledelse var. Blant flere faktorer, hadde dette ikke minst å gjøre med lærernes varierende støtte og tilstedeværelse.

### 7.1.1 Lærernes tilstedeværelse, skjult og åpen

Som vi så i 6.2 kom det frem at lærerne utpekte gruppeledere uten å måtte grunngi hvorfor, og at deres tilstedeværelse i forberedelse på og på prøver varierte.

Mine informanter snakket om at det var veldig bra de få gangene deres lærer kom innom på prøve og av en respons på hva de hadde hørt. Mine informanter la vekt på at det skapte en trygghet og påpekte hva de kunne videreutvikle i sitt spill. Det satte de stor pris på. Det var 3 av disse 11 lærerne (selv om det var 12 gruppeledere, hadde 2 av dem samme lærer) som jeg observerte var innom prøvene i løpet av orkesterprosjektet. Det var altså i stor grad opp til studentene selv å vurdere egen læring og utvikling. Det er en side som kan belyses av skjult læreplan.

På den ene siden kan det virke som studentene var vant til at hovedinstrumentlæreren ikke er tilstede når det er orkester, samtidig fortalte de som har hatt lærere som kom innom prøvene, om glede og egen kunnskapsutvikling ved å bli veiledet underveis i prosjektet. Det kan virke som at instrumentallærerne ser på orkesterprosjektene som enn mer uformell læringsarena

enn hovedinstrumenttimene, samtidig som studentene ser på det som en veldig viktig arena for å bli bedre orkestermusikere.

Det betyr at kunnskap om gruppelederrollen studenten hadde med seg fra tidligere blir en viktig del av grunnlaget for å utvikle seg videre. Dette viser trekk av den *svake* formen for skjult læreplan Margolis og Romero (1998). Studenter som ikke har den rette sosiokulturelle bakgrunnen ikke får formell opplæring i hva som skal til i metamorfosen fra student til profesjonell utøver. I min undersøkelse var det kvinnene fra andre kulturer som hadde størst utfordring med å få ledet gruppen sin slik de ville og følte at de ikke hadde nok kunnskap om å lede. Mine informanter pekte også på de «andre», de ferske studentene som burde få mer grunnleggende opplæring i hva et orkesterprosjekt er, og gjennom det kan man rette opp for sosiokulturelle ulikheter. Det kan også være slik, med den overvekten det var av mannlige studenter som gruppeledere, at mennene har den rette sjargongen og et annet forhold til sine veiledere enn kvinnene. Gjennom dette vises den *svake* formen for skjult læreplan.

Hovedinstrumentlæreren blir sett på som en autoritetsperson med mye kunnskap, og studentene ser med respekt på hovedinstrumentlæreren. Det kan virke som noen hovedinstrumentlærere blir gitt så mye respekt, eller underviser på en slik måte at studentene ikke tør komme med problemstillinger som bør løses. Ulike studenter forskjellsbehandles ved at det er en uformell standard for hva lærerne skal involvere seg i. Det viser seg også at studenter kan ha så mye respekt for sin hovedinstrumentlærer at de ikke tør fortelle om utfordringer knyttet til egen gruppeledelse. Noen også skylder på egne egenskaper som det å være sjenert, eller vanskeligheter ved det å prøve å lede gruppen sin, og det henger sammen med å bli oversett av medstudentene.

Dette kan ha sammenheng med den *sterke* formen for skjult læreplan Margolis og Romero (1998) beskriver. Den *sterke* formen er knyttet til hvordan lagdelte og uegalitære sosiale relasjoner reproduseres. Studentene som ikke får den støtten de behøver, skylder ofte på seg selv. Dette kan bidra til reproduksjon av ulikhet i utdanningen.

Kvinnene har i orkesterprosjektet ingen sterke rollemodeller på NMH, da ingen av deres lærere er kvinner. En av informantene kom med utsagnet: «*Det er jo sånn generelt i bedrifter at menn velger menn, og at kvinner som er sjefer velger menn, så hvis vi kan overføre det til gruppelederrollen så kanskje...*»

I dette utsagnet reflekterer informanten over at bakgrunnen for kjønnsfordelingen i orkesterprosjektet kan ha flere dimensjoner og han setter det i et samfunnsperspektiv. Studentens refleksjon er at når lærere har kommet i posisjon, kan det hende at de velger en mann uansett. Dette kan sette i forbindelse med Margolis og Romeros (1998) sin kategori 8 beskriver hvordan laginndeling, sosial klasse og kjønn i en studentgruppe kan være påvirket av den makten lærerne har når de skal velge studenter til forskjellige oppgaver. Det at slike samfunnsmessige forhold kan avspeiles i studentgrupper kan forbindes med det Jay (2003) kaller hegemoniske strukturer. Hun hevder at den skjulte læreplanen blir vedlikeholdt av dominerende grupper i samfunnet. Som en del av det å skape et mer likestilt samfunn, vil undervisning i samfunnsforandrende kunnskap være av stor betydning. Jay hevder at det er krevende å innføre samfunnsforandrende kunnskap inn i undervisningssystemene, og konkluderer med at det kan synes som det er truende for den dominerende gruppen.

På dette orkesterprosjektet var det flere mannlige gruppeledere enn kvinnelige. Det kan skyldes andre strukturelle forhold, som at tilgangen til studenter av begge kjønn var skjev i studiekullene de valgte fra. Det kan også være at *ett* orkesterprosjekt ikke viser det store bildet av hvem som får gruppelederrollen. Kanskje er det slik at hver og en lærer har et bevisst forhold til fordeling av gruppelederrollene også med tanke på kjønn, og det ville kommet til synes hvis jeg hadde forsket på flere prosjekter.

På den annen side kan det hende at det var *få* lærere som hadde mulighet til å være tilstede akkurat under dette prosjektet, og at det kan være flere tilstede ved andre prosjekt. Det kan også være slik at studentene ser på orkesteret som et eget, selvstendig arbeide, der læringsutbyttet er nettopp det å erfare selv i praksisfellesskapet.

### **7.1.2 Ulikhet i kulturell kapital**

Det at det mangler formelle strukturer rundt gruppelederutdanningen skaper forskjellig tilgang til uskrevne regler og orkesterpraksis generelt. Margolis og Romero (1998) hevder at tidligere, da det var middelklassestudenter som ble undervist av middelklassemenn, var det lettere for studentene å forstå de uskrevne reglene. Nå når studentene har større forskjell i bakgrunn og kulturell kapital, gir en bestemt form for kulturell kapital fremdeles fortrinn.

Dette aspektet av ulikhet kan danne en forklaring på, for eksempel, hvorfor noen av studentene kom for sent og andre lurte på hvilket antrekk de skulle ha på seg. Det er forventet at studentene skal ha en viss type kulturell kapital, og gjennom denne også forstå de uskrevne reglene. I orkesterprosjektet jeg forsket på var det flere studenter som ikke hadde denne kulturelle kapital, og dermed trengte mer informasjon og opplæring enn de fikk. Dette resulterte i at dirigenten fortalte om reglene for å komme tidlig nok til prøvene, og at en av musikerne tok initiativ til å finne ut hvilket antrekk de skulle ha på seg.

På den annen side kan dette tolkes som at høyskolen forutsetter at dette ordner seg av seg selv, og at studentene har evne til å tilpasse seg og forstå disse kodene over tid.

I tillegg kan det at noen studenter kommer for sent, tolkes som elevene viser motstand til faget og subtilt opponerer mot de stramme rammene et slikt prosjekt har. Apple og King (1977) hevder at personlige egenskaper som lydighet, entusiasme, tilpasningsdyktighet og utholdenhet kan være viktigere enn selve arbeidet som skal utføres i sosialiseringprosessen i det å bli en god arbeider. På samme måten kan det være i utdanning. Parallelt kan det i vårt tilfelle være slik at andre forhold enn selve orkesterfaget, for eksempel det å få godkjent deltagelsen i prosjektet, er viktigst for studentene.

Ved å se dette forholdet som en skjult del av læreplanen, kan det gi en forklaring på hvorfor noen av studentene møter opp sent, eller ser på orkesteret som noe de ikke trenger å øve til. Hovedårsaken til at disse studentene møter opp på orkesterprosjektet kan være at de vil få godkjent i faget, ved rett å slett møte opp, uten at innholdet i faget blir viktig.

### **7.1.3 Lederferdigheter**

På den ene siden viste studentene at de hadde mye taus kunnskap om det å være gruppeleder. På den andre siden viste de et stort vitebegjær og hadde reflektert lite over hva en gruppelederrolle inneholder. Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver hvordan ledelse er en ferdighet som kan læres, men at personligheten kan være med å påvirke utgangspunktet for hva slags leder man blir.

Mange av studentene hadde tanker om egne ledelsesferdigheter og hva en gruppelederrolle bør inneholde. Disse funnene kan på den ene siden representere intendert læringsutbytte, mens de på den andre siden forteller at det ikke har vært undervist systematisk i faget ledelse. Det fremgår av intervjuene at gruppelederne hadde utviklet egne strategier for eksempel å senke stressnivået før konsert, med intern humor. Det fremgår også at mange har innsikt i

hvordan de brukte nonverbal kommunikasjon i det musikalske lederarbeidet. Slike forhold beskrives av Margolis og Romero (1998) som sider ved den *svake* formen for skjult læreplan, og i vårt tilfelle medvirker de til at studentene utvikler seg mot å bli fullbefarne profesjonelle utøvere av yrket sitt.

En av gruppelederne fikk ikke gruppen sin til å spille slik hennes versjon av notematerialet. Dette kan tolkes som at gruppen ikke var nok konsolidert på forhånd, og at hovedinstrumentlærerens begrunnelse overfor resten av gruppen om hvorfor hun skulle være gruppeleder, ikke var bevisstgjort. Det førte til at gruppen subtilt opponerte mot lærerens valg med ikke å følge gruppelederens anvisninger. For gruppelederen ble dette ikke-intendert lærinringsutbytte (Margolis 2001). Det kan også være at de andre i gruppen ikke var sosialisert nok inn i det parallelle arbeidet som skjer i et orkester, men ville være mer solistiske og hevde seg selv. Jackson (1990) peker på at et skjult læringsutbytte kan være fornektelse. I dette tilfellet kan det være slik at studentene som ikke ville følge gruppeleder, hadde et uavdekket ønske om å lede selv, og ikke tilstrekkelig klarte å fornekte sitt ønske. På den annen side kan det være slik at studentene har forskjellig syn på orkesteret som læringsarena. Noen vil se på det som et sted der man kan prøve og feile og jobbe i prosess, mens andre kan se på det som en arena der man skal være godt forberedt og at målet, som er konserten, er viktig fra dag 1. Dette kan være utfordrende for en medstudent som er usikker på sin egen gruppelederrolle og sine lederegenskaper.

Informantene skulle også gjerne sett at det var et obligatorisk kurs for alle nye orkestermusikere. Det kan på den ene siden forstås som at ikke alle automatisk er sosialisert inn i orkesteretiketten. Det kan på den andre siden forstås som studentene vil ha mer likhet i utdannelsesforløpet. For det tredje kan det virke som noen av de eldste studentene både var lei av og flau over at noen av de yngre medstudentene kom for sent på prøvene. Gjennom å gi de et innføringskurs ville ansvaret for sosialisering av de yngre medstudentene bli lagt på institusjonen NMH og ikke faget orkester.

### *Dirigenten som leder og forbilde*

I intervjuene reflekterte studentene over dirigentens arbeid, og bevisstgjorde seg kunnskap om ledelse av et orkester. Studentenes skjulte læringsbytte om ledelse i et orkester fikk de også gjennom å spille og observere hvordan dirigenten ledet orkesteret. I et orkester er det viktig for musikerne å lære seg å takle distraksjoner og avbrytelser (Jackson 1990), og likevel være oppmerksomme dersom det blir gitt informasjon til dem, på samme tid som de lærte på



hvilken måte dirigenten jobbet på for å gi dem den informasjonen. De observerte også på *hvilken* måte dirigenten ga instruksene sine. Det kan virke som om noen studenter ønsket at han skulle vært mer autoritær. Jacobsen og Thorsvik (2013) beskriver at forventningene til en mannlig leder kan være forskjellig fra forventningene til en kvinnelig leder. Dirigenten hadde en stor bredde i sin ledelse, men likevel mente noen av studentene at han var for snill. Dette kan sees i sammenheng med forventningene om at mannlig ledelse er autoritær. Dette punktet kan også sees i sammenheng med stereotypering som Margolis og Romero (1998) beskriver.

#### **7.1.4 Kjønnsperspektiv**

Studien peker på forskjellige sider av et kjønnsperspektiv. På den ene siden er det cirka like mange kvinnelig og mannlige musikere i orkesteret. På den andre side er det mange flere mannlige enn kvinnelige gruppeledere. Som jeg diskuterte i 7.1.2 kan det være flere årsaker til denne fordelingen. Hvis vi ser på det totale fraværet av kvinnelige komponister viser det en side av kjønnsperspektivet. Hegemonibegrepet som både Jay (2003, s. 4) og Langeland i (Mortensen et al. 2011 s. 293) bruker, peker på at den skjulte læreplanen blir vedlikeholdt gjennom at dominerende grupper ønsker å beholde dominansen, og at de kuede gruppene gir tillatelse til at det skjer (Jay 2003).

Det prosjektet jeg studerte, var en festforestilling for Operahøgskolens jubileum, og man kan tenke seg at det ville vært naturlig å presentere et bredere repertoar der også mer moderne musikk enn det tradisjonelle operarepertoaret og kvinnelige komponister ville presenteres. Det var ikke moderne musikk, og det var heller ikke kvinnelige komponister. Margolis og Romero (1998) avdekket kategorien 6 – øredøvende stillhet, der det hersker et totalt fravær om rasemessige forhold, kjønnsperspektiver og litteratur av fargede forfattere. Ved å se på hegemonibegrepet og resultatet av en skjult læreplan der det ikke spilles musikk skrevet av kvinner, kan det også synes som kjønnsperspektivet i faget orkester lider av øredøvende stillhet, både i seleksjonen av gruppeleder, men også i valg av repertoar (Margolis og Romero, 1998, s 20).

I analysen av antrekk viste jeg at det er helt stereotypiske representasjon av kropp i forhold til kjønn som skjer. Kvinnene har mulighet til å vise hud, mennene dekker til hud (Harvey 2007, s. 79). Dette viste seg i både prøvesituasjonen og i konsertsituasjonen. På den ene siden kan det sees på som et uttrykk i tiden, at moten er slik, men at også orkesteret har sine tradisjoner om bekledning. Bekledningen kan vise at man beholder kjønnssegregeringen og at det

foregår lite kritisk tenking om frivillig kjønnsuttrykk. Den ene mannlige informanten var misunnelig på kvinnene som kunne ha løsere klær på, klær som ga større bevegelsesfrihet. Innen kjønnsuttrykket og forventningene til mennenes skjorte- og dressuttrykk, ville det blitt et brudd med den forventede klesstilen et orkester har om den mannlige musikeren hadde kommet med løsere klær på. Dette kan sees som at sosialiserte kjønnsrolleuttrykk (Jakobsen og Thorsvik, 2013, s. 431) også kommer til syne gjennom klær. Mannen forventes i dette tilfelle å ha på seg dress, selv om han misunner kvinnene som kan ha på seg løsere klær. Mennene kler i seg i et maktantrekk når de skal spille konsert, dress og skjorte (Harvey 2007). Eide og Orgeret (2015) belyste Judith Butlers standpunkt om at vi gjør vårt kjønn gjennom å bruke en rekke flytende tegn. Jeg tolker det som at konsertantrekket her er en del av en skjult læreplan.

### **7.1.5 Studentevalueringen**

Mine informanter går langt i å si at de ikke vektlegger studentevalueringen som avsluttet orkesterprosjektet noe særlig. Det virker som om de er litt lei evaluering, og som om det er bare en plikt. I resultatene til Pitts (2003) viser hun at evalueringen er et viktig verktøy for å avdekke skjulte sider av læreplanen og at lærere kan bruke evaluering til å skape større grad av kritisk tenkning rundt deres egen undervisning. Det kan være slik at studentene ikke ser noen resultater av deres evaluering, og gjennom det går lei. Funn hos Hanken (2007) kan bekrefte dette. Hun beskriver studentevalueringens funksjon i organisasjoner som NMH slik:

Det er grunn til å anta at den først og fremst vil ha en rituell funksjon; institusjonen fremstår derigjennom som lyttende og demokratisk både i de institusjonelle omgivelsenes øyne, men også sine egne. Den vil i mindre grad brukes aktivt som et redskap for ledelsen eller for den enkelte lærer til å utvikle og forbedre undervisningen (Hanken, 2007, s. 282)

Det virker som det er det studentene uttrykker også i mine resultater. Pitts (2003) viste til at det er viktig med evaluering for å avdekke skjult læreplan, mens Hanken (2007) viser til at det kan ha en rituell funksjon, og mine funn viser at studentene ikke ser særlig nytte for læringen i å evaluere prosjektet. I dette ligger det et aspekt ved skjult læreplan: NMH bruker ikke evalueringen i særlig grad, og reproducerer sin egen undervisning i stedet for å tenke

kritisk rundt den (Pitts, 2003). På den annen side kan det være slik at studentene er så fornøyde med orkesterprosjektene at de rett og slett føler at evaluering er unødvendig.

Egen spilling på konserten blir heller ikke gjenstand for en grundig evaluering av studentene alene eller sammen med sin lærer. Det virker som studentene er ferdig med konserten når siste tone er spilt. På den ene side kan det være slik at kunnskapen studentene har om eget spill og hva de ser som utviklingspotensial, er en integrert del av deres musikkstudenthverdag og derfor ikke et tema, men noe de jobber med hele tiden. På den annen side kan det være noe med eget spill de vil gjemme bort, noe de ikke var fornøyd med, men som er vanskelig å jobbe med alene. Det kan gjøre at de skaper det til et personlig problem, ikke et strukturelt problem (Margolis og Romero 1998). Det peker på en skjult læreplan, som Margolis og Romero (1998) beskrev som skylde på offeret.

## 8 Avslutning

Bidraget mine funn kan gi til videreutvikling av faget orkester som læringsarena, er interessante. Disse funnene gir et godt grunnlag for å videreutvikle faget orkester ved NMH, spesielt med blick på gruppelederrollen.

I min undersøkelse avdekket jeg at skjult læreplan i faget orkester er representert på forskjellige måter.

### 8.1 Hvordan kan orkesteret som læringsarena videreutvikles?

Studentene hadde mye taus kunnskap om gruppelederansvaret, men lite bevisst forhold til hva de kunne. Noen av informantene hadde stor erfaring fra før, og noen hadde svært lite. Alle informantene var svært interessert i å lære mer og utvikle seg på dette området. Som jeg skrev i kapittel 3 er ledelsesferdigheter noe man kan øve på og videreutvikle. Ved å se ledelse i et hegemonisk perspektiv slik jeg gjør i resultatdelen, blir det viktig å videreutvikle kunnskap rundt gruppelederrollen i orkesterfaget til å bli mer likestilt kjønnsrollemessig, og å gi alle like muligheter selv om de bringer med seg forskjellig kulturell kapital når de starter studiet. Ved å vise til arbeidsinstruksen til TSO (TSO, 2017) mener jeg det er flere av gruppelederens oppgaver enn det å bare spille som studeres og jobbes med i undervisningssituasjonen. I dette ligger det et stort potensiale for å videreutvikle orkesterfaget.

Sosiokulturelle forskjeller i studentenes bakgrunn kan utjevnes ved at den formelle lederopplæringen tas på alvor og settes i system. Jeg har avdekket at denne lederopplæringen er usystematisk og tilfeldig.

Lærernes tilstedeværelse, både skjult og åpen, kan bli mer transparent for studentene. I det skjulte ligger det for eksempel at de ikke vet hvorfor de blir valgt til gruppeleder. Ved å formulere årsak til og mål for en gruppelederoppgave, kan studentene vurdere sin prestasjon opp mot målene. Dette kan være med på å gjøre egevalueringen, å lytte på opptak fra konserten til et mer interessant felt, og også slik utvide orkestret som læringsarena.

I et likestillingsperspektiv kan det være interessant å utvikle kurs om gruppeledelse for alle studentene som blir tildelt eller skal bli tildelt gruppelederoppgaver. Det kan også med tanke på hegemoni og maskulin dominans i blandede grupper, være viktig med separate kurs for menn og kvinner. I den skjulte læreplanen for gruppeleder i orkesteret finnes det behov for mer aktivt å jobbe med likestillingsaspekter. Et annet tiltak kan være å gjeninnføre prøvespill studentene i for eksempel 3. og 4. studieår, siden undersøkelsen til Goldin og Rouse (2000) tydelig pekte på hvilket likestillingspotensiale prøvespill bak skjerm har, ved å vise til at kvinners muligheter for å få en jobb i orkester øker når prøvespillet anonymiseres. Jeg mener et slikt prøvespill kan være for alle instrumentgrupper.

Orkester som eget fag på Norges musikkhøgskole er et tema som av og til kommer opp til diskusjon. I et likestillingsperspektiv er det viktig å beholde orkesteret som læringsarena. Både i skolesammenheng for å profesjonalisere studentene inn mot en orkestermusikerjobb, og hvilke muligheter man får ved å ha en fast stilling fremfor å frilanse. Det å ha en fast jobb i et orkester gir sikker inntekt og stabile levevilkår, og også rett til hjelp dersom det for eksempel forekommer seksuell trakassering. #metoo-kampanjen i sosiale medier november/desember 2017 viser at det er mer trakassering av frilansere og vanskeligere for dem å varsle om trakassering.

Min observasjon avdekket at få lærere var innom på orkesterets prøver, men noen få grupper hadde mer aktive lærere både i forkant, underveis og etterpå. Disse studentene var veldig tilfreds med denne typen oppfølging. Det er et ressurs- og også pedagogisk spørsmål om hvor mye lærerne skal guide studentene i et orkesterprosjekt. Likevel ser jeg en mer aktiv oppfølging fra lærerne som et uutnyttet potensiale for å videreutvikle studentenes potensiale som orkestermusikere og gruppeledere.

I arbeidet med å utvikle selve ferdighetene som gruppeleder ville det være fruktbart å utnytte musikkhøgskolens ressurser fra CEMPE (Senter for fremragende utdanning i musikkutøving) og kunnskap og erfaringer fra utviklingsarbeidet som skjer på det pedagogiske feltet.

Et annet utviklingsområde for orkesteret vil være å skape bedre kommunikasjon mellom skolen og studentene. Mange studenter ettersøkte mer nøye og tydelig informasjon. Det kan komme tidligere i prosjektfasen og gjerne flere ganger. Tydeligere kommunikasjon og tydeligere ledelse fra skolens administrative side kan også være med på å skape større bevissthet om orkesterets verdi og viktighet på og for skolen.

Orkesterprosjektet jeg fulgte tok for seg opera som sjanger. Mange satte pris på å jobbe med opera fordi læringsutbyttet føltes relevant og gjorde dem mer klar for arbeidsmarkedet de skal inn i. Dette kan tyde på at bredde i repertoarvalg for orkesteret vil spille en viktig rolle for studentenes erfaringsbakgrunn og kompetanse når de skal inn i arbeidslivet. Det var ikke kvinnelige komponister eller nyere musikk representert i orkesterprosjektet jeg studerte. For lignende prosjekter i fremtiden vil også representasjon av dette repertoaret være relevant.

### **8.1.1 Læreplanens og styringsdokumentenes rolle**

Flere aspekter kommer til syne i mine resultater. I området faget orkester–studenten–læreren–læreplanen har det vært interessant å se hvordan læreplanen oppfattes og hvordan den praktiseres. Vi må skille mellom formuleringsarenaen og praksisarenaen (Johansen s. 112). Det er forskjell på disse ved for eksempel at studentene er dårlig informert både om styringsdokumentene og læreplanen, og det virker som lærerne praktiserer sin utvelgelse av studentene til gruppelederrollen uten å fortelle om hva som er formulert i studieplanen, samtidig som de ikke forteller hvorfor valget er gjort.

## **8.2 Fagets relevans til dagens yrkesliv**

Dagens yrkesliv for klassiske musikere er en spennende arena. Noen få musikere får orkesterjobb, mens veldig mange jobber som frilansere, kulturentreprenører, en kombinasjon av musiker og pedagog, listen er ikke uttømmende.

Orkester som fag i en yrkesrettet opplæring kan være et ledd i utdanningen for mange studenter til å få seg fast jobb i et orkester, mens for andre er det et ledd i å få seg en bred musikkutdanning. Et orkesterprosjekt er en læringsarena med flere muligheter for å lære både musikalske og sosiale koder sider av det å være musiker. Vi kan kalle det et praksisfellesskap (Wenger 2004, s. 16-17) Wenger hevder at ”trods undervisningsplaner, disiplin og formaninger viser et sig, at den personlig mest transformativ læring, er den læring, der er forbundet med medlemskap af disse praksisfellesskaper (Wenger 2004, s. 17). Sett i lys av dagens arbeidsliv, der mange klassisk utdannede musikere trenger bred erfaring, men mange ikke får fast jobb i orkester etter endt utdanning, kan et slikt praksisfellesskap orkesteret er,

være en viktig del av musikernes kompetanseutvikling mot en profesjonell identitet som musiker.

### **8.3 Forslag til videre forskning**

Jeg vet at det i løpet av tiden jeg har jobbet med min mastergradsutdanning, har det blitt et valgemne som heter gruppeledelse. Jeg tror det ligger et stort potensiale i at *alle* studentene kan få ta del i kunnskapene som skal til for å bli en profesjonell orkestermusiker, og få jobbe med både teoretiske og utøvende sider ved det å være gruppeleder. Det å forske videre på gruppelederrollen og fremskrive mer kunnskap om den fra perspektiver fra ledelsesteorier, pedagogikk og musikkpedagogikk vil være spennende å få mer kunnskap om.

Litteraturgjennomgangen viste at det er lite litteratur om skjult læreplan innen musikkundervisning på høyere nivå. Å avdekke skjult læreplan er et verktøy for å avdekke sosial ulikhet. Blant annet i kvinnekampen har teorier om skjult læreplan vært brukt for å analysere og endre samfunnet (Jay, 2003, s. 8). Videre studier på kjønnsperspektiver i ledelse blant utøvende orkestermusikere er et fagfelt som kan videreutvikles.

# Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. oppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Apple, M. W., King N. R. (1977) *What Do Schools teach?* Curriculum inquiry 6:4, 341-358,
- Bjørndal, C. (2013). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. (2. utg. 3 ed. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Denscombe, Martyn (2009) *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprosjekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- Eide og Orgeret, Elisabet Eide og Skare Orgeret, Kristin. (2015). *Etter beste kjønn. Kjønnsperspektiv på medier og journalistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Elstad Beate og De Paoli, Donatella (2014). *Organisering og ledelse av kunst og kultur* (2. utg. 1 opplag). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fuglseth, Skogen, Fuglseth, Kåre, & Skogen, Kjell. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (2. oppl. 2007) Oslo: Cappelen akademisk.
- Gaztambide- Fernández, Ruben. (2017). *Tracing and countering the "hidden"*. Curriculum Inquiry. *Curriculum Inquiry*, 47(3), 241- 245.
- Goldin, Claudia, og Cecilia Rouse. 2000. "orchestrating Impartiality: The Impact of "Blind» Auditions on Female Musicians. " *American Economic Review*, 90 (4): 715- 741
- Goodlad, John I., M. Frances Klein og Kenneth A. Tye. (1979). *Curriculum Inquiry. The study of Curriculum Practice*. New York: Mc- Graw Hill Book Company.
- Hanken, I. (2007). *Studentevaluering Av Individuell Hovedinstrumentundervisning: En Case-studie Av En Høyere Musikkutdanningsinstitusjon, No. 83, 309.*  
Doktoravhandling. Norges musikkhøgskole, Oslo
- Harvey, John (2007) *Showing and Hiding: The Equivocation in the Relations of Body and Dress*. *Fashion Theory*, 11(3), 65-94
- Jackson, P.W. (1990). *Life in Classrooms*: Teachers College Press.
- Jacobsen, D., & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.



- Jay, Michelle. (2003). Critical Race Theory, Multicultural Education, and the Hidden Curriculum of Hegemony. *Multicultural Perspectives*, 5(4), 3-9. doi:
- Johansen, G., Kalsnes, S., & Varkøy, &. (2004). *Musikkpedagogiske utfordringer : Artikler om musikkpedagogisk teori og praksis*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kvale, Brinkmann, Anderssen, Rygge, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kolltveit, B., & Reve, T. (2009). *Prosjekt : Organisering, ledelse og gjennomføring* (3. Utg ed.). Oslo: Universitetsforlaget
- Margolis, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education*: Taylor & Francis.
- Margolis E., Romero M. (1998). «*The department Is Very Male, Very White, Very Old, and Very Conservative*»: *The Functioning of the hidden curriculum in Graduate Sociology Departments*. Harvard Educational Review, 68, 1- 33.
- Martin, Jane R. (1976). What Should We Do with a Hidden Curriculum When We Find One? *Curriculum Inquiry*, 6(2), 135-151.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetode*. Lund: Studentlitteratur.
- Mertens, Gerald. (2010). *Orchestermanagement*: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mortensen, E. (2008). *Kjønnteori*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Norges musikkhøgskole, (2017a) *Studieplan for kandidatstudiet i utøving*, hentet fra: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2012>
- Norges musikkhøgskole, (2017b) *Studieplan for mastergradsstudiet i utøving* hentet fra: <https://nmh.no/student/studiene/studiehandboker/startkull-2013>
- Pitts, Stephanie E. (2003). What do Students Learn when we Teach Music? :An investigation of the "hidden" curriculum in an university music department. *arts and Humanities in Higher Education*, 2(3), 281- 292.
- TSO (2017) Instruks for musikerne i Trondheim symfoniorkester, hentet 17/10- 17 fra [http://intranett.tso.upload/2014/06/12/instruks-for-musikere-i\\_tso\\_2005.pdf](http://intranett.tso.upload/2014/06/12/instruks-for-musikere-i_tso_2005.pdf)
- Vinge, J. (2014). Vurdering i musikkfag: en deskriptiv, analytisk studie av musikk læreres vurderingspraksis i ungdomsskolen (Vol. 2014:1). Oslo: Norges musikkhøgskole

Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. Oversatt til dansk av Bjørn Nake. København: Hans Reitzels Forlag

Wennes, G. (2002). *Skjønnheten Og Udyret : Kunsten å Lede Kunstorganisasjonen*, 248. Doktoravhandling. Norges Handelshøyskole, Bergen

# **Vedlegg / Appendiks**



Geir Johansen  
Fagseksjon for musikkpedagogikk og musikkterapi Norges musikkhøgskole  
Postboks 5190 Majorstua  
0302 OSLO

Vår dato: 13.11.2014

Vår ref: 40489 / 3 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.10.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40489</i>	<i>Den skjulte læreplanen i faget orkester ved Norges Musikkhøgskole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges musikkhøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Geir Johansen</i>
<i>Student</i>	<i>Trude Eick</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trude Eick [t.eick@me.com](mailto:t.eick@me.com)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



Vi legger til grunn at studenten innhenter tillatelse til å gjennomføre prosjektet av dirigent, og at dirigent på forhånd får se intervjuguide og observasjonsguide som skal benyttes. Dette fordi det registreres personidentifiserende opplysninger om dirigenten.

Utvalget (dirigent, gruppeledere og eventuelt andre det skal registreres personopplysninger om) skal informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltakelse. Informasjonsskriv og samtykkeerklæring er noe mangelfullt utformet. Vi ber derfor om at følgende endres/tilføyes:

- Legg til følgende: "Jeg vil også be om tillatelse til å observere hele orkesteret, inkludert dirigent. Under observasjon vil jeg ta notater om hva som skjer av kommunikasjon mellom orkestermedlemmene, og mellom dirigent og orkestermedlemmene. Se vedlagte utkast til intervjuguide og observasjonsguide".
- Legg til: "Jeg vil kun registrere personidentifiserende opplysninger under observasjon om personer som på forhånd har samtykket til det".
- Legg til: "Jeg har fått tillatelse fra dirigent til å gjennomføre intervju og observasjon og han/hun er innforstått med at det kan framkomme opplysninger om han/henne under intervju".
- Oppgi hvorvidt dirigenten vil være gjenkjennbar gjennom stilling og arbeidssted i den ferdige publikasjonen.

Revidert informasjonsskriv skal sendes til [personvernombudet@nsd.uib.no](mailto:personvernombudet@nsd.uib.no) før utvalget kontaktes.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Norges musikkhøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.06.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette lydopptak

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *«Den skjulte læreplanen i faget orkester ved Norges Musikkhøgskole»*

I denne mastergradsoppgaven skal jeg søke etter dypere innsikt i hva studentene ved Norges Musikkhøgskole lærer i faget orkester. Jeg skal fokusere spesielt på gruppelederne i orkesteret og deres tanker om denne rollen og deres egen læring om og i denne rollen. Jeg kommer også til å se på likestillings/ kjønnsaspekter knyttet til orkestervirksomheten og gruppelederrollen. For å finne innsikt om studentenes læring i faget orkester, spør jeg gruppelederne på orkesterprosjektet i uke 48- 49/ 2015 om deltagelse i et intervju.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

**Studien består av feltobservasjoner og et semistrukturert gruppeintervju av gruppelederne. Gruppelederintervjuet er beregnet til 1,5 t og blir tatt opp på en lydenhet. Spørsmålene vil omhandle studentenes oppfatning av hva de lærte i gruppelederrollen og betraktninger rundt en slik rolle.**

Jeg vil også be om tillatelse til å observere hele orkesteret, inkludert dirigent. Under observasjon vil jeg ta notater om hva som skjer av kommunikasjon mellom orkestermedlemmene, og mellom dirigent og orkestermedlemmene. Se vedlagte utkast til intervjuguide og observasjonsguide.

Jeg vil kun registrere personidentifiserende opplysninger under observasjon om personer som på forhånd har samtykket til det.

Jeg har fått tillatelse fra dirigent til å gjennomføre intervju og observasjon og han/hun er innforstått med at det kan framkomme opplysninger om han/henne under intervju.

Dirigenten vil ikke være gjenkjennbar i publisert materiale.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Personopplysningene som blir gitt er få, kun navn og instrument er relevant, det er kun Trude Eick og hennes veileder Geir Johansen som har tilgang til disse. Alle opplysninger vil være på en minnepinne som lagres atskilt fra annen data.

Deltagerne vil ikke kunne gjenkjennes i det publiserte materialet.

Dirigenten

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2016. Datamaterialet skal slettes etter prosjektslutt.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Trude Eick, tlf 92605481 eller veileder Geir Johansen, tlf 94886017

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide, semistrukturert intervju, mastergradsprosjekt, Trude Eick

Hvilke forventninger har du til gruppelederrollen?

- egne forventninger
- eventuell oppfølging fra lærer i forkant/ underveis/ etterpå
- hvilke erfaringer gjorde du deg

Hvordan oppfatter du deg selv som gruppeleder?

- din egen rolletrygghet?
- dine egne ledelsesferdigheter
- videreutviklingspotensial som leder
- da du fikk vite at du skulle være gruppeleder, vet du på hvilket grunnlag ble dette valget tatt, spesielt med tanke på konkurransen innad i din instrumentgruppe

Hvordan hadde du forberedt deg før øvingsperioden startet?

- hva forberedte du deg på?
- hva kan man forberede seg på?
- hva slags innvirkning har det hatt for utøvelsen? For deg? for gruppen?

Hvilke ferdigheter mener du av gruppeledere i et orkester bør inneha?

- hvilke ferdigheter trengs
- personlige ferdigheter
- mellommenneskelige ferdigheter
- gruppeorienterte ferdigheter
- andre ferdigheter
- på hvilken måte kan disse ferdighetene hatt betydning for samspillet i gruppen din?

Betraktninger om dirigents arbeid.

- hvordan oppfattet du dirigentens:
- gestikk
- forventninger fra dirigenten til utførelse, ulikheter, tiltalemåter
- likebehandling/ forskjellsbehandling
- måter å instruere på (humor, stramt/løst grep, lederstil, stressnivå og lignende)

Egne forberedelser rett før konsert

- hva slags rutiner har du
- Hvordan mener du dine egne rutiner påvirket forholdet/ stemningen i gruppen rett før konsert
- hva er det som preget arbeidsklima i gruppen din rett før konsert



- hvilken informasjon ble gitt mtp konsertantrekk, på hvilken måte var det med på å prege dine rutiner

#### Evaluerings av konserten i ettertid

- på hvilken måte ble det gjort
- dersom du har fått respons, i så fall hvilken
- på hvilken måte er det gitt tilbakemeldinger
- hva inneholdt tilbakemeldingene
- på hvilken måte har du foretatt egnevaluering

#### Kjønnslikheter og ulikheter

- på hvilken måte reflekterer du over kjønn i gruppelederrollen?
- hva slags holdninger til har du til kjønn, i så fall hvilke, og hvem hevder dem
- på hvilken måte tenker du kjønn når du tenker ledelse
- hvilke forbilder har du nå det gjelder musikalsk ledelse på gruppeledernivå

#### Observasjonsguide, masterprosjekt, Trude Eick

- Starten på øvelsen, observatør være ute i god tid, observere kommunikasjon mellom utøverne
- Stemmetonen, hva skjer

#### Dirigenten

- Når dirigenten dirigerer a) hva gjør de som ikke spiller b) Hva skjer når dirigenten slår av og gir instruksjoner til alle c) hva skjer når dirigenten gir instruksjoner til en gruppe d) hva skjer når dirigenten gir instruksjoner til en musiker
- Hvilken type instruksjoner gir han
- På hvilken måte gir dirigenten instruksjoner

#### Gruppelederne

- snakker de med gruppen sin, hva sier de i så fall
- hvilket kroppsspråk bruker de
- hvilken kontakt er det mellom gruppelederne, se etter kroppsspråk og tale
- hvordan oppfatter gruppelederne dirigentens signaler,

#### Fysiske forhold

- hvordan er den fysiske utformingen innad i orkesteret?
- hvordan sitter gruppene i forhold til hverandre, hvem har øyenkontakt med hvem
- hvordan blir øyenkontakten brukt mellom musikerne, mellom musikerne og dirigent, i forhold til mulighetene som er gitt rent fysisk i forhold til plassering
- hvordan brukes fysiske gester innad i orkesteret

#### Kjønnsperspektiv

- hvordan er kjønnsfordelingen
- hvilke typer kroppsspråk observerer jeg, er det ulikheter/ likheter i kroppsspråk mellom kjønn
- hvilke talemåter observerer jeg
- observeres det forskjeller i talemåte til ulikt kjønn?
- observeres det forskjeller i talemåte til ulike instrumentgrupper mtp kjønn?
- observeres det forskjeller i talemåter innad i instrumentgruppene mtp kjønn?

#### Generalprøve og konsert

- pulsen på generalprøven
- konserten, start, mottak av applaus
- etter konserten på bakrommet

#### Påkledning

- hva har utøverne på seg i prøveperioden

- hva har utøverne på seg på konserten

